



# VINCLES AFECTIUS PER AL VINCLE EDUCATIU

TREBALL DE FI DE GRAU  
AUTOR: JOAN DEL RIO RAMBLA  
TUTOR: RAFEL ANDREU BUEREN

SEMESTRE: 2015/16-1  
GRAU D'EDUCACIÓ SOCIAL

A la Tirsit, la meva esposa. Sense ella mai no hauria sabut ni que existia l'Educació Social.

Al Matt i la Dunia, els meus fills grans, per ser la meva inspiració per començar aquests estudis que amb joia ara finalitzo.

A la Berta, que cada dia em mostra la importància dels vincles.

I a la Paula, que acaba d'arribar, que demostra que l'amor es multiplica quan es divideix i es reparteix.

Als cinc, gràcies per regalar-me aquest temps que era vostre per aconseguir aquest somni.

1. Resum.....	4
2. Introducció .....	5
3. Metodologia.....	11
4. Objectius .....	13
Objectiu general .....	13
Objectius específics.....	13
5. Sobre el vincle afectiu .....	14
5.1 Tipus de lligams.....	15
Pauta B.....	15
Pauta A .....	16
Pauta C .....	17
Pauta D .....	19
5.2 Per concloure .....	21
6. Sobre el vincle educatiu .....	23
6.1 L'agent.....	23
6.2 Els continguts.....	25
6.3 El subjecte.....	27
6.4 El que sustenta el vincle.....	28
7. El vincle entre els vincles.....	29
8. Propostes .....	32
8.1 Identificació.....	33
8.2 Particularitzar la nostra proposta de relació.....	34
9. Conclusions .....	38
10. Bibliografia .....	42
11. Annexos.....	45
Annex 1: ADULT ATTACHMENT INTERVIEW PROTOCOL.....	45
Annex 2: THE CHILD ATTACMENT INTERVIEW .....	56
Annex 3: PROTOCOLO CAMIR ESPAÑOL .....	59
Annex 4: Versión española del CAMIR. ....	64

## 1. Resum

Els models de vincle afectiu que estableixen els nadons amb les seves figures d'aferrament, en general les seves mares, determinaran en gran mesura el tipus de relacions que aquests podran establir amb la resta de persones amb qui tindran vincles i relacions en el futur. John Bowlby (1969/82, 1973, 1980) formulà la teoria del vincle, que permet establir perquè i com es formen aquestes pautes de lligams. Es considera que tenir un lligam segur és la base sobre la que es construiran les futures relacions amb els altres i sobre la que es forma l'autoperecepció i l'autoestima, i fins i tot, la percepció que tenim del món social.

D'altra banda, l'existència d'un vincle educatiu és condició necessària per parlar d'acte educatiu, perquè finalment l'acció educativa sigui efectiva. El vincle educatiu requereix que l'educand ocupi l'espai que li pertoca com educand, permetent l'acte educatiu. La capacitat que l'educand tingui per establir vincles, en aquest cas amb l'educador, és condició necessària pel manteniment del vincle educatiu.

Aquest treball defensa la relació entre tots dos tipus de vincle i la necessitat de capacitar els educadors socials en la identificació dels tipus de lligams que els educands estableixen, per així adequar la seva proposta i posició pedagògica millorant l'establiment i manteniment dels vincles educatius.

**PARAULES CLAU:** vincle afectiu, vincle educatiu, lligam, aferrament, Bowlby.



## 2. Introducció

Des que vaig començar a estudiar Educació Social, ara fa just cinc anys, que de forma recurrent m'he trobat amb l'afirmació (i la relativa impotència que aquesta em genera), que en la relació educativa és condició necessària (no suficient, però necessària), que l'educand permeti l'acte educatiu, que vulgui ocupar el lloc d'educand. Meirieu (1998, p. 77) afirma que "Solo el sujeto puede decidir aprender" i segurament té raó. Però, els nadons per exemple, aprenen i no podem dir que ho fan perquè hagin pres la decisió de fer-ho (o que no aprenen perquè no han decidit fer-ho). En altres casos, com amb persones que tenen alguna facultat mental alterada, sovint podrem veure també que aprenen, però de nou no podrem parlar de "decisió d'aprendre".

Sempre havia pensat que havia d'haver alguna cosa més, i que simplificar-ho a voler o no voler, no només era una explicació mancada de contingut, sinó que remetia els educadors (o els pares) a la resignació, i que ens deixava poc marge per al treball educatiu.

I doncs, què ho fa que algú decideixi o no aprendre? De forma més o menys intuïtiva pensava que per poder voler cal tenir la capacitat de voler. És la voluntat una capacitat innata o és quelcom que aprenem i que per tant, s'educa? Rudolf Steiner (2011), el creador de la pedagogia Waldorf afirma que la voluntat, el que ell anomena l'impuls volitiu, és quelcom que es pot cultivar gràcies a la pràctica artística. Segons aquest autor, la repetició plenament conscient cultiva aquest impuls, i l'art, particularment, requereix una repetició conscient, que a més culmina amb la satisfacció que produeix l'obra artística, la qual cosa retroalimenta l'impuls d'una nova repetició conscient. Si així fos, la voluntat seria quelcom que podem

educar, però, i en absència de voluntat, com farà l'educand per aprendre a tenir-ne?  
La Pedagogia Waldorf, com moltes altres opcions pedagògiques, expliquen com

cultivar aquestes i d'altres facultats en edats primerenques, i com formar així joves i adults amb capacitats desenvolupades que els permetran aprendre i ser feliços. Però, i si no s'han donat aquestes condicions en les etapes primerenques? Si no s'ha cultivat la voluntat (per aprendre, en aquest cas), com serà possible l'acte educatiu? I més encara, si el que s'ha cultivat (per acció o per omissió) és la negació per aprendre, la no-voluntat per aprendre, quines són les opcions de l'acte educatiu?

En relació a aquestes preguntes, quan l'any passat havia de plantejar una hipòtesi de treball per fer el treball etnogràfic de l'assignatura Etnografia Aplicada a l'Educació Social dins d'aquest Grau que ara finalitza, vaig decidir investigar sobre els significats que els educands (que no havien anat a escoles Waldorf precisament) donaven als missatges que els educadors els donaven, i vaig establir tres dimensions sobre les que fixar-me. La hipòtesi del meu treball era que en l'acció educativa que es du a terme als Centres residencials d'Acció Educativa (CRAE), que és on vaig fer la meua investigació, però que és extrapolable a l'acció educativa allà on esdevingui, durant la transmissió dels missatges que els educadors donaven als educands amb intencionalitat educativa, existien les variables què (el missatge específic), com (la manera de transmetre'l) i qui (la imatge que té l'educand de l'educador), i que aquestes eren observables i tenien uns efectes que variaven si una de les variables es modificava.

Vaig arribar a la conclusió que la més significativa d'aquestes tres variables era la tercera: qui és l'educador per a l'educand. La valoració que l'educand feia d'aquell



educador en concret podia canviar completament el resultat d'una mateixa instrucció donada.

Això em va dur a pensar (ja finalitzat del treball etnogràfic) en quin era el vincle (afectiu) que es construïa entre educador i educand, que permetia o dificultava l'establiment del vincle educatiu, perquè efectivament l'educand ocupés aquell lloc que reclamava Meirieu o en fugís en direcció contrària.

Finalment, i amb motiu de començar a pensar en el Treball de Fi de Grau, aquesta idea sobre els tipus de relacions (el vincle) educand-educador em va dur a trobar Bowlby i la seva teoria del vincle<sup>1</sup>. Aquest autor proposa que la vinculació fill/a – mare respon a una "conducta instintiva", que formula utilitzant investigacions del món de l'etologia i d'autors de l'àmbit de la psicologia i la psiquiatria com Miller, Galanter, i Pribram a *Plans and the Structure of Behaviour* (1960) i Young a *A model of the Brain*(1964). Els conceptes bàsics d'aquest model de "conducta instintiva" fan referència a "sistemas de conducta y su control, de información, de retroalimentación negativa y a una forma conductual de homeostasis. Se considera que las formas más complejas de conducta instintiva provienen de la ejecución de planes que- según la especie- pueden resultar más o menos flexibles." (Bowlby, 2010, p. 46).

Bowlby afirma que :

---

<sup>1</sup> Bowlby parla d'"attachment", que en castellà s'ha traduït com "apego" per descriure l'instint dels primats (i també de l'esser humà) que contribueix a la supervivència de l'espècie, perquè protegeix les cries dels perills que l'amenacen. Attachment també s'ha traduït per "vinculo" quan ens referim a la teoria de Bowlby sobre el "vínculo afectivo". En català, s'acostuma a traduir "apego" com aferrament o lligam, i "vinculo" com vincle. En aquest treball utilitzaré doncs aferrament o lligam en referència a l'impuls de mantenir el contacte amb l'altre, vincle afectiu per referir-me a la descripció de com és aquest aferrament o lligam, i vincle educatiu per definir l'existència d'una relació educativa.



- 1) els éssers humans estem preparats de forma innata per formar relacions d'aferrament amb el que ell anomena els "cuidadors principals".
- 2) que això ens serveix com a mecanisme de protecció i supervivència.
- 3) que aquestes relacions queden formades al final del primer any de vida.

La teoria del apego considera la tenencia a establecer lazos emocionales íntimos con individuos determinados como un componente básico de la naturaleza humana, presente en forma embrionaria en el neonato y que prosigue a lo largo de la vida adulta, hasta la vejez. Durante la infancia, los lazos se establecen con los padres (o los padres sustitutos), a los que se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo. Durante la adolescencia sana y la vida adulta, estos lazos persisten, pero son complementados por nuevos lazos. Aunque los alimentos y el sexo en ocasiones desempeñan un papel importante en las relaciones de apego, la relación existe por derecho propio y tiene una función propia y clave para la supervivencia, es decir, de protección. (Bowlby, 2003, p. 142)

A partir del seu treball, Mary Ainsworth (1978) faria un extens estudi longitudinal que la duria a parlar sobre la qualitat d'aquest vincle, i establiria tres formes principals de vincle afectiu segons el tipus de lligam: el lligam segur, el lligam insegur d'evitació, i el lligam insegur ambivalent, que apareixerien en els infants, en funció del tipus de resposta que les mares o cuidadors principals havien donat durant els primers anys de vida, a les conductes (instintives, recordem-ho) d'aferrament dels seus fills. Posteriorment Main i Salomon (1990) inclogueren un quart tipus, el lligam desorganitzat-desorientat. Rygaard (2008, p. 25), utilitzant els models d' Ainsworth, diu que "cuando las primeras relaciones en la vida de un niño han sido erróneas, es muy difícil remediarlo más tarde" i que "Estos modelos, observados a la edad de 1 año, persisten hasta la edad adulta en el 70% de los niños" (2008, p. 27).

La conducta d'aferrament té una relació molt directa amb una altra conducta també instintiva, tal com explica Bowlby. Aquesta és la conducta exploratòria, i és condició inicial per a l'aprenentatge. En els bebès, com en els estudis amb animals, s'observa que en la mesura que els individus se senten segurs inicien conductes exploratòries per descobrir l'entorn. Quan hi ha un senyal d'alarma, la conducta d'aferrament augmenta i la conducta exploratòria disminueix. Quan l'individu se sent segur, relaxa la seva conducta d'aferrament per iniciar la seva conducta d'exploració.

A partir de tota aquesta informació, i si l'educació social:

- a) és una proposta pedagògica, i per tant requereix establir vincles educatius
- b) en molts casos treballa amb persones que en edats primerenques han tingut "relacions primerenques errònies" utilitzant el llenguatge de Rygaard, que condicionen el tipus de vincles que aquestes persones estableixen amb els altres
- c) els vincles afectius condicionen i sovint dificulten l'establiment de vincles educatius;

Com caldrà afrontar aquesta tasca educativa si "solo el sujeto puede decidir aprender"?

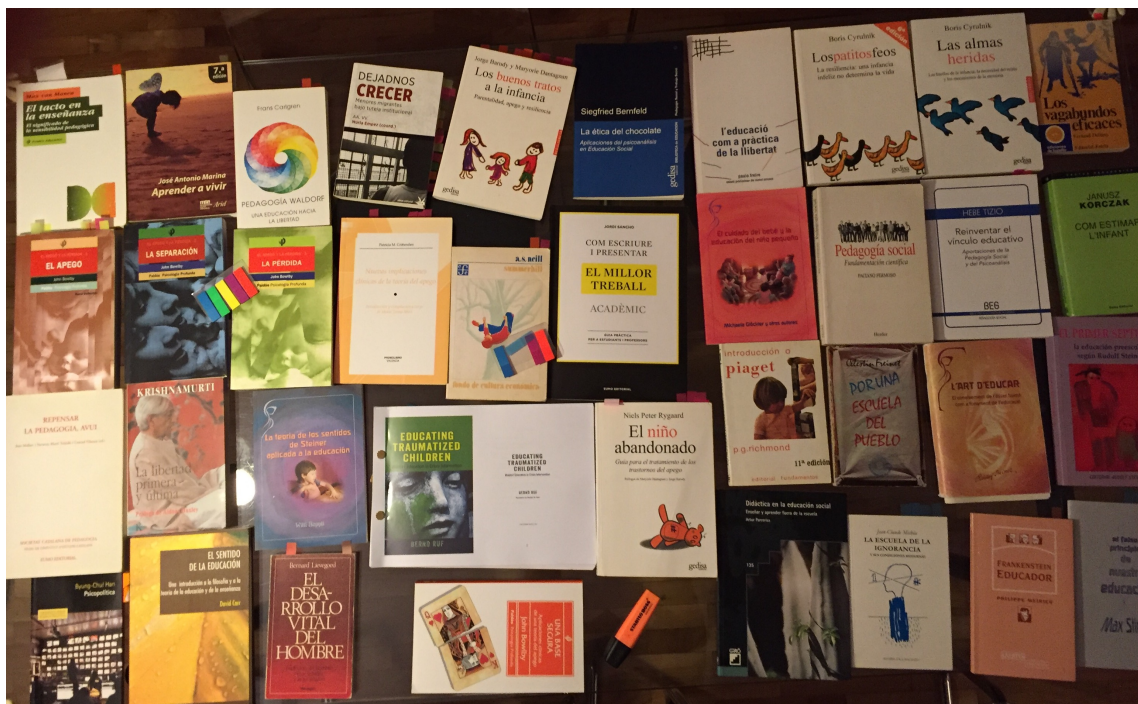
La hipòtesi de partida d'aquest treball és que, efectivament, aquesta relació entre la tipologia del vincle afectiu i les possibilitat d'establiment del vincle educatiu existeix, i que, identificar les primeres, ens permetria proposar estratègies pedagògiques adients per fomentar o millorar els vincles educatius com a requeriment necessari del nostre treball amb els infants i joves que atenem.

