

UNIDAD DIDÁCTICA 2:

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL

OBJETIVOS

- Descubrir como se relacionan los niños con los adultos y otros niños para ayudarle a desarrollar la expresión de sus sentimientos y emociones, así como la aceptación y el respeto a las emociones y sentimientos de los demás.
- Conocer las pautas de comportamiento del niño en las actividades de juego, rutinas,... para ayudarle a establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales que le sirvan para el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal y de la inserción social.

Para el desarrollo de esta Unidad vamos a seguir el siguiente esquema:

- ⇒ Desarrollo afectivo-social.
 - Socialización y relaciones afectivas de 0-3 años.
 - Socialización y relaciones afectivas de 4-6 años.
- ⇒ Directrices para una correcta intervención educativa.

DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL

Un primer presupuesto debe tenerse en cuenta al tratar del desarrollo afectivo: la continua interacción entre éste y el desarrollo cognitivo. Ambos constituyen una verdadera unidad funcional, que se expresa en la gran variedad de repertorios conductuales de cada individuo.



Una misma conducta puede ser explicada a partir del funcionamiento cognitivo y emocional, al mismo tiempo, y esta constante podría generalizarse a todas las conductas y aprendizajes, no sólo de los primeros años, sino de toda la vida. El inicio del lenguaje, por ejemplo, supone, desde el punto de vista cognitivo que se dé el desarrollo de la función simbólica; pero esa condición no es suficiente para que el niño aprenda a hablar. Es necesario un interlocutor humano válido que se motive a comunicarse; en aquel momento, el interlocutor válido será sin duda la persona con quien el niño se siente vinculado afectivamente.

En una edad mucho más avanzada, por ejemplo, alrededor de los 5 o 6 años, momento en que el niño se inicia en el aprendizaje de la lectura, se ve que aunque en proporción distinta, siguen teniendo valor explicativo las mismas variables (interacción aspectos cognitivo y afectivo); o sea que, en esta situación, el aprendizaje será posible, impedido o interferido según el nivel de desarrollo cognitivo y según la interrelación entre el niño y el educador, o simplemente según el estado de ánimo del niño.

No sólo por comodidad teórica aparecen generalmente separadas las descripciones referentes a los aspectos cognitivos y a los afectivos. En efecto, ambos aspectos se rigen por sistemas de organización y de evolución que no son idénticos. De ahí la dificultad, no superada dentro de la psicología evolutiva, que surge al tratar de encontrar coincidencias entre modelos teóricos que explican el desarrollo cognitivo y los que explican el desarrollo emocional, o al intentar relacionar las etapas evolutivas descritas por uno y otro modelo. Tal es el caso de las teorías piagetiana y psicoanalítica, entre las cuales se han intentado múltiples conexiones.

Al principio se mencionaba la interacción entre los esquemas cognitivos y afectivos, pero esta afirmación debe tener en cuenta que interacción no supone identidad, sino más bien relación entre realidades o categorías distintas. Tal es el caso de las realidades cognitiva y afectiva, que se han de tratar salvando sus peculiaridades y evitando cualquier reduccionismo.

Desde el punto de vista de la progresión evolutiva, aparece una primera distinción entre ambos desarrollos. Mientras que las estructuras cognitivas evolucionan en un sentido progresivo –la aparición de los estadios sigue una sucesión genética fija–, el desarrollo afectivo no sigue un proceso tan lineal. En este terreno, son mucho más frecuentes los movimientos de progresión y regresión, que coexisten a su vez en un mismo estadio cognitivo. No resulta extraño observar reacciones emocionales típicas de los primeros años en edades más avanzadas.

Por ejemplo, la conducta opositora, más propia de los 2 años, puede reaparecer fácilmente en edades posteriores como reacción ante una frustración. Los temores a estar solo o a los animales, que serían normales en los primeros años, pueden constituirse a cualquier edad en conductas estables (síntomas), las cuales coexisten con funcionamientos personales y cognitivos propios de la edad cronológica del sujeto.

El proceso de maduración significa una integración cada vez más funcional entre ambas estructuras. Cuando se accede a la representación mental y más especialmente al pensamiento verbal, las emociones quedan articuladas a estas capacidades y poseen, por tanto, un correlato cognitivo.

Si se imagina, a título de ejemplo, el primer día de escolarización de un niño de 3 años, no sorprenderá su reacción desconsolada ante la separación de su madre. No entiende la situación y su falta de orientación espacio-temporal no le permite comprender que la separación será sólo transitoria. Le falta, pues, el encuadre cognitivo para comprender la experiencia. Si se plantea una situación parecida, por ejemplo el primer día de colonias de verano para un niño de 8 años, éste podrá hacer frente a la separación con mucha mayor probabilidad. Permitirá que sus padres se vayan y entenderá perfectamente el periodo de tiempo que va a transcurrir hasta su reencuentro. No se trata de que el temor haya desaparecido, el niño puede sentirse intranquilo, incluso angustiado, pero estos estados emocionales serán mejor contenidos por sus recursos cognitivos, que le facilitan un mayor análisis y comprensión de los hechos y le permiten recurrir a sus experiencias personales previas de separación y reencuentro.