Intentaré demostrar que la capacitat o incapacitat d'establir vincles afectius és determinant per l'existència del vincle educatiu, i fins i tot que els models de vincles afectius es traslladen no només a la relació amb l'educador, sinó també a la relació amb els continguts.

### 3. Metodologia

Aquest és un Treball Final de Grau que sorgeix de l'interès i la curiositat genuïna sobre els processos educatius i sobre els mecanismes que ens vinculen amb les nostres figures de referència. També de la creença sincera que l'amor és el més valuós i necessari que podem transmetre als nostres fills.

És un treball eminentment teòric, de manera que no respon a una investigació qualitativa ni quantitativa d'anàlisi de dades obtingudes seguint un procés estructurat. Tota la informació que conté doncs el treball, és fruit de la lectura en profunditat de la bibliografia que apareix en l'apartat Bibliografia. La lectura, això sí, ha estat sistemàtica i estructurada, i acompanyada en tot moment del recull quasi diari de cites que durant la lectura considerava que serien d'utilitat per la posterior redacció del treball.



L'elecció de les fonts bibliogràfiques l'he fet seguint dos criteris complementaris. El primer criteri ha estat el del suposat interès que cada font podia tenir pel fet d'aparèixer de forma recurrent en altres fonts que estava o havia llegit. Així, quan un autor apareixia referenciat en una obra i semblava que podia tenir interès, el buscava a les botigues o online i l'incorporava a la meua font bibliogràfica. Al seu temps, he anat llegit cadascun dels llibres i documents incorporats, i alguns apareixen directament citats, d'altres només com bibliografia de referència però sense cites directes al text. Bowlby, Crittenden, Rygaard o Korczak per citar-ne alguns, correspondrien a aquesta metodologia.

El segon criteri d'inclusió de fonts bibliogràfiques ha estat el del coneixement per lectures passades per motiu d'alguna assignatura del grau o per motius aliens. Així, autors com Meirieu, Deligny, Han o Ruf correspondrien a aquest apartat, i han estat corresponentment rellegits.

Cronològicament, la lectura i recerca bibliogràfica arrenca en la fase prèvia a la matrícula del TFG, durant el seminari en el que es presentava el primer esquelet del treball, i no ha acabat realment fins el moment de presentar el treball.

El procés de lectura i selecció ha estat continu, i si pogués fer un mapa on aparegués el lloc on he llegit cada obra apareixerien des dels Alps francesos fins diversos aeroports de la geografia espanyola.

La gran majoria de les fonts escollides no necessiten que jo en contrasti la validesa, doncs són autors i investigadors de reconegut prestigi i solvència, i els seus treballs han estat validats i reconeguts per la comunitat científica. Altres fonts provenen més de l'experiència personal o de discursos o propostes pedagògiques (com la pedagogia Waldorf) que tot i ser minoritàries han demostrat la seva validesa empírica.

## 4. Objectius

### Objectiu general

L'objectiu general d'aquest treball és utilitzar les investigacions i la literatura de l'àmbit de la psicologia i la psiquiatria al voltant del vincle afectiu, per fer propostes que contribueixin a la millora de l'establiment del vincle educatiu necessari en l'acció pedagògica de l'educació social.

### Objectius específics

- Comprendre l'origen del vincle afectiu segons el marc teòric acceptat actualment.
- Comprendre les circumstàncies que contribueixen a la creació d'un vincle afectiu segur i beneficiós.
- Comprendre les circumstàncies que dificulten la creació d'un vincle afectiu segur i beneficiós.
- Descriure les tipologies de vincles afectius que resulten de les condicions de vida familiar i paternofilial.
- Exposar una proposta d'emmarcament del vincle educatiu.
- Connectar vincle afectiu amb vincle educatiu.
- Reflexionar sobre la importància dels lligams per al procés d'aprenentatge.
- Proposar marcs d'actuació pedagògica per la millora dels vincles educatius.

## 5. Sobre el vincle afectiu

En termes genèrics, el vincle o els vincles afectius són aquells lligams que ens uneixen en mesures diverses als altres. Mantenim doncs vincles afectius amb pares i mares, amb germans, amb la família en general i amb els amics i coneguts, cadascun amb diferents intensitats i sentiments associats, segons la relació i l'experiència de vida de cadascú. Però com són aquests vincles, o més encara, què ho fa que siguin d'una manera o d'una altra?

John Bowlby (1907-1990) amb la seva teoria del vincle afectiu explica l'origen del vincle, és a dir, perquè apareixen els primers vincles afectius en els humans, i determina què ha de succeir perquè aquests es construeixin de forma correcta per la salut mental dels infants, i quins factors disfuncionals fan que els vincles es construeixin sota models insatisfactoris i improductius. "Consideramos esencial para la salud mental que el bebé y el niño pequeño tengan la vivencia de una relación cálida, íntima y continuada con la madre (o sustituto materno permanente), en la que ambos hallen satisfacción y goce."(Bowlby, 2010, p. 20) .

També afirmarà que "Ninguna pauta de conducta está acompañada de sentimientos más fuertes que la conducta de apego". (p. 286)

En els primers lligams (el lligam mare<sup>2</sup>-fill/a) "la conducta de apego en relación con una figura preferida se desarrolla durante el primer año de vida". (p. 302) i que les pautes d'aquest vincle, "tienen tendencia a persistir, incluso cuando se ha desarrollado según líneas no funcionales y aun en ausencia de los estímulos externos y/o condiciones externas de las que dependía inicialmente. (p. 227).

---

<sup>2</sup> Quan parla de la mare també es refereix a una possible figura substitutòria

Crittenden afirma que "Aunque el apego es un proceso biológico no aprendido, la calidad del apego hace referencia a la comprensión aprendida de la naturaleza de las relaciones de apego específicas. (2002, p. 18)

A partir del treball de Bowlby, Mary Ainsworth i els seus col·laboradors (1978) introdueixen la variable de la qualitat del lligam. Van estudiar les reaccions de bebès de dotze mesos i les de les seves mares, mitjançant un procediment que van anomenar "situació estranya", que consistia en series d'episodis de tres minuts, i amb una duració total de vint minuts, durant el qual el nen era observat en una sala de joc petita i còmoda però estranya per a ell. A la sala hi havia jocs perquè el nen pogués jugar i se l'observava primer amb la mare, després sense ella, i després quan ella tornava. L'experiment permetia veure quin era el model de conducta del nen per obtenir comoditat o estar a gust amb la mare i per tendir a l'equilibri lligam-exploració durant els canvis en l'ambient (presència/absència/retorn de la mare). L'estudi va dur l'autora a buscar una variable addicional a la quantitat o intensitat del lligam, doncs reaccions molt diferents podien tenir intensitats comparables. Aquesta variable va ser la qualitat.

Es van identificar tres pautes o models, B, A i C, i més tard Main i Salomon (1986) van afegir un quart model en relació a la qualitat del vincle.

## 5.1 Tipus de lligams

### Pauta B

Es va classificar com Pauta B el "lligam segur", el comportament dels bebès que eren actius en el joc i que buscaven el contacte amb la mare, que quan aquesta marxava breument s'angoixaven, i que quan tornava es consolaven buscant (i trobant) el contacte físic amb ella i posteriorment tornaven al joc. "Hay una alegría íntima y mutua en el contacto entre la madre y el bebé" (Rygaard, 2008, p. 28)

Aquesta tipologia de lligam és la desitjable, i és la que tots els autors coincideixen a afirmar que forma una base segura sobre la que els infants creixen i estableixen relacions satisfactòries.

El treball pedagògic i terapèutic que es proposa per la resta de pautes de lligams sempre pretindrà reconduir els models cap a una pauta de lligam segur.

### Pauta A

Es va classificar com Pauta A el "lligam ansiós" (que altres autors han anomenat lligam "insegur-evitatiu" (Rygaard, 2008, p. 28) o "nens d'evitació" (Crittenden, 2002, p. 28)), els casos en que quan la mare marxava el nen no tenia una reacció molt significativa, és a dir que aparentment no estava molt angoixat i seguia jugant o explorant les joguines. Quan aquesta tornava del període d'absència, el bebè tampoc mostrava un interès elevat per acostar-s'hi (i ella en general també s'interessava més per les joguines que pel nen pròpiament). Segons Rygaard:

Los estudios demuestran que el niño en verdad está muy estresado por la ausencia de su madre y que este estrés persiste durante más tiempo que en el niño seguro. Es como si el niño supiese que si muestra los sentimientos apropiados de la separación surge el rechazo, y por eso controla la expresión de estos sentimientos. (2008, p.28)

Aquesta pauta corresponia aproximadament al 20% del total de la mostra de l'experiment original d'Ainsworth, però pel tipus de mostra, restringida per l'època, es fa difícil extrapolar. La investigació-acció de Maryorie Dantagnan (Barudy & Dantagnan, 2005) mostra que aquest tipus de lligam és present entre el 15% i el 23% de nens i adolescents víctimes de maltracte infantil. Aquesta autora explica que es dona en infants els pares dels quals reaccionen amb una combinació d'angoixa, rebuig, repulsió i hostilitat a la conducta d'aferrament dels seus fills. El bebè aprendrà que la seva conducta per aconseguir consol, contacte o satisfacció en



general d'alguna necessitat, el que genera és l'efecte contrari, tensió, distància i temor, de manera que aprendrà a reduir al màxim les seves demandes. Crittenden (2002) assenyala que "La inhibición de signos afectivos tiene el efecto predecible de reducir el rechazo maternal y la rabia, así como enseñar al bebé que la expresión del afecto es contraproducente"(p.21). Així doncs, aquests nens desenvoluparan una estratègia de pseudo-seguretat i de falsa autosuficiència emocional per protegir-se del rebuig. Es considera que els infants d'aquest grup desenvolupen bones destreses en tot allò que no requereixi fer ús de les emocions i sovint tenen bons resultats acadèmics en l'etapa escolar, en els esports, etc. Sovint també això els permet obtenir reconeixement tot i que evitaran compartir l'estat emocional que això els pugui proporcionar.

En l'etapa adolescent, però, la seva incapacitat per sol·licitar afecte els pot dur fàcilment a comportaments antisocials i hostils.

### Pauta C

La Pauta C, correspon a un lligam ansiós en vers la mare i de rebuig, el que s'ha anomenat "insegur-ambivalent". En l'estudi d'Ainsworth els nens es mostraven molt pendents de la mare i poc interessats pel joc, molt angoixats durant la seva absència i en el seu retorn amb comportaments extrems entre el contacte i la resistència al contacte. La relació amb la mare es mostrava insegura per tant en totes les fases.

En l'experiment original d'Ainsworth representaven un 10% de la mostra, i es considera que al voltant d'un 20% dels infants víctimes de maltractament infantil encaixen en aquest model (Barudy & Dantagnan, 2005). La pauta de comportament de la figura d'aferrament dels infants que corresponen a aquest model és la de la desatenció, sigui perquè directament la resposta és inexistent, o perquè aquesta és imprevisible per al infant. El nen no és capaç d'identificar un patró a partir del qual

una acció per la seva part tingui una resposta previsible, la qual cosa el fa sentir-se encara més abandonat. L'augment constant de les seves demandes acabarà finalment donant el resultat d'una resposta per part de la mare, que finalment podrà ser de consol o no, però en qualsevol cas serà una resposta. Així, els nens aprenen a mantenir un nivell d'exigència i fins i tot confrontació elevats a risc d'obtenir hostilitat, però amb opcions d'obtenir el que demanden. Com que la resposta de la mare és incoherent, els processos cognitius en l'àmbit de la sociabilitat i l'afecte es veuen afectats. Crittenden (1997 citada a Barudy i Dantagnan, 2005) assenyala :

Un hecho clave de esta estrategia [de incrementar la conducta de apego] es que si los cuidadores son inconsistentes, los niños son incapaces de hacer predicciones. Esto significa que son incapaces de organizar su conducta sobre la base de deducir mentalmente la respuesta de su cuidador. En otras palabras, la cognición les falla. (p.181)

Barudy i Dantagnan (2005) afirmen que la conducta d'aferrament està activada quasi constantment i per això no hi ha espai per pensar i deduir què seria millor en cada situació. Com que només es persegueix la voluntat de ser estimat i agradable per l'altre i constantment s'obté el contrari, l'autoestima quedarà fortament minvada. Les conductes exploratòries associades als aprenentatges estaran poc presents perquè "la conducta exploratoria y de juego es antitética a su conducta de apego" (Bowlby, 2010, p. 332).

A partir dels 3 o 4 anys els infants d'aquest grup començaran a desenvolupar el que Crittenden anomena "estratègies coercitives". Podran ser tant de caire agressiu, per obtenir finalment alguna resposta quan aquesta no arriba en primera instància, o d'indefensió per obtenir cura i protecció, i podran alternar-se de forma ràpida en una mateixa successió de fets. Això és així perquè la primera fase d'aconseguir l'atenció sovint acaba tenint com a resultat una resposta hostil, i l'adopció del paper

d'indefensió pot provocar que la resposta de la mare es transformi finalment en una resposta de cura.

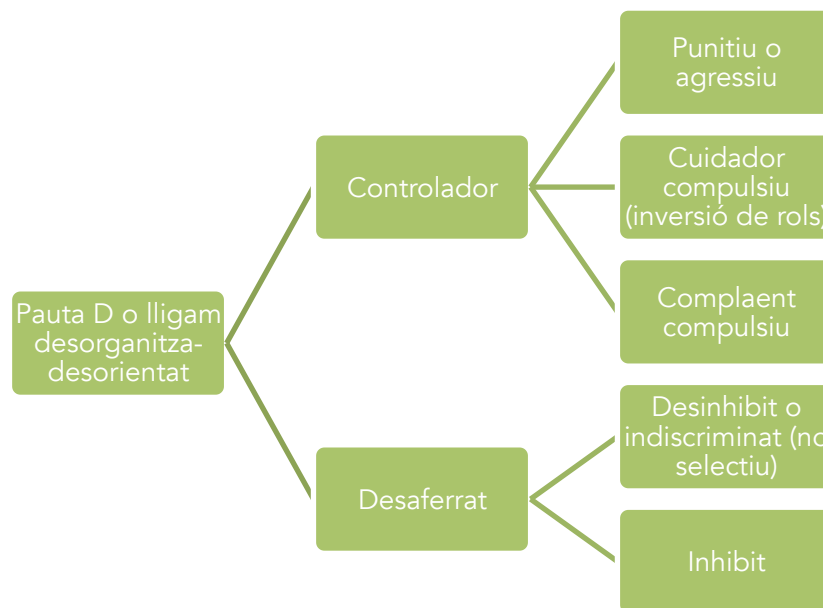
En el context escolar aquests nens presenten baix rendiment ja que tota la seva energia està concentrada en l'àmbit afectiu.

### Pauta D

El model o la Pauta D, el "lligam desorganitzat-desorientat" introduït per Main i Salomon (1986) correspon al d'un nen que no disposa d'estratègies per aconseguir mantenir el contacte amb la mare (que és el que fan els nens, a la seva manera, en els tres casos anteriors), i en "la situació estranya" no reacciona ni a la presència ni a l'absència de la mare. Segons Rygaard (2008) un 15% dels nens presenten aquest model desorganitzat, i els estudis de Dantagnan indiquen que el 75% o 80% de la població víctima de maltractament infantil presenta estils de lligam desorganitzat. Precisament Barudy i Dantagnan asseguren que aquests infants "tienen experiencias relacionales tempranas tan dolorosas y caóticas que ni siquiera pueden organizarse en responder de una forma regular y característica en su relación con sus cuidadores. Sus estrategias defensivas colapsan." (2005, p. 191). Aquest estil d'aferrament es genera en entorns familiars amb relacions parentals altament incompetents i patològiques, amb vivències dels infants de terror, impotència i absoluta falta de control per la seva part sobre el que passa. La figura d'aferrament es converteix en una paradoxa irresoluble per a l'infant. Qui hauria de protegir-lo i proporcionar-li seguretat i cura és la font de la seva por i dolor. I la paradoxa es retroalimenta perquè com s'observà en un experiment que presentava Bowlby, fet amb micos molt abans de presentar-se aquest model desorganitzat de conducta, la "conducta paradójica es resultado inevitable de la influencia del estímulo alarmante, el cual provoca de inmediato una conducta de apego". (Bowlby, 2010, p. 294). La conducta d'aferrament du a una situació negativa, però el dolor i l' "estímul

alarmant" activen també la conducta d'aferrament. El resultat d'aquest bucle és que no hi ha cap estratègia possible. Aquests infants s'acaben representant a si mateixos com indignes i dolents, i generen una visió dels altres com inaccessibles, perillosos i abusadors. Els seu comportament podrà ser tan el de l'intent d'invisibilitat, com l'intent d'atracció o l'esclat violent, intents desesperats d'aconseguir alguna atenció, però tots tres d'alt risc. La por no deixarà mai d'estar present.

Es considera que en el model de lligam desorganitzat existeixen dos grans grups que alhora es divideixen en subgrups, tal com es pots veure en el següent esquema.



Esquema 1. (Barudy & Dantagnan, 2005)

En la dinàmica desorganitzada, les seves conductes exploratòries poden ser nul·les en moments, com d'alt risc en altres. A partir dels 4 o 5 anys no hauran identificat la seva figura d'aferrament com a font de seguretat, de manera que no sabran com obtenir seguretat en els moments necessaris. Així, si es fan mal, es quedaran plorant sols però no aniran a buscar a la seva mare com faria un nen amb un vincle saludable. Barudy i Dantagnan afirmen que aquests nens tenen grans dificultats de

concentració i que funcions necessàries per l'aprenentatge com "la memoria, la percepció, la atención, el pensamiento y la reflexión[...] han sido afectadas como consecuencia de los traumas vividos" (2005, p. 195)

## 5.2 Per concloure

Aquesta classificació sobre els tipus de lligams en infants és absolutament rellevant per la nostra feina d'educadors socials perquè segons Rygaard (2008) aquests models observats en infants d'un any persisteixen fins l'edat adulta en un 70% dels nens i per tant ens hi trobarem constantment en les nostres relacions amb els educands. L'autor afirma fins i tot que es traspassen intergeneracionalment a través dels nous lligams parentals que aquests formaran amb els seus fills. Afirma també que :

Es digno notar que solamente el apego seguro-autónomo lleva al niño a explorar y a entusiasmarse con el entorno la mayor parte del tiempo. Los otros tres modelos alternativos consumen tanto la atención y la energía del niño que éste deja a un lado la exploración y el desarrollo para cubrir la necesidad de una base segura. (p. 29).

Bowlby explica a Una Base Segura (2003) que les entrevistes de Main, Kapla i Cassidy (1985) a les mares de "la situación extraña"

Main descubrió una marcada relación entre el modo en que la madre describe sus relaciones con sus padres durante la infancia y la pauta de apego que su hijo tiene con ella [...]. Mientras la madre de un bebé seguro es capaz de hablar libremente y con ternura de su infancia, la madre de un bebé inseguro no lo es. (p.155)

La conducta d'aferrament és doncs una conducta instintiva, però la forma que acabaran prenent els lligams dependran de la forma que tingui la "la conducta

paterna, contraparte de la conducta de apego de los hijos, [que] se la denomina «conducta de cuidados» (2010, p. 253)

Barudy i Dantagnan afirmen que :

El apego es, por lo tanto, fundamental para el establecimiento de la seguridad de base: a partir de ella el niño llegará a ser una persona capaz de vincularse y aprender en la relación con los demás. La calidad del apego también influirá en la vida futura del niño en aspectos tan fundamentales como el desarrollo de su empatía, la modulación de sus impulsos, deseos y pulsiones, la construcción de un sentimiento de pertinencia y el desarrollo de sus capacidades de dar y de recibir.” (2005, p. 166)

Autors com Cyrulnik (2005) parlen de la resiliència com factor element transcendental per la restauració o recreació de lligams segurs i la capacitat d'establir vincles satisfactoris.

## 6. Sobre el vincle educatiu

Quan parlem de vincle educatiu ens referim a allò que uneix o que permet la connexió entre els tres elements del “triángulo herbartiano” conceptualitzat per Violeta Nuñez (2003, p. 28): agent, subjecte i continguts de l’educació. Sense aquest vincle educatiu no hi ha aprenentatge, no hi ha educació. Però aquest vincle no cristal·litza ni en el temps ni en la forma de la societat moderna. Medel diu que:

Los efectos de la educación requieren un tiempo. He aquí otro límite, ya que el tiempo social no es el mismo que el tiempo del sujeto. Esta desarmonía genera malestar. La educación debe trabajar para que la articulación de ambos sea posible es decir, sostener y respetar los tiempos individuales de los sujetos, posibilitar que éstos puedan inscribirse en la cultura. (Tizio, 2003, p. 50)

Aquesta asincronia introdueix una variable addicional, que és la de la incertesa. “No hay certidumbre alguna, ya que los tiempos de la educación nunca se juegan estrictamente en los escenarios del presente”. (Bernfeld, 2005, p. 17). L’empremta de la nostra acció educativa, potser es manifestarà en el futur, i més encara, ho farà de manera particular per aquell subjecte, i segurament li perdrem la pista. Així, caldrà que confiïem en la nostra acció i que permetem que sigui el subjecte qui li doni sentit. “El vínculo educativo implica sostener una apuesta en el tiempo y albergar a lo inesperado” (Leo i Moyano a Tizio, 2003, p. 66)

Tornant al “triangle herbartià”, analitzem les parts:

### 6.1 L’agent

L’agent de l’educació (l’educador) és el responsable de mediar entre els continguts i el subjecte. “El educador es así un enseñante que muestra e incita a adquirir tales

patrimonios” (Bernfeld, 2005, p. 16). Mediar significa aquí seleccionar, proponer, adaptar i interpretar els continguts, en la mesura que l’agent els coneix i coneix també el subjecte. Caldrà doncs un posicionament sobre l’estat de la cultura i sobre què i com hem de transmetre.

No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para mantener el orden social establecido, sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de las nuevas jóvenes generaciones. De esta manera siempre pervivirá en el orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporan al mismo en vez de hacer de la nueva generación lo que el orden social establecido quiere hacer de ella (Steiner, R., citat a Carlgren, 2004)

Però quines facultats ha de tenir l’educador? Nuñez (2003) cita a Luzuriaga (1996) a La educación de nuestro tiempo i identifica cinc elements bàsics: vocació, interès i afecte pels alumnes, qualitats intel·lectuals, les condicions estètiques (no tant de l’educador com la concepció estètica que l’educador ha de tenir de l’acte educatiu en la seva totalitat), i finalment, unes condicions morals.

Van Manen a El tacto en la enseñanza (1998) fa també una llista de qualitats essencials, amb punts de coincidència amb Luzuriaga:

Vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para



defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante las crisis y desde luego, sentido del humor y vitalidad.(p.24)

L'educador doncs, haurà de ser capaç gràcies a totes aquestes facultats, de fer propostes culturals adequades segons l'educand que tingui davant que l'ajudin a vincular-se al món.

## 6.2 Els continguts

Sobre els continguts, l'era de la informació en la que vivim ens col·lapsa de continguts, i cal que pensem a reflexionar sobre aquests.

La definició professional d'Educació Social d'ASEDES (2007) ens dona un cert marc per pensar en els continguts específics de l'educació social: L'educació social com :

... generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives [...] i que possibilita:

- La incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social.
- La promoció cultural i social, entesa com a obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals, que amplii les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social

En l'àmbit en el que treballem, doncs, es tractarà de transmetre les pautes i valors culturals que permetin els subjectes inscriure's en un espai social. Però de nou aquí cal un posicionament per part de l'educador per analitzar la societat i decidir on volem contribuir a inscriure els subjectes de l'educació. Podem pensar que no som ningú per decidir pels educands, però traslladar a "la societat" o "als polítics" la decisió sobre què hem de transmetre també és posicionar-se, i és també contribuir, com diu Michéa a La escuela de la ignorancia (1999) , al progrés de la ignorància.

No s'hi val a amagar-se darrera de la suposada llibertat individual per no posicionar-se, doncs no hi ha llibertat en la ignorància. Farem els educands realment lliures en la mesura que els ajudem a que percebin el món de la forma més àmplia possible i a creure que en són part activa i no pas víctimes.

Si donem per bo el model de societat que s'imposa de forma imparable avui, en que "[se] convierte al ciudadano en consumidor" (Han, 2014), pensarem en inscriure els subjectes en aquesta dinàmica de consum i del tenir. En l'àmbit escolar, voldrem formació per l'ocupabilitat com objectiu, i no com a medi. Des del meu humil punt de vista, aquesta és una opció amb un elevat risc de fracàs, donat que estarem treballant per adaptar els subjectes a una societat malalta i en clara decadència. Aquesta societat, a més, és una societat clarament estratificada i desigual, que fa una significativa distinció de classes i on els subjectes amb els que tradicionalment treballem en l'educació social són estigmatitzats i es veuran per tant abocats a ser ciutadans de segona. Aquesta aposta, a més, no posiciona l'educació social com motor de canvi i transformació social sinó com a eina per mantenir l'estatu-quo. No és per tant, la meua opció personal.

Si pel contrari, pensem més aviat que el pensament crític i la llibertat de pensament i decisió són valors a transmetre, i pensem que l'educació té com a meta la felicitat, caldrà que sortim de la dinàmica majoritària i repensem la nostra posició davant dels continguts a transmetre. Com diu Neill a Summerhill (1997), "prefiero que una escuela produzca un barrendero feliz que un sabio neurótico."(p.20). Caldrà doncs que decidim quines són les propostes culturals que alimenten aquesta actitud vital, i quina informació que potser és menys accessible generalment, caldria fer aflorar perquè els subjectes se'n puguin apropiat.

Però a banda que els continguts siguin uns o uns altres, caldrà que decidim com els transmetem, com els fem assequibles pels educands. "Un saber que no se ha convertido en personal proporciona una pobre preparación para la vida" (Stirner,

2002, p. 20). La qüestió metodològica és doncs de gran importància. En l'àmbit escolar, tenim des de les propostes tradicionals que responen a l'escola del s.XIX amb classes magistrals en les que el mestre explica continguts a alumnes que l'escolten, fins a propostes d'aprenentatges basats en l'experiència. En l'àmbit de l'educació no formal, també haurem de decidir si els educands han d'aprendre uns continguts que els entreguem empaquetats (amb el risc que decideixin "no aprendre'ls"), o si els acompanyem en el seu procés de construcció de continguts que els ressonin i se'n vulguin apropiar. "Es preciso crear para el educando el medio ambiente propicio que permita a su espíritu adentrarse con plena libertad en la vida"(Steiner, R., (1922) citat a Carlgren, 2004, p. 189)

### 6.3 El subjecte

El subjecte de l'educació és el destinatari de la nostra acció que vehiculem amb la proposta cultural. És aquest que segons des de quina teoria hem de modelar perquè inhibeixi els seus impulsos per adaptar-se a la societat, o aquell que, com diu Deligny, cal "ante todo revelarlo (como se dice en fotografía)" (1971, p. 125). I és aquest que Meirieu afirma que ha de decidir aprendre, que ha de voler ocupar el lloc de l'educand, o com diu Medel, "ha de consentir a la oferta [...] y en función de este consentimiento dirigir una demanda". (Tizio, 2003). Medel també diu que se li suposen, al subjecte, uns interessos, capacitats i motivacions pròpies, tot i que sovint no seran visibles a simple vista. Entre aquestes habilitats o aptituds que se li suposen, s'inclou haver desenvolupat la conducta exploratòria, que fa que el subjecte tingui la curiositat pel que l'envolta.