El registro, en términos de pensamiento verbal de su propia vivencia de temor, le puede permitir, posteriormente, explicarlo a su madre, aunque sea en tono de queja. La capacidad para “traducir” las experiencias emocionales en pensamiento conlleva la posibilidad de mayor control y contención, y supone una mayor integración y articulación entre emociones, pensamiento y experiencias. En esto consiste el reto de la maduración personal.

Aunque nadie discute que el individuo es un ser social por naturaleza, sí ha resultado cuando menos discutible la misma idea de socialización. Encontramos estudiosos relevantes del campo evolutivo que manifiestan que en el recién nacido existe un máximo de socialización, siguiendo la misma un progreso regresivo. Por el contrario otros manifiestan que el proceso de socialización es progresivo y que la misma se adquiere ya a una edad avanzada. Entre los primeros encontramos a Buhler, que señala el recién nacido como ser profundamente social, mostrando sus primeros llantos como gritos de llamada que poco a poco van diferenciándose y sirviendo para establecer contactos con quienes les rodean, asimismo, la sonrisa es para ella una clara muestra de contacto social.

Otros autores, como Piaget, manifiestan que el niño inicialmente sólo se conoce a sí mismo, encerrado en su caparazón autista, evolucionando con posterioridad hacia un egocentrismo que tendrá cada vez más influencias del exterior, no ignorando lo que le rodea –aunque él siga siendo el centro-. Más

adelante aprenderá a descubrir a los otros, no como seres dispuestos a satisfacer sus deseos, sino como semejantes que lo consideran uno más.

Wallon no cree que el concepto social aparezca en el niño en una determinada edad. Explica que el niño inicialmente se encuentra en un individualismo feroz, y aunque algunos creen que el niño cuando nace no es un ser social, Wallon sí cree que está plenamente volcado hacia ella.

Desde que un niño nace da muestras de necesitar de los demás, aunque sólo sea a través de la búsqueda de alimento que pueda garantizar su supervivencia, pasando posteriormente por conductas de apego que implican repertorios comunicativos elementales, para dar lugar más adelante a conocerse así mismo



a través del conocimiento de los otros y desembocando, finalmente, en un proceso de adaptación que implica vivir con los demás. Solamente podemos concebir al ser humano como ser social si es capaz de dar satisfacción a esa necesidad de comunicación, independientemente de que su objetivo sea la supervivencia, la manifestación de su Yo como diferente al de los demás o el simple placer de enriquecer y enriquecerse de las experiencias del otro.

La socialización es un componente esencial, sobre todo en los primeros momentos de vida, por cuanto la dependencia que se crea en un niño que es capaz de aprender y que está orientado a la búsqueda de estímulos sociales va a condicionar la personalidad futura y las interacciones sociales del individuo. Dos vínculos afectivos básicos son la conducta de apego y la amistad.

SOCIALIZACIÓN Y RELACIONES AFECTIVAS DE 0-3 AÑOS.

El concepto de apego.

Parece claro que los primeros lazos afectivos que se gestan entre el niño y sus cuidadores (generalmente padres) sirven de prototipo a la hora de establecer relaciones afectivas en edades posteriores e influyen de forma decisiva en la eficacia con que, más tarde, padres e hijos logran influirse mutuamente y mostrar conductas sociales adaptativas.



El concepto de apego adquiere así una relevancia especial. Se denomina apego al conjunto de conductas que se observan fundamentalmente a lo largo del primer año de vida y que lleva al niño a buscar y mantener contacto directo con los adultos y recibir de ellos gratificación emocional. Se consideran indicadores de la existencia de apego conductas observables, tales como: el llanto al separarse de la madre, la búsqueda de contacto físico, la reducción del malestar o ansiedad en presencia de la madre, las sonrisas y las miradas de ésta, etc.

Históricamente, el apego del niño a la madre ha sido considerado como una condición necesaria para un desarrollo emocional sano, que puede afectar a la conducta, incluso, en la edad adulta. Más recientemente, se ha puesto una

gran atención en el apego como un proceso transaccional, en el que el vínculo de la madre al niño puede influir en la capacidad de éste para establecer un apego con la madre.

La importancia de la relación entre el niño y la madre ha sido tradicionalmente tratada desde la perspectiva de la teoría psicoanalítica Freud y sus seguidores indicaron que una relación afectuosa, de aceptación y gratificación de las necesidades entre el niño y la madre era necesaria para un desarrollo emocional sano en los niños. Relacionado con ello, Spitz y colaboradores, estudiaron el denominado “síndrome del hospitalismo”, que aparecía vinculado con la privación de la relación material.