"La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta" (Nuñez a Tizio, 2003), però és la nostra responsabilitat fer una oferta adequada i comprensible segons les característiques particulars de l'educand. El subjecte, com s'ha exposat a l'apartat 2, pot ser que no disposi de les eines per vincular-se per si

sol a la oferta que se li fa, o al menys, a la oferta que no està particularitzada. En l'àmbit de l'educació social els subjectes poden ser de totes les edats, infants, joves, adults o tercera edat, i podrem treballar amb ells en àmbits diversos, des de la convivència que suposa l'àmbit residencial, fins a fruit d'accions puntuals en contextos d'animació sociocultural, passant per entorns com la presó, l'acció directa al carrer o en espais de formació específics. En la immensa majoria de casos, però, aquestes persones es trobaran en alguna mena de situació de desavantatge social.

#### 6.4 El que sustenta el vincle

Les tres parts que he explicat que formen el vincle educatiu, inicialment són independents, i cal que hi hagi alguna mena de força magnètica que les mantingui unides per efectivament ser un triangle i no pas tres punts inconnexes en l'espai.

Com defensen Leo i Moyano (Tizio, 2003), la relació educativa és asimètrica i el responsable de mantenir la flama encesa, de buscar el millor combustible, i d'intentar que l'escalfor arribi, és l'educador.

Allò que exerceix aquesta força d'atracció per a l'educador, com he dit abans, és la seva vocació i l'interès genuí pel subjecte i pels continguts.

Els continguts, simplement hi són, i és tasca de l'educador filtrar-los, reinterpretar-los, posar-los a disposició i fer que siguin rellevants. En això, també l'assimetria educador-educand és manifesta. La responsabilitat recau en el primer.

Finalment, en referència a l'educand, haurà de donar valor i crèdit als continguts culturals, i només ho farà en la mesura que reconegui l'educador. La seva capacitat per vincular-s'hi o la seva negativa a fer-ho, marcaran el destí del vincle educatiu i per tant del seu procés d'aprenentatge. De la mateixa manera, el desenvolupament dels instints exploratoris convertits en aprenentatges seran també rellevants per mantenir-se vinculat als continguts.

Com s'ha presentat, sovint aquesta no serà una tasca senzilla.

## 7. El vincle entre els vincles

Queda doncs palès que l'existència del vincle educatiu requereix capacitat per vincular-se emocionalment, i ja he exposat en l'apartat 2 que aquesta capacitat està marcada per l'experiència vital en la primera infància. "El daño más grave que presentan los niños maltratados se manifiesta en su incapacidad para vincularse de una manera sana y constructiva con su entorno social" (Dantagnan al pròleg de Rygaard, 2008, p. 15). Com doncs, des de l'educació social i per tant des d'una aposta pedagògica, podem treballar amb infants i joves amb vivències primerenques "errònees" en les paraules de Rygaard?

Barudy diu al pròleg d'El niño abandonado (Rygaard, 2008) :

Si existe una practica profesional coherente, nunca es demasiado tarde para proporcionar a los niños y niñas seriamente dañados por sus cuidadores, ambientes – que nosotros hemos denominado de buen trato- que les puedan deparar la oportunidad de reintegrarse en el tejido social humano de una forma constructiva y altruista.(p.22)

de manera que és possible treballar i reconstruir models relacionals que permetin els subjectes inscriure's en el món.

Els autors utilitzats per l'anàlisi dels patrons de conducta exposats en aquest treball provenen tots de l'àmbit terapèutic i no pas del pedagògic, certament. Però ja Freud digué:

"La educación y la terapia guardan cierta relación recíproca. La educación procura que determinadas disposiciones y tendencias del niño no se conviertan en algo que pueda resultar pernicioso para el individuo y para la sociedad. La terapia entra en acción cuando esas disposiciones ya han desembocado en los síntomas mórbidos [...]. (Bernfeld, 2005, p. 10).

Sigui com sigui, i tant si la línia divisòria està una mica més cap aquí o cap allà, la realitat és que des de l'educació social, i en l'àmbit residencial de forma especialment significativa, se'ns encarrega treballar pedagògicament amb subjectes que sovint es corresponen als models presentats. En alguns casos els subjectes poden presentar severes patologies associades al vincle, com el "trastorno de apego reactivo" que Rygaard (2008) associa al model de lligam desorganitzat, i que requereixen un treball terapèutic especialitzat. En altres casos es tractarà de conductes apreses que amb un bon treball reparador podran ser reorientades. El que és innegable és que ens hi haurem de relacionar, que per poder fer la nostra feina cal que establim vincles amb els educands, i que conèixer quins models interns operen en els subjectes i adequar la nostra proposta relacional amb ells contribuirà a la millora de la nostra pràctica. Això no exclou ni substitueix la necessitat de treball terapèutic que alguns d'aquests nens i nenes també necessitaran.

Moltes de les propostes conceptuals genèriques de les opcions terapèutiques que es proposen pel infants i joves amb trastorns del vincle són d'aplicació també per la relació pedagògica i per contribuir a la creació de lligams perquè els subjectes es mantinguin en el vincle educatiu.

Consideramos «terapeuta», en un sentido amplio, a cualquier profesional de la salud, la educación o la justicia comprometido en mejorar las condiciones de vida de sus semejantes. El buen trato debe ser el pilar en cualquier actuación terapéutica, y el apoyo de la resiliencia su objetivo fundamental." (Barudy & Dantagnan, 2005, p. 214).

De forma més particularitzada a cada tipologia de lligam, el següent quadre mostra la idea bàsica sobre quin és l'objectiu terapèutic en cada cas, i això ens permetrà pensar en possibles objectius que guiïn la nostra acció pedagògica específica.

Tipologia del vincle	Incidència en nens víctimes de maltractament	Motivació	Estratègia apresada	Facultats i mancances	Proposta terapèutica/relacional
Tipus A. Insegur- evitatiu	15%-23%	Com que la seva conducta d'aferrament provoca rebuig o violència, la inhibeixen per garantir-se "alguna resposta"	Inhibició de la conducta d'aferrament i de tot el relacionat amb el món emocional	Sense problemes cognitius/amb problemes relacionals	Oferir una experiència relacional reparadora. Treballar en l'habilitat del nen per reconèixer i comunicar les seves emocions
Tipus C. Ansiós- ambivalent	20%	Por a no ser volguts ni valorats	Increment de les conductes d'aferrament com a forma de mantenir la proximitat de la figura d'aferrament. Conductes coercitives que agredeixen per provocar una reacció, o d'indefensió per provocar llàstima i així aconseguir atenció	Manca d'autoestima i autoconcepte. Problemes cognitius perquè gasten l'energia en la part emocional	Oferir eines per comprendre les seves emocions i sentiments, observar-se i repensar les seves distorsions cognitives sobre les seves relacions personals. Oferir una relació de seguretat, estructurada, confiable i afectiva.
Tipus D. Desorganitzat	75%-80%	No poden organitzar una resposta coherent, la seva estratègia de defensa ha col·lapsat	La vivència psíquica és de paradoxa vital impossible de resoldre. La suposada font de seguretat és la font del seu terror	Facultats com la memòria, la percepció, l'atenció, el pensament i la reflexió estan afectades per la vivència de maltracte. Estan en alerta constant	Oferir una vinculació afectiva i estructurant amb un compromís genuí amb ell/ella. Rigorositat en la forma (horari, periodicitat, ..) i en el contingut (estructura coneguda i respectada). Tindrà sensació de control, la qual cosa no és la seva imatge passada de la relació amb l'adult

Quadre 1

## 8. Propostes

A partir de tota la informació exposada fins aquí podem concloure que:

- Les pautes de vincle que els infants en general estableixen amb la seva mare o figura de vincle substitutòria des del naixement i fins als tres anys, determinen, en gran mesura, la seva capacitat de vincular-se als altres i el mode en que ho faran.
- Calen formes de lligams segurs educador-educand per sostenir el vincle educatiu
- En la població que atenem des de l'educació social (i especialment des de l'àmbit residencial), les pautes disfuncionals A, C i D seran presents en percentatges significatius
- Les pautes de lligam A, C i D tenen el denominador comú que és l'absència del lligam segur com a model, però alhora cada pauta disfuncional té particularitats en la orientació específica de l'acció terapèutica/educativa a dur a terme

Sembla necessari doncs, des de l'exercici de les nostres funcions com educadors socials, incorporar en la nostra relació amb els subjectes, la capacitat d'identificar els tipus de lligams i particularitzar els nostres models de relació amb ells. Idealment, en el cas sobretot dels serveis residencials o en aquells serveis on la relació educador-educand serà continuada en el temps, podria ser interessant la incorporació de procediments de detecció de tipologies dels lligams als protocols d'acollida, la inclusió en els Projectes Educatius Individualitzats (PEI) d'objectius relacionats amb la millora dels vincles i l'avaluació dels progressos al respecte en els Informes Tutorials de Seguiment Educatiu (ITSE).



## 8.1 Identificació

Des de l'àmbit professional de la psicologia existeixen diversos mètodes per a l'obtenció de diagnòstics sobre les tipologies de lligams. L'entrevista Adult attachment (George, Kaplan y Main, 1985), la Child Attachment Interview (Shmueli-Goetz, Target, Fonagy y Datta, 2008), l' Attachment Interview for Childhood and Adolescence (Ammaniti, van Ijzendoorn, Speranza y Tambelli, 2000) o la prova projectiva Separation Anxiety Test (Wright, Binney y Smith, 1995) són eines de l'àmbit clínic pel diagnòstic de trastorns de l'aferrament i categorització dels tipus de lligams. També es disposa del Questionari CaMir (Pierrehumbert et al., 1996) o la seva versió reduïda CaMir-R (Balluerka, Lacasa, Gor, & Pierrehumbert, 2011) disponibles tots dos també en castellà. En la mesura que al nostre servei o entitat existeixi un professional o servei psicològic, la seva participació en aquesta identificació prèvia amb aquestes o altres eines podrà ser de ben segur de gran interès.

Des de l'educació social, però, sovint no disposarem d'aquest suport i en cap cas estem formats per a l'ús d'aquestes eines diagnòstiques dels àmbits professionals de la psicologia o la psiquiatria, de manera que haurem de buscar altres formes d'identificació del que podríem dir grans patrons o trets en la forma de vincular-se, que ens ajudin a visualitzar com els subjectes es relacionen amb nosaltres, com ho fan amb els seus iguals, i quin és el relat que fan de la seva relació materna i paterna.

L'esquema del Quadre 1 i el coneixement les característiques més rellevants de cada pauta explicades de forma esquemàtica al punt 2 d'aquest treball, ens poden ajudar a identificar aquestes pautes en la nostra relació pedagògica amb els subjectes. En referència als seus relats, serà de gran interès per l'educador llegir el tipus de preguntes de l'entrevista Adult attachment (George, Kaplan y Main, 1985), i de la Child Attachment Interview (Shmueli-Goetz, Target, Fonagy y Datta, 2008),

que s'inclouen als annexos d'aquest treball, per poder orientar espais de tutoria o simplement converses que ens ajudin a fer-nos una imatge de la vivència del subjecte. Adaptades a l'edat, preguntes com "com era viure amb la teva mare", "què passava quan et feies mal" o "de qui et sents més proper a la teva família" ens poden ajudar a fer-nos una imatge del món relacional del subjecte.

D'altra banda, i fugint de l'etiqueta i l'estigma, els informes provinents d'altres serveis o de l'administració poden ser de gran ajuda en la mesura que ens poden parlar de situacions que potser un infant no podrà explicar, sigui perquè no pot verbalitzar-ho, sigui per la distorsió que fa d'un record dolorós.

Sigui com sigui, l'esperit d'aquest treball arriba fins a la invitació a mirar una magnitud de les relacions que potser no estàvem mirant, i no pas proporcionar metodologia específica i contrastada.

## 8.2 Particularitzar la nostra proposta de relació

Barudy i Dagnagnan consideren que la relació terapèutica (i en aquest treball s'extrapola a la relació educativa), per treballar amb els infants incapaços de relacionar-se sanament amb els altres, hauria d'estar basada en els següents elements, amb la orientació reparadora d'oferir una pauta de "lligam segur":

- Amor: perquè la base d'un lligam segur és la percepció de sentir-se volgut
- Estructura: perquè l'estructura aporta seguretat i elimina la por i la incertesa
- Sensibilitat: perquè la sensibilitat en vers la particularitat ens permetrà orientar la nostra acció a les necessitats específiques d'aquell infant.
- Empatia : perquè el reconeixement reconforta i desestigmatitza.
- Recolzament: perquè la tasca de reconstruir això que Bowlby va dir que quedava gravat en els infants fins als 2 o 3 anys, pot ser dolorós i segur que serà dur i llarg.

En la mesura que orientem la nostra proposta relacional amb els subjectes segons aquests criteris, la invitació que els fem a participar, a ocupar aquell espai que els correspon com subjectes de l'educació serà més atractiva i els ajudarem a generar petits elements de resiliència per a que efectivament l'ocupin.

Queda fora de l'abast d'aquest treball una proposta consistent i amb evidència científica particular per cada tipus de pauta de lligam a banda que aquesta caldria també particularitzar-la segons variables addicionals com l'edat, el tipus de servei i/o d'intervenció que es fes. La proposta és completament diferent segons l'edat. Per un infant de menys de tres anys, per exemple, el treball de regressió i per tant de restabliment d'allò que el nen no ha tingut (alimentació adequada, estimulació tàctil i vestibular adequades, exageració de les expressions facials i simplificació quantitativa de persones de contacte, suport als ritmes corporals de l'infant,..) té evidència científica que l'avalua (Barudy & Dantagnan, 2005, pp. 160-164) però no tindria sentit en adolescents. Les propostes de treball per un adolescent amb un lligam del tipus A passaran en canvi per un treball més conscient i cognitiu.

Per tot això, no es presentaran aquí propostes de treball específiques i detallades, però sí que la informació que es presenta en aquest treball em permet aventurar-me a fer un simple exercici de coherència argumental i proposar la següent particularització.

Quan ens trobem amb un subjecte que s'identifica clarament amb la Pauta A o lligam insegur-evitatiu, la seva proposta relacional consistirà en evitar l'expressió del sentiment, en una relativa apatia emocional. De forma genèrica sabem que poden ser persones amb bones habilitats cognitives i que per tant el raonament és un espai en el que estan confortables. En relació als continguts, es relacionarà bé amb aquells que són més procedimentals, o que la seva adquisició té a veure amb la comprensió mecànica i la relació lògica entre les parts, però no en canvi amb aquells relacionats amb l'expressió artística. Ens proposarem doncs, com aquell que

amb un got transvasa aigua d'una galleda a una altra, aprofitar les oportunitats que ens ofereix la seva capacitat intel·lectual per alimentar la seva dimensió emocional. Els seus raonaments lògics els mirarem de relacionar amb les emocions que desperten. Tindrem com objectiu global obrir de forma gradual un espai en el que allò sentimental i emocional tingui sempre una resposta amorosa i de reconeixement, per anar construint o fixant una imatge en el subjecte que li permeti connectar l'expressió de les seves emocions amb obtenció d'afecte. En la nostra conversa amb ell, no li preguntarem què pensa sobre alguna cosa, sinó com se sent davant d'aquella cosa. Si aquesta pregunta el bloqueja, podem fer-ho en primera persona, de manera que quan hi parlem, no li expliquem què pensem sinó què sentim en cada ocasió que tinguem.

Quan el subjecte amb el que treballem es pugui identificar com de lligam insegur ansiós-ambivalent (la Pauta C), voldrà dir que la seva conducta és en general de gran demanda d'atenció i si l'edat ja és de la franja escolar o posterior, presentarà elements clars de coacció emocional, sigui per excés en la demanda, com per la victimització en cas que prevegi que perdrà l'atenció. La seva relació amb els continguts tindrà aquest patró, de manera que podrà mostrar passió per alguns continguts (per la dansa, per la música) i rebutjar frontalment aquells que li suposen un problema. En aquests casos, la proposta genèrica hauria de ser en cert sentit l'oposada a l'anterior, és a dir, de l'emoció a la raó. Es tractaria d'ajudar a posar paraules i identificar les reaccions emocionals i l'origen i conseqüències reals que aquestes tenen per al subjecte. En funció de l'edat, la proposta hauria de ser més explícita o menys, però l'objectiu final consistiria en ajudar al subjecte a comprendre que la nostra oferta amorosa de relació amb ell és ferma, és coherent i no està subjecta a la desproporció de la demanda. Podríem fins i tot ajudar-lo a percebre que en els altres, en aquells que no tenen un compromís explícit amb ell com el nostre, la seva desproporció en la demanda provoca l'allunyament i per tant el

contrari del que realment ella busca. L'ajudarem a pensar perquè actua o respon d'aquella forma, com descriuria aquell sentiment o sensació.

Finalment, en els casos que trobem que els subjectes que atenem es corresponen a la Pauta D o lligam desorganitzat-desorientat, haurem d'exercir aquesta competència que tenim com educadors socials que ens habilita a orquestrar els recursos disponibles i posar-los a l'abast dels subjectes que atenem, i haurem d'intentar proporcionar atenció psicològica especialitzada en els trastorns del vincle. Els estudis indiquen que aquesta és la pauta amb més possibilitats de desenvolupament de trastorns mentals. Per aquesta pauta es fa difícil proposar un marc d'actuació perquè podríem estar parlant de diferents nivells de gravetat, i a més aquesta pauta presenta diferents tipologies com s'il·lustra a l'Esquema 1 (Barudy & Dantagnan, 2005).

Però si una cosa caracteritza les persones amb lligam desorganitzat-desorientat és la seva vivència de manca de coherència i estructura, de manera que haurem de dur a terme la nostra tasca educativa amb ells mantenint sempre una gran coherència en la nostra relació i preservant de forma fins i tot exagerada l'estructura de la nostra relació, de les nostres trobades i espais. Mantenir un discurs coherent, preservar l'estructura de l'espai, de les relacions, els horaris, i estar sempre al seu costat de forma consistent i ferma serà necessari per relacionar-nos amb aquests subjectes.

Per totes tres pautes, el treball en xarxa i l'assessorament especialitzat en trastorns del vincle seran de gran ajuda i interès, i podrien guiar les pautes relacionals de forma més específica a cada nen o nena en funció de la seva edat, etc.

Un altre recurs que es fa necessari per als equips educatius serà l'espai de supervisió, que d'una banda permetrà unificar criteris i que tot l'equip actuï en una mateixa direcció, i de l'altra possibilitarà que els educadors comparteixin i elaborin el que els representa el treball amb cada un dels infants i millorin progressivament la seva tasca amb ells.

## 9. Conclusions

Arribats a aquest punt, és el moment de recapitular i d'exposar les conclusions d'aquest treball.

La primera conclusió, si es vol genèrica però com a tal, base per tota la resta, és que la relació mare<sup>1</sup>-fill/a és d'una importància cabdal no només per l'educació social sinó per la societat, fins i tot per l'espècie, i que en general no té ni l'atenció, ni el suport, ni tan sols la unicitat de criteri suficient perquè garantim que tots els nadons tenen una vivència de lligam que els permeti vincular-se de forma saludable al món. Aquest treball té raó de ser precisament perquè aquesta constatació que faig és verídica, altrament el treball no existiria. Les propostes per treballar amb infants que no han tingut aquesta base segura en les paraules del mateix Bowlby, seran interessants per millorar les seves vivències sovint ja malmeses, però haurien de perseguir també el trencament d'aquesta cadena que és transmissió intergeneracional dels patrons de vincle perniciosos, la qual cosa em du a la segona conclusió.

Els educadors i les educadores socials treballem sovint en l'àmbit de la parentalitat, sigui en l'àmbit residencial (centres maternal), sigui en programes de formació i acompanyament a dones i joves gestants, o sigui des de serveis de l'administració pública o entitats privades que atenen dones i joves embarassades o amb infants. La qualitat de les atencions en els primers tres anys és de tal importància i serà tant determinant pel futur dels infants que tenim la obligació de protegir, que les accions, programes i activitats al voltant de l'adquisició d'habilitats en el sentit de la creació d'un lligam segur haurien de ser absolutament prioritàries. Però com que efectivament aquesta transmissió intergeneracional és real, serà habitual que aquestes mares amb les que treballem tinguin uns models apresos de tipologia de lligams que corresponguin a alguna de les tipologies disfuncionals explicades en

---

<sup>1</sup> O figura de lligam substitutòria

aquest treball, i que per tant la seva capacitat per vincular-se als seus fills estigui condicionada per aquests models. La seva capacitat de vincular-se l'educador i així mantenir-se en el vincle educatiu per adquirir els aprenentatges i habilitats maternals necessàries també estarà condicionada per aquests models. De manera que caldrà procedir com es proposa al punt 7 perquè aquestes mares puguin ocupar el lloc de l'educand i efectivament es pugui trencar la cadena, i es vinculin positivament a les seves filles i fills. Cal que aquestes mares aprenguin a respondre a la conducta d'aferrament dels seus fills de manera diferent a com les seves mares ho van fer amb elles. Cal que aprenguin a donar-los una resposta de cura i atenció perquè els seus fills tinguin una base segura sobre la que créixer.

A voltes, però, que prioritzem la protecció dels menors i la preservació dels seus aprenentatges positius de vinculació afectiva haurà de passar forçosament per la separació dels infants de l'ambient nociu. Barudy i Dantagnan (2005, p. 159) afirmen que "es totalmente incoherente, y además contraproducente, ofrecer tratamiento psicoterapéutico a niños víctimas de procesos traumáticos si primero no se les ofrece un medio de vida donde se les respeta, cuide y proteja", i Ruf afirma a *Educating Traumatized Children* (2013, p. 106):

"The first essential step in emergency education is to make the affected children feel safe. For this they need a place where they feel physically safe. The children need to reconnect with their own (physical) body. It is therefore a priority that any physical injuries or ailments receive medical attention."

I això em du a la tercera conclusió.

Els entorns residencials, les institucions, sovint no contribueixen a millorar els patrons de lligam afectiu dels infants que pateixen els efectes nocius de la institucionalització. La detecció tardana, els períodes de diagnòstic que s'allarguen més del compte, les mesures de protecció incoherents i tardanes, els trasllats d'un recurs a un altre, l'arbitrarietat i la tendència biològica al voltant dels drets dels

pares per damunt de les necessitats de protecció dels fills, i la falta de consciència per part dels professionals sobre de la fragilitat dels infants en referència a la construcció dels vincles i l'impacte que això té en el seu futur benestar psicològic, són elements clars a millorar si, com proposo, la preservació dels models per la creació de lligams afectius es considera de màxima importància. L'establiment d'una base segura permetrà afrontar, en edats més tardanes, situacions adverses en millors condicions, de manera que potenciar al màxim els efectes positius de la vinculació emocional en l'àmbit residencial amb infants menors de 4 anys hauria de ser totalment prioritari.

I quan finalment han fallat totes les mesures a implementar per donar resposta a la prevenció de relacions insanes entre mare (o pare) i fills, quan no han funcionat les accions per garantir que els infants que estan a càrrec de l'administració han pogut tenir experiències de relacionals positives que els fan ser nens i nenes i joves amb tipus de lligams segurs, tindrem el repte de treballar pedagògicament (alhora que mobilitzar els recursos terapèutics que correspongui) amb infants i joves que poden aprendre models de relació sans i protectors, i haurem de persistir en la nostra posició inequívoca de compromís amb els seus processos d'aprenentatge.

En començar aquest treball parlava de la impotència que sentia davant de l'afirmació de Meirieu. Que l'educand decidís o no aprendre el carregava de responsabilitat (fins i tot de culpa), i limitava la capacitat d'acció de l'educador. Humilment crec que aquest treball capgira aquesta percepció, perquè demostra que efectivament l'educand ha de voler, però sovint no pot, i proposa que l'educador assumeixi la responsabilitat de comprendre quina és la limitació o l'impediment que impedeix el vincle, per desbrossar el camí i així habilitar i sostenir el vincle educatiu.



En la mesura que treballem en els diferents nivells exposats en aquest apartat, contribuirem a que l'Educació Social sigui una professió transformadora de la societat i no pas una eina al servei del control i la vigilància.

Aquest Treball de Fi de Grau, i per tant el Grau d'Educació Social en si, han representat per mi la reafirmació de les idees que em van dur a iniciar aquesta aventura de convertir-me en educador social. Vaig començar amb determinació i intuïcions, finalitzo amb arguments acadèmics i havent descobert el plaer d'aprendre i de generar coneixement.

A partir d'ara, em caldrà seguir omplint la motxilla amb l'experiència de fer d'educador social.

## 10. Bibliografia

- Aeppli, W. (2001). La teoría de los sentidos de Steiner aplicada a la educación. Barcelona: Editorial Pau de Damasc.
- Amar, J., & Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, 18, 1-22.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gor, A., & Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23 (3), 486-494.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa.
- Bernfeld, S. (2005). La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bowlby, J. (2010). El apego. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (2015). La pérdida. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (2010). La separación. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (2003). Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Barcelona: Paidós.
- Carlgren, F. (2004). Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Carr, D. (2005). El Sentido de la Educación. Una introducción a la filosofía y la teoría de la educación y la enseñanza. Barcelona: Editorial Graó.
- Crittenden, P. (2002). Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego. Valencia: Promolibro.
- Cyrułnik, B. (2015). Las almas heridas. Barcelona: Gedisa.

- Cyrulnik, B. (2005). Los patitos feos. Barcelona: Gedisa.
- Deligny, F. (1971). Los vagabundos eficaces. Barcelona: Editorial Estela.
- Empez, N. (2014). Dejados crecer. Barcelona: Virus Editorial.
- Fermoso, P. (1994). Pedagogía Social. Fundamentación Científica. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2008). L'educació com a pràctica de la llibertat. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes editorial.
- Glöckler, M. (2011). El cuidado del bebe y la educación del niño pequeño. Barcelona: Editorial Pau de Damasc.
- Han, B.-C. (2014). Psicopolítica. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Korczak, J. (1999). Com estimar l'infant. Vic, Barcelona: EUMO Editorial.
- Krishnamurti. (2009). La libertad primera y última. Barcelona: Kairós.
- Lievegoed, B. (1983). El desarrollo vital del hombre. Munich: Mensajero.
- Mallart, J., Teixidó, M., & Vilanova, C. (2001). Repensar la pedagogia avui. Vic: EUMO.
- Marina, J. (2005). Aprender a vivir. Barcelona: Editorial Ariel.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones.
- Michéa, J.-C. (1999). La escuela de la ignorancia. Madrid: Ediciones Acuarela.
- Neill, A. (1997). Summerhill. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Parcerisa, A. (2000). Didáctica en la educación social. Barcelona: Editorial Graó.
- Ruf, B. (2013). Educating Traumatized Children. Waldorf Education in crisis intervention. Great Barrington, Massachusetts: Lindisfarne Books.
- Rygaard, N. (2008). El niño abandonado. Barcelona: Gedisa.
- Sancho, J. (2013). Com escriure i presentar el millor treball acadèmic. 2013: EUMO.

Steiner, R. (2011). El primer septenio. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Steiner, R. (1919). L'art d'educar. El coneixement de l'ésser humà com a fonament de l'educació. Stuttgart: Editorial Pau de Damasc.

Stirner, M. (2002). El falso principio de nuestra educación. Valldoreix: Editorial Pau de Damasc.

Tizio, H. (2003). Reinventar el vínculo educativo. Barcelona: Gedisa.

van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Editorial Paidós.

## 11. Annexos

### Annex 1: ADULT ATTACHMENT INTERVIEW PROTOCOL

*This material is not a substitute for training in AAI administration procedure. It is provided because it is important for consumers of AAI research to have easy access to the interview questions. Without them, it is difficult to evaluate published research. Seeing the full interview protocol can also help consumers of AAI based research appreciate the level of inter-view information and detail underlying AAI scores. It can also help them make important decisions about the adequacy of procedures in various reports they may encounter.*

*The authors of the AAI make the scoring manual available only in conjunction with their training courses. Researchers interested in understanding more about the logic of scoring the AAI can however see the scoring manual for Crowell & Owens' Current Relationship Interview (CRI) which is available in full on this site. The logic and procedures for scoring the CRI closely parallel those for the AAI. The primary difference is that the AAI focuses on relationships to parents and the CRI on relationships to adult attachment figures. At present this is the only detailed source of insights into the criteria for scoring the AAI available to those who do not take the training course.*

*Do not reproduce this material without permission of the author.*

*EW*

## ADULT ATTACHMENT INTERVIEW PROTOCOL

George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *The Adult Attachment Interview*. Unpublished manuscript, University of California at Berkeley.