Bowlby, psiquiatra inglés, se interesó en especial por los problemas de los niños que están separados temporal o permanentemente de sus madres. Considera el apego como el establecimiento y el mantenimiento de la proximidad entre el niño y la madre. De acuerdo con Bowlby, el desarrollo del apego está mediado por tres formas de conducta que dan lugar a tres fases diferenciadas:

- ✚ **Conducta orientacional.** Va desde el nacimiento hasta aproximadamente los tres meses; durante esta fase, conductas como el llanto, el rastreo visual, la sonrisa y la vocalización, regulan la cantidad de tiempo que la madre permanece con el niño. En esta fase el niño no diferencia de un modo claro unas personas de otras.
- ✚ **Conductas de señalamiento.** El niño comienza a discriminar la figura de la madre y dirige las conductas de orientación y de señalamiento más a menudo hacia la madre que hacia otras personas. Esta fase, según Bowlby, generalmente dura hasta que el niño tiene 6 o 7 meses.
- ✚ **Conductas de acercamiento.** El niño incorpora la locomoción en las estrategias que utilizó previamente para permanecer cerca de la madre. Además de seguir a ésta cuando se marcha, el niño muestra conductas de recibimiento cuando vuelve y comienza a utilizarla como una base para las incursiones en el ambiente, volviendo a ella cuando se asusta. Esta fase dura desde los 6 meses hasta los 3 años. Sin embargo, cuando el niño tiene más experiencia con otras personas, decrecen estas reacciones de miedo ante los extraños. Durante esta tercera fase queda completamente establecido el “sistema de conductas corregidas hacia una meta”, a través del cual el niño puede ajustar sus respuestas al poder buscar o mantener la proximidad con la madre de acuerdo a sus respuestas. Bowlby, considera este sistema o patrón global de comportamiento como la más alta forma de apego.



Mientras Bowlby puede ser considerado como un teórico en el área del apego. Ainsworth y sus colegas han proporcionado suficiente información empírica para sostener la teoría de Bowlby, Ainsworth y Wittig (1969) resumieron sus hallazgos de lo que parece ser necesario para facilitar un buen apego entre el niño y la madre. Estos autores consideraron que el contacto físico juega un papel importante, especialmente cuando la madre podía utilizar el contacto físico para aliviar la angustia del niño. El grado de sensibilidad de la madre a

las señales del niño es también considerado como un elemento fundamental para el establecimiento de un apego sano. Esto implica la capacidad de la madre de sincronizar su conducta con la del niño.

La provisión de un ambiente predecible y controlado para el niño es otro ingrediente importante de la relación de apego entre la madre y el niño. Parece que la posibilidad de que el niño tenga oportunidad de explorar significa mayor adaptación.

Schaffer, psicólogo inglés, estudió la relación entre lo que denomina la figura de apego principal y la formación de apegos en torno a otra gente. Frente a lo que en principio podría suponer contradicción, en el sentido de que la primacía de un apego principal podía oscurecer la presencia de otros al mismo nivel, se ha encontrado la presencia de varios apegos principales, por ejemplo, hacia los padres, cuidadores, o maestros. Parece, incluso, que en realidad, en los primeros meses de apego, cuanto mayor es el número de agentes con los que el niño ha adquirido este vínculo, más fuerte es el apego a la madre.

La mayoría de las madres experimentan sentimientos positivos hacia sus hijos, pero, en realidad, existen pocos casos en que se haya investigado el apego en relación con dicho afecto de la madre. Klaus y Kenwell (1976) están interesados en los efectos de la separación forzosa del niño y la madre inmediatamente después del nacimiento, que ocurre en la mayoría de los casos en los hospitales. Los resultados sugieren que los contactos sirven para ensalzar una relación recíproca más estrecha entre la madre y el niño, cuyos efectos permanecen durante tiempo. Pero también ha de señalarse que un apego extremado puede producir alteraciones o estancamientos en el desarrollo y distintos desórdenes emocionales en el niño.

Se han realizado estudios sobre el modo de relacionarse los padres con sus hijos desde una perspectiva diferencial. Encontrándose que, al contrario de lo que la costumbre podía hacer pensar, los padres son completamente activos en sus interacciones con los niños recién nacidos. En función de estos datos puede afirmarse que padres y madres son bastante activos y similares en sus conductas, en el modo de relacionarse con sus hijos, durante los primeros años de la vida del niño. Asimismo, puede afirmarse que los padres no son necesariamente menos competentes que las madres en el cuidado de los niños.

La amistad.