(Note: This document is for illustration only. Contact the authors for information about training and the most current version of the interview protocol.)

### Introduction

*I'm going to be interviewing you about your childhood experiences, and how those experiences may have affected your adult personality. So, I'd like to ask you about your early relationship with your family, and what you think about the way it might have affected you. We'll focus mainly on your childhood, but later we'll get on to your adolescence and then to what's going on right now. This interview often takes about an hour, but it could be anywhere between 45 minutes and an hour and a half.*

- 1. Could you start by helping me get oriented to your early family situation, and where you lived and so on? If you could tell me where you were born, whether you moved around much, what your family did at various times for a living?***

This question is used for orientation to the family constellation, and for warm-up purposes. The research participant must not be allowed to begin discussing the quality of relationships here, so the "atmosphere" set by the interviewer is that a brief list of "who, when" is being sought, and *no more than two or three minutes* at most should be used for this question. The atmosphere is one of briefly collecting demographics.

In the case of participants raised by several persons, and not necessarily raised by the biological or adoptive parents (frequent in high-risk samples), the opening question above may be *"Who would you say raised you?":* The interviewer will use this to help determine who should be considered the primary attachment figure (s) on whom the interview will focus.

*Did you see much of your grandparents when you were little? If participant indicates that grandparents died during his or her own lifetime, ask the participant's age at the time of each loss. If there were grandparents whom she or he never met, ask whether this (these) grandparents had died before she was born. If yes, continue as follows: Your mother's father died before you were born?*

*How old was she at the time, do you know? In a casual and spontaneous way, inviting only a very brief reply, the interviewer then asks, Did she tell you much about this grandfather?*

*Did you have brothers and sisters living in the house, or anybody besides your parents? Are they living nearby now or do they live elsewhere?*

**2. *I'd like you to try to describe your relationship with your parents as a young child if you could start from as far back as you can remember?***

Encourage participants to try to begin by remembering very early. Many say they cannot remember early childhood, but you should shape the questions such that they focus at first around age five or earlier, and gently remind the research participant from time to time that if possible, you would like her to think back to this age period.

Admittedly, this is leaping right into it, and the participant may stumble. If necessary, indicate in some way that experiencing some difficulty in initially attempting to respond to this question is natural, but indicate by some silence that you would nonetheless like the participant to attempt a general description.

**3. *Now I'd like to ask you to choose five adjectives or words that reflect your relationship with your mother starting from as far back as you can remember in early childhood--as early as you can go, but say, age 5 to 12 is fine. I know this may take a bit of time, so go ahead and think for a minute...then I'd like to ask you why you chose them. I'll write each one down as you give them to me.***

Not all participants will be able to think of five adjectives right away. Be sure to make the word *relationship* clear enough to be heard in this sentence. Some participants do use "relationship" adjectives to describe the parent, but some just describe the parent herself --e.g., "pretty"... "efficient manager"--as though they had only been asked to "pick adjectives to describe your mother". These individual differences are of interest only if the participant has heard the phrase, "that reflect your childhood *relationship*" with your mother. The word should be spoken clearly, but with only slight stress or emphasis.

Some participants will not know what you mean by the term *adjectives*, which is why we phrase the question as "adjectives or words". If the participant has further questions, you can explain, "just words or phrases that would describe or tell me about your relationship with your (mother) during childhood".

The probes provided below are intended to follow the entire set of adjectives, and *the interviewer must not begin to probe until the full set of adjectives has been given*. Be patient in waiting for the participant to arrive at five adjectives, and be encouraging. This task has proven very helpful both in starting an interview, and in later interview analysis. It helps some participants to continue to focus upon the relationship when otherwise they would not be able to come up with spontaneous comments.

If for some reason a subject does not understand what a memory is, you might suggest they think of it like an image they have in their mind similar to a videotape of something which happened when they were young. Make certain that the subject really does not understand the question first, however. The great majority who may seem not to understand it are simply unable to provide a memory or incident.

The participant's ability (or inability) to provide both an overview of the relationship and specific memories supporting that overview forms one of the most critical bases of interview analysis. For this reason it is important for the interviewer to press enough in the effort to obtain the five "overview" adjectives that if a full set is not provided, she or he is reasonably certain that they truly cannot be given.

The interviewer's manner should indicate that waiting as long as a minute is not unusual, and that trying to come up with these words can be difficult. Often, participants indicate by their non-verbal behaviour that they are actively thinking through or refining their choices. In this case an interested silence is warranted. Don't, however, repeatedly leave the participant in embarrassing silences for very long periods. Some research participants may tell you that this is a hard job, and you can readily acknowledge this. If the participant has extreme difficulty coming up with more than one or two words or adjectives, after a period of two to three minutes of supported attempts ("Mm... I know it can be hard ...this is a pretty tough question... Just take a little more time") then say something like "Well, that's fine. Thank you, we'll just go with the ones you've already given me." The interviewer's tone here should make it clear that the participant's response is perfectly

acceptable and not un- common.

*Okay, now let me go through some more questions about your description of your childhood relationship with your mother. You say your relationships with her was (you used the phrase) Are there any memories or incidents that come to mind with respect to (word)*

The same questions will be asked *separately* for *each* adjective in series. Having gone through the probes which follow upon this question (below), the interviewer moves on to seek illustration for each of the succeeding adjectives in turn:

*You described your childhood relationship with your mother as (or, `your second adjective was", or "the second word you used was"). Can you think of a memory or an incident that would illustrate why you chose to describe the relationship?*

The interviewer continues, as naturally as possible, through each phrase or adjective chosen by the participant, until all five adjectives or phrases are covered. A specific supportive memory or expansion and illustration is requested for each of the adjectives, separately. In terms of time to answer, this is usually the longest question. Obviously, some adjectives chosen may be almost identical, e.g., "loving ... caring". Nonetheless, if they have been given to you as separate descriptors, you must treat each separately, and ask for memories for each.

While participants sometimes readily provide a well-elaborated incident for a particular word they have chosen, at other times they may fall silent; or "illustrate" one adjective with another ("loving ...um, because she was generous"); or describe what usually happened--i.e., offer a "scripted" memory--rather than describing specific incidents. There are a set series of responses available for these contingencies, and it is vital to memorize them.

If the participant is silent, the interviewer waits an appropriate length of time. If the participant indicates non-verbally that she or he is actively thinking, remembering or simply attempting to come up with a particularly telling illustration, the interviewer maintains an interested silence. If the silence continues and seems to indicate that the participant is feeling stumped, the interviewer says something like, "well, just take another minute and see if anything comes to mind". If following another waiting period the participant still cannot respond to the question, treat this in a casual, matter of fact manner and say "well, that's fine, let's take the next one, then". Most participants do come up with a response eventually, however, and the nature of the response then determines which of the follow-up probes are utilized.

If the participant re-defines an affective with a second adjective as, "Loving ---she was generous", the interviewer probes by repeating the original adjective (loving) rather than permitting the participant to lead them to use the second one (generous). In other words, the interviewer in this case will say, "Well, can you think of a specific memory that would illustrate how your relationship was loving?" The interviewer should be careful, however, not to be too explicit in their intention to lead the participant back to their original word usage. If the speaker continues to discuss "generous" after having been probed about loving once more, this violation of the discourse task is meaningful and must be allowed. As above, the nature of the participant's response determines which follow-up probes are utilized.

If a specific and well-elaborated incident is given, the participant has responded satisfactorily to the task, and the interviewer should indicate that she or he understands that. However, the interviewer should briefly show continuing interest by asking whether the participant can think of a second incident.

- If one specific but poorly elaborated incident is given, the interviewer probes for a second. Again, the interviewer does this in a manner emphasizing his or her own interest.
- If as a first response the participant gives a "scripted" or "general" memo[y, as "Loving. She always took us to the park and on picnics. She was really good on holidays" or "Loving. He taught me to ride

a bike"--the interviewer says, "Well, that's a good general description, but I'm wondering if there was a particular time that happened, that made you think about it as loving?"

- If the participant does not offer a specific memory, briefly seek a second memory, as above. If another scripted memory is offered instead, or if the participant responds "I just think that was a loving thing to do", the interviewer should be accepting, and go on to the next adjective. Here as elsewhere the interviewer's behaviour indicates that the participant's response is satisfactory.

4. *Now I'd like to ask you to choose five adjectives or words that reflect your childhood relationship with your father, again starting from as far back as you can remember in early childhood--as early as you can go, but again say, age 5 to 12 is fine. I know this may take a bit of time, so go ahead and think again for a minute...then I'd like to ask you why you chose them. I'll write each one down as you give them to me. (Interviewer repeats with probes as above).*

5. *Now I wonder if you could tell me, to which parent did you feel the closest, and why? Why isn't there this feeling with the other parent?*

By the time you are through with the above set of questions, the answer to this one may be obvious, and you may want to remark on that ("*You've already discussed this* a bit, but I'd like to ask about it briefly anyway..."). Furthermore, while the answer to this question may indeed be obvious for many participants, some--particularly those who describe both parents as loving--may be able to use it to reflect further on the difference in these two relationships.

6. *When you were upset as a child, what would you do?*

This is a critical question in the interview, and variations in the interpretation of this question are important. Consequently, the participant is first encouraged to think up her own interpretations of "upset", with the interviewer pausing quietly to indicate that the question is completed, and that an answer is requested.

Once the participant has completed her own interpretation of the question, giving a first answer, begin on the following probes. Be sure to get expansions of every answer. If the participant states, for example, "I withdrew", probe to understand what this research participant means by "withdrew". For example, you might say, "And what would you do when you withdrew?"

The interviewer now goes on to ask the specific follow-up questions below. These questions may appear similar, but they vary in critical ways, so the interviewer must make sure that the participant thinks through each question separately. This is done by placing vocal stress on the changing contexts (as we have indicated by underlining).

----*When you were Upset emotionally when you were little, what would you do?* (Wait for participant's reply). *Can you think of a specific time that happened?*

----*Can you remember what would happen when you were hurt physically? (Wait for participant's reply).* Again, do any specific incidents (or, do any other incidents) come to mind?

----*Were you ever M when you were little?* (Wait for participant's reply). Do *you remember what would happen?*

When the participant describes going to a parent, see first what details they can give you spontaneously. Try to get



a sense of how the parent or parents responded, and then when and if it seems appropriate you can briefly ask one or two clarifying questions.

Be sure to get expansions of every answer. Again, if the participant says "I withdrew", for example, probe to see what the participant means by this, i.e., what exactly she or he did, or how exactly they felt, and if they can elaborate on the topic.

If the participant has not spontaneously mentioned being held by the parent in response to any of the above questions, the interviewer can ask casually at the conclusion to the series, **"I was just wondering, do you remember being held by either of your parents at any of these times--I mean, when you were upset, or hurt, or ill?"**

In earlier editions of these guidelines, we suggested that if the participant answers primarily in terms of responses by one of the parents, the interviewer should go through the above queries again with respect to the remaining parent. This can take a long time and distract from the recommended pacing of the interview. Consequently, it is no longer required.

### What is the first time you remember being separated from your parents?

-- ***-How did you respond? Do you remember how your parents responded?***

-- ***-Are there any other separations that stand out in your mind?***

Here research participants often describe first going off to nursery school, or to primary school, or going camping.

In this context, participants sometimes spontaneously compare their own responses to those of other children. This provides important information regarding the participant's own overall attitude towards attachment, so be careful not to cut any such descriptions or comparisons short.

#### 7. ***Did you ever feel rejected as a young child? Of course, looking back on it now, you may realize it wasn't really rejection, but what I'm trying to ask about here is whether you remember ever having rejected in childhood***

----*How old were you when you first felt this way, and what did you do?*

----*Why do you think your parent did those things--do you think he/she realized he/she was rejecting you?*

Interviewer may want to add a probe by refraining the question here, especially if no examples are forthcoming. The probe we suggest here is, *Did you ever feel pushed away or ignored?"*

Many participants tend to avoid this in terms of a positive answer.

*So, were you ever frightened or worried as a child?*

Let the research participant respond "freely" to this question, defining the meaning for themselves. They may ask you what the question means, and if so, simply respond by saying "It's just a more general question". Do not probe heavily here. If the research participant has had traumatic experiences which they elect not to describe, or which they have difficulty remembering or thinking about, you should not insist upon hearing about them. They will have a second, brief opportunity to discuss such topics later.

#### 8. ***Were your parents ever threatening with you in any way - maybe for discipline, or even jokingly?***

----*Some people have told us for example that their parents would threaten to leave them or send them away from home.*

----(Note to researchers). In particular communities, some specific kind of punishment not generally

considered fully abusive is common, such as "the silent treatment", or "shaming", etc. One question regarding this one selected specific form of punishment can be inserted here, as for example, '*Some people have told us that their parents would use the silent treatment---did this ever happen with your parents?*': The question should then be treated exactly as threatening to send away from home, i.e., the participant is free to answer and expand on the topic if she or he wishes, but there are no specific probes. The researcher should not ask about more than one such specific (community) form of punishment, since queries regarding more than one common type will lead the topic away from its more general intent (below).

*Some people have memories of threats or of some kind of behaviour that was abusive.*

*----Did anything like this ever happen to you, or in your family?*

*----How old were you at the time? Did it happen frequently?*

*----Do you feel this experience affects you now as an adult?*

*----Does it influence your approach to your own child?*

*----Did you have any such experiences involving people outside your family?*

If the participant indicates that something like this did happen outside the family, take the participant through the same probes (*age? frequency? affects you now as an adult? Influences your approach to your own child?*). Be careful with this question, however, as it is clinically sensitive, and by now you may have been asking the participant difficult questions for an extended period of time.

Many participants simply answer "no" to these questions. Some, however, describe abuse and may some suffer distress in the memory. When the participant is willing to discuss experiences of this kind, the interviewer must be ready to maintain a respectful silence, or to offer active sympathy, or to do whatever may be required to recognize and insofar as possible to help alleviate the distress arising with such memories.

If the interviewer suspects that abuse or other traumatic experiences occurred, it is important to attempt to ascertain the specific details of these events insofar as possible. In the coding and classification system which accompanies this interview, *distressing experiences cannot be scored for Unresolved /disorganized responses unless the researcher is able to establish that abuse (as opposed to just heavy spanking, or light hitting with a spoon that was not frightening) occurred.*

Where the nature of a potentially physically abusive (belting, whipping, or hitting) experience is ambiguous, then, the interviewer should try to establish the nature of the experience in a light, matter-of-fact manner, without excessive prodding. If, for example, the participant says "I got the belt" and stops, the interviewer asks, "And what did getting the belt mean?". After encouraging as much spontaneous expansion as possible, the interviewer may still need to ask, again in a matter-of-fact tone, how the participant responded or felt at the time. "Getting the belt" *in itself* will not qualify as abuse within the adult attachment scoring and classification systems, since in some households and communities this is a common, systematically but not harshly imposed experience. Being belted heavily enough to overwhelmingly frighten the child for her physical welfare at the time, being belted heavily enough to cause lingering pain, and/or being belted heavily enough to leave welts or bruises will qualify.

In the case of sexual abuse as opposed to battering, the interviewer will seldom need to press for details, and should be very careful to follow the participant's lead. Whereas on most occasions in which a participant describes themselves as sexually abused the interviewer and transcript judge will have little need to probe further, occasionally a remark is ambiguous enough to require at least mild elaboration. If, for example, the participant states 'and I just thought he could be pretty sexually abusive', the interviewer will ideally follow-up with a

query such as, 'well, could you tell me a little about what was happening to make you see him as sexually abusive?'. Should the participant reply that the parent repeatedly told off-colour jokes in her company, or made un- toward remarks about her attractiveness, the parent's behaviour, though insensitive, will not qualify as sexually abusive within the accompanying coding system. Before seeking elaboration of any kind, however, the inter- viewer should endeavour to determine whether the participant seems comfortable in discussing the incident or incidents.

All querying regarding abuse incidents must be conducted in a matter-of-fact, professional manner. The inter- viewer must use good judgment in deciding whether to bring querying to a close if the participant is becoming uncomfortable. At the same time, the interviewer *must not avoid the topic or give the participant the impression that discussion of such experiences is unusual*. Interviewers sometimes involuntarily close the topic of abuse experiences and their effects, in part as a well-intentioned and protective response towards participants who in point of fact would have found the discussion welcome.

*Participants who seem to be either thinking about or revealing abuse experiences for the first time-- "No, nothing ...no... well, I, I haven't thought, remembered this for, oh, years, but ...maybe they used to... tie me.... "-- must be handled with special care, and should not be probed unless they clearly and actively seem to want to discuss the topic. If you sense that the participant has told you things they have not previously discussed or remembered, special care must be taken at the end of the interview to ensure that the participant does not still suffer distress, and feels able to contact the interviewer or project director should feelings of distress arise in the future.*

In such cases the participant's welfare must be placed above that of the researcher. While matter-of-fact, professional and tactful handling of abuse-related questions usually makes it possible to obtain sufficient information for scoring, the interviewer must be alert to indications of marked distress, and ready to tactfully abandon this line of questioning where necessary. Where the complete sequence of probes must be abandoned, the inter- viewer should move gracefully and smoothly to the next question, as though the participant had in fact answered fully.

**9. In general, how do you think your overall experiences with your parents have affected your adult personality?**

The interviewer should pause to indicate she or he expects the participant to be thoughtful regarding this question, and is aware that answering may require some time.

**Are there any aspects to your early experiences that you feel were a set-back in your development?**

In some cases, the participant will already have discussed this question. Indicate, as usual, that you would just like some verbal response again anyway, "for the record".

It is quite important to know whether or not a participant sees their experiences as having had a negative effect on them, so the interviewer will follow-up with one of the two probes provided directly below. The interviewer must stay alert to the participant's exact response to the question, since the phrasing of the probe differs according to the participant's original response.

If the participant has named one or two setbacks, the follow-up probe used is:

**---Are there any other aspects of your early experiences, that you think might have held your development back, or had a negative effect on the way you turned out?**

If the participant has understood the question, but has not considered anything about early experiences a setback, the follow-up probe used is:

---Is there any thin about your early experiences that you think might have held your development back, or had a negative effect on the way you turned out?

Although the word **anything** receives some vocal stress, the interviewer must be careful not to seem to be expressing impatience with the participant's previous answer. The stress simply implies that the participant is being given another chance to think of something else she or he might have forgotten a moment ago.

RE: PARTICIPANTS WHO DON'T SEEM TO UNDERSTAND THE TERM, SETBACK. A few participants aren't familiar with the term, **set-back**. If after a considerable wait for the participant to reflect, the participant seems simply puzzled by the question, the interviewer says,

*"Well, not everybody uses terms like **set-back** for what I mean here. I mean, was there anything about your early experiences, or any parts of your early experiences, that you think might have held your development back, or had a negative effect on the way you turned out?"*

In this case, this becomes the main question, and the probe becomes

*-Is there anything else about your early experiences that you think might have held your development back, or had a negative effect on the way you turned out?*

**10. Why do you think your parents behaved as they did during your childhood?**

This question is relevant even if the participant feels childhood experiences were entirely positive. For participants reporting negative experiences, this question is particularly important.

**11. Were there any other adults with whom you were close, like parents, as a child?**

*--- Or any other adults who were especially important to you, even though not parental?*

Give the participant time to reflect on this question. This is the point at which some participants will mention housekeepers, au pairs, or nannies, and some will mention other family members, teachers, or neighbours.

Be sure to find out ages at which these persons were close with the participant, whether they had lived with the family, and whether they had had any caregiving responsibilities. In general, attempt to determine the significance and nature of the relationship.

**12. Did you experience the loss of a parent or other close loved one while you were a young child--for example, a sibling, or a close family member?**

(A few participants understand the term "loss" to cover brief or long-term separations from living persons, as, "I lost my mom when she moved South to stay with her mother". If necessary, clarify that you are referring to death only, i.e. specifically to loved ones who haddied).

*-----Could you tell me about the circumstances, and how old you were at the time?*

*-----How did you respond at the time?*

*-----Was this death sudden or was it expected?*

*-----Can you recall your feelings at that time?*

*-----Have your feelings regarding this death changed much over time?*

If not volunteered earlier. *Did you attend the funeral, and what was this like for you?*

If loss of a parent or *sibling*. *What would you say was the effect on your (other parent) and on your household, and how did this change over the years?*

-----*Would you say this loss has had an effect on your adult personality?*

-----Were relevant *How does it affect your approach to your own child?*

**13a. Did you lose any other important persons during your childhood?**

(Same queries--again, this refers to people who have died rather than separation experiences).

**13b. Have you lost other close persons, in adult years? (Same queries).**

Be sure that the response to these questions covers loss of any siblings, whether older or younger, loss of grandparents, and loss of any person who seemed a "substitute parent" or who lived with the family for a time. Some individuals will have been deeply affected by.

Probe any loss which seems important to the participant, including loss of friends, distant relatives, and neighbour or neighbour's children. Rarely, the research participant will seem distressed by the death of someone who they did not personally know (often, a person in the family, but sometimes someone as removed as the friend of a friend).

If a participant brings up the suicide of a friend of a friend and seems distressed by it, the loss **should be fully** probed. The interviewer should be aware, then, that speakers may be assigned to the unresolved/disorganized adult attachment classification as readily for lapses in monitoring occurring during the discussion of the death of a neighbour's child *experienced during the adult years* as for loss of a parent in childhood.

Interviewing research participants regarding loss obviously requires good clinical judgment. At maximum, only four to five losses are usually fully probed. In the case of older research participants or those with traumatic histories, there may be many losses, and the interviewer will have to decide on the spot which losses to probe. No hard and fast rules can be laid out for determining which losses to skip, and the interviewer must to the best of his or her ability determine which losses--if there are many--are in fact of personal significance to the participant. Roughly, in the case of a participant who has lost both parents, spouse, and many other friends and relatives by the time of the interview, the interviewer might elect to probe the loss of the parents, the spouse, and "any other loss which you feel may have been especially important to you". If, however, these queries seem to be becoming wearying or distressing for the participant, the interviewer should acknowledge the excessive length of the querying, and offer to cut it short.

**14. Other than any difficult experiences you've already described, have you had any other experiences which you should regard as potentially traumatic?**

Let the participant free-associate to this question, then clarify if necessary with a phrase such as, ***I mean, any experience which was overwhelmingly and immediately terrifying.***

This question is a recent addition to the interview. It permits participants to bring up experiences which may otherwise be missed, such as scenes of violence which they have observed, war experiences, violent separation, or rape.

Some researchers may elect not to use this question, since it is new to the 1996 protocol. If you do elect to use it, it must of course be used with all subjects in a given study.

The advantage of adding this question is that it may reveal lapses in reasoning or discourse specific to traumatic experiences other than loss or abuse.

Be very careful, however, not to permit this question to open up the interview to all stressful, sad, lonely or up- setting experiences which may have occurred in the subject's lifetime, or the purpose of the interview and of the question may be diverted. It will help if your tone indicates that these are rare experiences.

Follow up on such experiences with probes only where the participant seems at relative ease in discussing the event, and/or seems clearly to have discussed and thought about it before.

Answers to this question will be varied. Consequently, exact follow-up probes cannot be given in advance, although the probes succeeding the abuse and loss questions may serve as a partial guide. In general, the same cautions should be taken with respect to this question as with respect to queries regarding frightening or worrisome incidents in childhood, and experiences of physical or sexual abuse. Many researchers may elect to treat this question lightly, since the interview is coming to a close and it is not desirable to leave the participant re- viewing too many difficult experiences just prior to leave taking.

**15. Now I'd like to ask you a few more questions about your relationship with your parents. Were there many changes in your relationship with your parents (or remaining parent) after childhood? We'll get to the present in a moment, but right now I mean changes occurring roughly between your childhood and your adulthood?**

Here we are in part trying to find out, *indirectly* (1) whether there has been a period of rebellion from the parents, and (2) also indirectly, whether the participant may have rethought early unfortunate relationships and "forgiven" the parents. Do not ask anything about forgiveness directly, however--this will need to come up spontaneously. This question also gives the participant the chance to describe any changes in the parents behaviour, favourable or unfavourable, which occurred at that time.

**16. Now I'd like to ask you, what is your relationship with your parents (or remaining parent) like for you now as an adult? Here I am asking about your current relationship.**

- Do you have much contact with your parents at present?
- What would you say the relationship with your parents is like currently?
- Could you tell me about any (or any other) sources of dissatisfaction in your current relationship with your parents? any special (or any other) sources of special satisfaction?

This has become a critical question within the Adult Attachment Interview, since a few participants who had taken a positive stance towards their parents earlier suddenly take a negative stance when asked to describe current relationships. As always, the interviewer should express a genuine interest in the participant's response to this question, with sufficient pause to indicate that a reflective response is welcome.

**17. I'd like to move now to a different sort of question--it's not about your relationship with your parents, instead it's about an aspect of your current relationship with (specific child of special interest to the researcher, or all the participant's children considered together). How do you respond now, in terms of feelings, when you separate from your child / children? (For adolescents or individuals without children, see below).**

Ask this question exactly as it is, without elaboration, and be sure to give the participant enough time to respond. Participants may respond in terms of leaving child at school, leaving child for vacations, etc., and this is encouraged. What we want here are the participant's feelings about the separation. This question has been very helpful in interview analysis, for two reasons. In some cases it highlights a kind of role-reversal between parents and child, i.e., the participant may in fact respond as though it were the child who was leaving the parent alone, as though the parent was the child. In other cases, the research participant may speak of a fear of loss of the child, or a fear of death in general. When you are certain you have given enough time (or repeated or clarified the question enough) for the participant's naturally occurring response, then (and only then) add the following probe:

- Do you ever feel worried about (child)?

For individuals without children, you will pose this question as a hypothetical one, and continue through the remaining questions in the same manner. For example, you can say, now I'd *like you to imagine that you have a one-year-old child, and I wonder how you think you might respond, in terms of feelings, if you had to separate from this child?" Do you think you would ever feel worried about this child?"*.

**18. *If you had three wishes for your child twenty years from now, what would they be? I'm thinking partly of the kind of future you would like to see for your child I'll give you a minute or two to think about this one.***

This question is primarily intended to help the participant begin to look to the future, and to lift any negative mood which previous questions may have imposed.

For individuals without children, you again pose this question in hypothetical terms. For example, you can say, *"Now I'd like you to continue to imagine that you have a one-year-old child for just another minute. This time, I'd like to ask, if you had three wishes for your child twenty years from now, what would they be? I'm thinking partly of the kind of future you would like to see for your imagined child I'll give you a minute or two to think about this one":*

**19. *Is there any particular thing which you feel you learned above all from your own childhood experiences? I'm thinking here of something you feel you might have gained from the kind of childhood you had.***

Give the participant plenty of time to respond to this question. Like the previous and succeeding questions, it is intended to help integrate whatever untoward events or feelings he or she has experienced or remembered within this interview, and to bring the interview down to a light close.

**20. *We've been focusing a lot on the past in this interview, but I'd like to end up looking quite a ways into the future. We've just talked about what you think you may have learned from your own childhood experiences. I'd like to end by asking you what would you hope your child (or, your imagined child) might have learned from his/her experiences of being parented by you?***

The interviewer now begins helping the participant to turn his or her attention to other topics and tasks. Participants are given a contact number for the interviewer and/or project director, and encouraged to feel free to call if they have any questions.

## Annex 2: THE CHILD ATTACHMENT INTERVIEW

### Appendix A: THE CHILD ATTACHMENT INTERVIEW (CAI) PROTOCOL

Introduction – interview not a test, want to know what things are like in your family, your point of view.

- 1) Can you tell me about the people in your family?
  - the people living together in your house (then ask about extended family)
  
- 2) Tell me three words that describe yourself, that is what sort of person you are?
  - examples
  
- 3) Can you tell me three words to describe your relationship with your mum, that is, what it's like to be with your Mum?
  - examples for each
  
- 4) What happens when your Mum gets cross with you or tells you off?
  - story

[3 & 4 repeated for Dad, or other main caregivers]

- 5) Can you tell me about a time when you were really upset and wanted help?



- story

6) Do you ever feel that your parents don't really love you?

- when? Do they know you feel that?

7) What happens when you're ill?

- example

8) What happens when you get hurt?

- example

9) Have you ever been hit or hurt by an older child or a grown up in your family?

- story

- Have you been badly hurt by someone outside your family?

10) (Elementary school aged children: ) Have you ever been touched in the private parts of your body by someone much older than you? (For older children: ) Have you ever been touched sexually by someone, when you didn't want them to do it?

-story

11) Has anything [else] really big happened to you that upset, scared or confused you?

- story

12) Has anyone important to you ever died? Has a pet you cared about died?

- story, what did you feel and others feel?

13) Is there anyone that you cared about who isn't around anymore?

14) Have you been away from your parents for longer than a day? [If child not living with parents, e.g. foster care, ask about time when they left parents]

- story, how did you and parents feel, what was it like when you saw them again?

15) Do your parents sometimes argue?

- story, how do you feel?

16) In what ways would you like/not like to be like your mum/dad?

17) If you could make three wishes when you are older what would they be?

## Annex 3: PROTOCOLO CAMIR ESPAÑOL

### CAMIR

(Pierrehumbert et al., 1996)<sup>1</sup>

Nombre: .....

Fecha de Nacimiento:..... Fecha de hoy :.....

Población:..... Edad :.....

### INSTRUCCIONES

Este cuestionario es sobre las ideas y sentimientos que tienes de tus relaciones personales y familiares. Tanto del presente, como de tu infancia. El cuestionario tiene tres tipos de frases:

Frases que se refieren a lo que has vivido en tu familia de origen. Estas frases están generalmente formuladas en tiempo pasado, o si no, mencionan claramente palabras como “niño-a”, “padre” o “familia de origen”.

Frases que describen tus experiencias en tu familia o en tu pareja actual. Estas frases hablan generalmente de “mis seres queridos” y están siempre formuladas en tiempo presente (la familia actual puede ser la familia de origen).

Frases que se refieren al funcionamiento y valores familiares.

Los resultados de este cuestionario son confidenciales

---

<sup>1</sup> - Pierrehumbert B, Karmaiola A, Sieye A, MC, Miljkovitch R, Halfon O, 1996. Les modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes. Psychiatrie de l'Enfant 1: 161-206.

- Versión española del CaMir : Fernando Lacasa. Hospital Sant Joan de Deu. Barcelona

Se trata de responder de la siguiente manera:

**D Etapa 1:**

Clasificación en 3 montones:

Tienes que colocar tres etiquetas “Verdadero”, “Ni verdadero-Ni falso” y “Falso”, y distribuir las tarjetas en los tres montones. Después lee cada frase y pon cada una de ellas en el montón “Verdadero” o en el “Falso”, según te parezca que, aplicadas a ti, son verdaderas o falsas.


El montón “Ni Verdadero, Ni Falso”, está reservado a las frases que no consideras ni verdaderas ni falsas, o para las que no sabes –o no puedes- responder (por ejemplo, si tu vivencia con cada uno de los padres es tan diferente que no puedes responder de manera global). El número de tarjetas colocadas en cada montón no tiene importancia. Después podrás modificar tu elección.

Clasificación en 5 montones:

Tienes que colocar cinco etiquetas (A.-Muy Verdadero, B.-Verdadero, C.-Ni Verdadero-Ni Falso, D.-Falso y E.-Muy Falso) y has de pasar las tarjetas de tres a cinco montones. Has de tomar las tarjetas que se encontraban inicialmente en el montón “Verdadero” y las redistribuirás en dos nuevos montones: “A.-Muy Verdadero” y “B.-Verdadero”.

Has de hacer lo mismo con las tarjetas que se encuentran en el montón con la etiqueta “Falso”; distribúyelas entre “D.-Muy Falso” y “E.-Falso”. Las tarjetas que se encuentran en el montón “Ni Verdadero-Ni Falso”, no cambian y las pones directamente en el montón “C.-Ni Verdadero Ni Falso”.

Al final de ésta etapa, anotarás en qué montón se encuentra cada tarjeta en la Tabla 1

Etapa 1: 

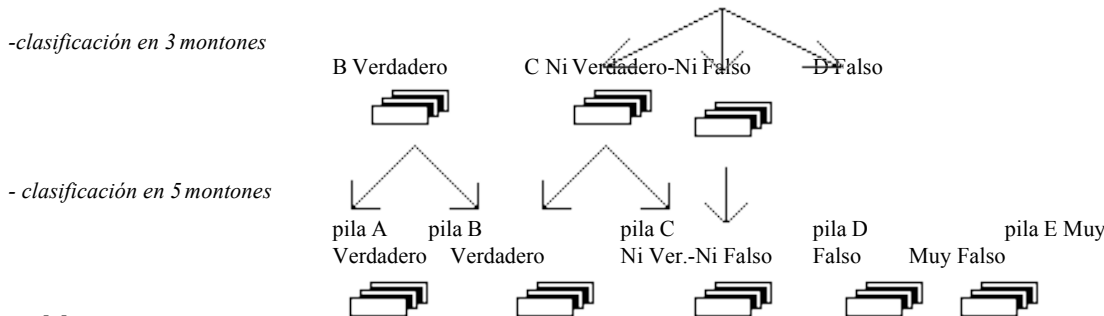


Tabla 1

A.	B.	C. Ni Verdadero- Ni	D.	E.

**D Etapa 2**

Esta etapa es la que aporta la originalidad e interés al procedimiento. Por razones estadísticas, tienes que poner un número determinado de tarjetas en cada montón. Esta tarea supone comparar las tarjetas entre ellas y éstas no son siempre comparables, lo que puede parecer algo frustrante.

Has de empezar por el lado izquierdo (montón 'A.-Muy Verdadero'); se trata de volver a ver todas las tarjetas de este montón para dejar sólo las 12 tarjetas que, aplicadas a ti, te parezcan 'muy verdaderas'. Si tienes más de 12 tarjetas, deberás entonces poner las tarjetas sobrantes en el montón "B.-Verdadero.15 tarjetas. Si, por el contrario, en el montón "A.-Muy verdadero", hay menos de 12 tarjetas, deberás mezclarlas con las del montón "B.-Verdadero" y elegir entre todas ellas las 12 tarjetas más características.

Luego has de seguir el mismo procedimiento para el montón B (15 cartas). Si te faltan tarjetas para completar las 15 de 'B.-Verdadero.15', toma del montón 'C. Ni verdadero Ni Falso', aquellas que pueden pasar a 'B.Verdadero,15'. Si, por el contrario te sobran, estas las pones en el montón 'C.-Ni Verdadero Ni Falso'

Has de actuar de la misma manera por el lado derecho (pila E), siguiendo por el montón más extremo, montón "E.-Muy Falso', 12 tarjetas", luego "D.-Falso, 15 tarjetas", en dirección al montón central C. Cuando hayas terminado, comprueba que el montón central "C.-Ni verdadero-Ni Falso" contenga 18 tarjetas

Al final de ésta etapa, anotarás en qué montón se encuentra cada tarjeta en Tabla 2

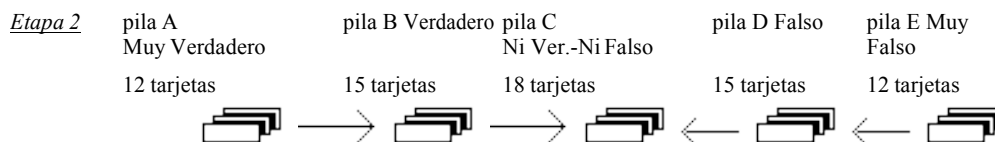


Tabla 2

	A. Muy Verdadero 12 tarjetas	B. Verdadero 15 tarjetas	C. Ni Verdadero, Ni Falso 18 tarjetas	D. Falso 15 tarjetas	E. Muy Falso 12 tarjetas
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

17					
18					

A continuació traslada a la següent taula los dades de las tablas 1 y 2 adjudicándoles una puntuación en función de la columna en que se encuentren: A=5 puntos; B=4 puntos; C=3 puntos; D=2 puntos; E=1 punto).

Tarjeta N°	Etapa 1	Etapa 2
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		

24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		

49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		
60		
61		
62		
63		
64		
65		
66		
67		
68		
69		
70		
71		
72		

## Annex 4: Versión española del CAMIR.

Versión española del CAMIR.<sup>1</sup>

Nº	Ítems
1	En mi familia, las experiencias que cada uno tiene afuera son una fuente de conversación y de enriquecimiento para todos.
2	De niño(a) me dejaban pocas oportunidades para experimentar por mi mismo.
3	Las amenazas de separación, de traslado a otro lugar, o de ruptura de los lazos familiares son parte de mis recuerdos infantiles.
4	En mi familia, cada uno expresa sus emociones sin temer a las reacciones de los otros
5	Mis padres eran incapaces de tener autoridad cuando era necesario.
6	En caso de necesidad, estoy seguro(a) que puedo contar con mis seres queridos para encontrar consuelo.
7	Desearía que mis hijos fueran más autónomos de lo que yo he sido
8	En la vida de familia, el respeto a los padres es muy importante.
9	De niño(a), sabía que siempre encontraría consuelo en mis seres queridos
10	Pienso que he sabido devolver a mis padres el cariño que ellos me han dado.
11	Las relaciones con mis seres queridos durante mi niñez, me parecen, en general, positivas.
12	Detesto el sentimiento de depender de los demás.
13	Aunque sea difícil de admitir, siento cierto rencor hacia mis padres.
14	Sólo cuento conmigo para resolver mis problemas.
15	De niño(a), a menudo mis seres queridos, se mostraban impacientes e irritables.
16	Cuando era niño(a), mis padres habían renunciado a su papel de padres.
17	Más vale no lamentarse mucho de una pérdida, de un duelo, para poder superarlo.
18	A menudo, dedico tiempo a conversar con mis seres queridos.
19	Mis seres queridos siempre me han dado lo mejor de sí mismos.
20	No puedo concentrarme sobre otra cosa, sabiendo que alguno de mis seres queridos tiene problemas.
21	De niño(a), encontré suficiente cariño en mis seres queridos como para no buscarlo en otra parte.
22	Siempre estoy preocupado(a) por la pena que puedo causar a mis seres queridos al dejarlos
23	De niño(a), tenían una actitud de dejarme hacer.
24	Los adultos deben de controlar sus emociones hacia los niños, ya sea de placer, amor o cólera.
25	Me gusta pensar en mi niñez.
26	De adolescente, nunca nadie de mi entorno, ha entendido del todo mis preocupaciones.
27	En mi familia, cuando uno de nosotros tiene un problema, los otros se sienten implicados.
28	Actualmente, creo comprender las actitudes de mis padres durante mi niñez.

<sup>1</sup> Fernando Lacasa.2004, Servicio de Psiquiatría y Psicología del Hospital Sant Joan de Déu. Barcelona



Nº	Ítems
29	Mis deseos de niño(a) contaban poco para los adultos de mi entorno
30	De niño(a), los adultos me parecían personas preocupadas, sobre todo, por sus propios problemas.
31	Cuando yo era niño(a), teníamos mucha dificultad para tomar decisiones en familia
32	Tengo la sensación que nunca superaría la muerte de uno de mis seres queridos.
33	De niño(a), le tenía miedo a mis padres.
34	Los niños deben sentir que existe una autoridad respetada dentro de la familia.
35	Mis padres no se han dado cuenta que un niño(a) cuando crece tiene necesidad de tener vida propia
36	Me siento en confianza con mis seres queridos.
37	Realmente, no me acuerdo de la manera en que veía las cosas cuando era niño(a).
38	En mi familia de origen, conversábamos más sobre los demás, que sobre nosotros mismos
39	De niño(a), me preocupaba que me abandonaran
40	De niño(a) me animaron a compartir mis sentimientos.
41	No me han preparado psicológicamente lo suficiente sobre la realidad de la vida.
42	Mis padres me han dado demasiada libertad para hacer todo lo que yo quería.
43	Los padres deben mostrar a su hijo(a) que se quieren.
44	De niño(a), hacia que los adultos se enfrentaran entre ellos para conseguir lo que quería.
45	De niño(a), he tenido que enfrentarme a la violencia de uno de mis seres queridos.
46	No llego a tener una idea clara de mis padres y de la relación que tenía con ellos.
47	No me han dejado disfrutar mi niñez.
48	Yo era un(a) niño(a) miedoso(a)
49	Es esencial transmitir al niño el significado de la familia.
50	De mi experiencia de niño(a), he comprendido que nunca somos suficientemente buenos para los padres.
51	Tengo dificultad para recordar con precisión los acontecimientos de mi infancia.
52	Tengo la sensación de no haber podido afirmarme en el ambiente donde he crecido.
53	Aunque no sea cierto, siento que tuve los mejores padres del mundo.
54	De niño(a), se preocuparon tanto por mi salud y mi seguridad, que me sentía aprisionado(a).
55	De niño(a), me inculcaron el temor a expresar mi opinión personal.
56	Cuando me alejo de mis seres queridos, no me siento bien conmigo mismo.
57	Nunca tenido he tenido una verdadera relación con mis padres.
58	Mis padres siempre han tenido confianza en mí.
59	Cuando yo era niño(a), mis padres abusaban de su autoridad
60	Cada vez que trato de pensar en los aspectos buenos de mis padres, recuerdo los malos.

Nº	Ítems
61	Tengo la sensación de haber sido un niño(a) rechazado(a).
62	Mis padres no podían evitar controlarlo todo, mi apariencia, mis resultados escolares e incluso mis amigos.
63	Cuando era niño(a) había peleas insoportables en casa.
64	En mi familia vivíamos aislados.
65	Es importante que el niño aprenda a obedecer
66	De niño(a), mis seres queridos me hacían sentir que les gustaba compartir su tiempo conmigo
67	Cuando recuerdo mi infancia siento un vacío afectivo.
68	La idea de una separación momentánea con uno de mis seres queridos, me deja una sensación de inquietud
69	Hay un buen entendimiento entre los miembros de mi familia
70	De niño(a), a menudo tenía la sensación que mis seres queridos no estaban muy seguros de la validez de sus exigencias.
71	Durante mi niñez, he sufrido la indiferencia de mis seres queridos.
72	A menudo, me siento preocupado(a) sin razón por la salud de mis seres queridos.