Es una característica universal de la sociedad humana. Tener amigos se considera como una adquisición social importante, un índice de competencia social y una señal de salud mental. La amistad entre compañeros es algo deferente de la popularidad. La amistad es siempre una relación entre dos personas que implica mantener contacto, compartir el afecto, las preocupaciones y los intereses, y que está gobernada por reglas diferentes de otras relaciones sociales.



Hasta los dos años no aparecen preferencias mutuas o estables por un compañero de juego. Incluso a esa edad algunas relaciones de amistad pueden ser atípicas, indicando más un proceso de diferenciación entre figuras

familiares y no familiares que entre amigos y otros compañeros de juego. Al mismo tiempo esa discriminación es un prerequisite para el establecimiento de la amistad. Los amigos del niño preescolar son los vecinos y compañeros de clase que le agradan y con quienes se junta frecuentemente.

La amistad se centra en torno a actividades lúdicas compartidas. Los niños se enrolan más en interacciones reforzantes y neutras con sus amigos que con otros compañeros del centro. Sin embargo, a esta edad los niños no tienen un concepto real de la amistad más allá de estos intercambios.

Incluso la amistad puede cambiarse por bienes materiales (ejemplo: “será tu amigo si me das eso”). Por consiguiente, las amistades son inestables y pueden cambiar de un día a otro. Independientemente de su duración estas amistades preescolares son importantes para el desarrollo social del niño.

En un amplio trabajo desarrollado por Gottman y Parkhurst (1980) con niños de tres y seis años, se encontró con que la amistad desarrollado por los niños más pequeños se caracterizaba por la fantasía de los intercambios verbales, más solidaridad y más intolerancia del desacuerdo entre ambos. La amistad de los más pequeños se caracterizaba por crear un “clima de acuerdo”, mientras que los mayores eran más tolerantes con el desacuerdo. Es más difícil establecer un patrón de amistad en los niños con más de cinco años. Esto puede deberse a que ya han adquirido una forma adulta de relacionarse con los extraños. Los niños pequeños parece que actúan como si debiesen ser buenos con los amigos e intentan hacer nuevos amigos de los extraños. Los niños mayores se mantienen en posiciones intermedias, usan menos fantasías y hablan más, tanto con amigos como con extraños.

SOCIALIZACIÓN Y RELACIONES AFECTIVAS DE 4 A 6 AÑOS.

Como punto de partida, se considera el momento evolutivo del niño de 4 años y su transición hasta el final de esta etapa. El funcionamiento de carácter egocéntrico es observable en todas las áreas de su actividad, si bien este egocentrismo ya se ha abierto a la socialización. Al final de esta etapa, las capacidades de cooperación y verdadero intercambio con los demás han progresado considerablemente.



El hito fundamental es el inicio de la escolaridad y la plena integración en ella. El niño sale del grupo primario familiar para integrarse al grupo social. La entrada a la realidad social más amplia representa, de alguna manera, un segundo nacimiento y, por lo tanto, un momento crítico desde el punto de vista evolutivo. Se usa el término “crítico” en el sentido que el niño debe afrontar unas experiencias nuevas que le exigen un sobreesfuerzo y la movilización de todos sus recursos, lo que pone a prueba, hasta cierto punto, los resultados evolutivos conseguidos hasta el momento.

Al final de esta etapa, el niño ya es un individuo fundamentalmente socializado; puede tolerar una distancia muy considerable respecto al grupo familiar

protector; está integrado a nuevos ambientes: no sólo la escuela, sino también grupos recreativos, deportivos, etc., pueden ser de su interés.

En las siguientes páginas se tratará la evolución emocional del niño desde cuatro puntos de vista:

1. El concepto de sí mismo.
2. La familia.
3. La escuela.
4. Los compañeros.

A la edad de 4 años, el niño ha conseguido una conciencia de sí mismo bastante desarrollada. Puede presentar su identidad en términos de nombre y edad e identificar determinadas conductas y atributos como propios de su sexo o del contrario; por ejemplo, determinados juegos, juguetes o indumentaria. La construcción de la propia identidad es un largo proceso que parte de una total indiferenciación entre el niño y su entorno. Durante los primeros meses, vive totalmente confundido con los estímulos que percibe, sean éstos de procedencia externa o interna.

La primera noción de sí mismo aparece al tiempo que descubre a la madre –o cuidador sustituto- como persona. No obstante, el niño no se siente ni se reconoce como alguien completamente distinto de la madre, sino que, hasta cierto punto, se confunde con ella. Cuando la madre acude a resolver sus necesidades, esta acción no es atribuida, por parte del niño, a alguien independiente de él. No hay diferenciación entre los efectos que proceden del exterior y los que proceden de sí mismo. Las relaciones de causalidad, en el sentido propiamente lógico, se desconocen.

Durante los primeros meses, el niño vive en una cierta dualidad confusa con la madre, denominada etapa simbiótica por Mahler. Winnicott habla de la vivencia ilusoria en la que debe estar sumergido el bebé cuando comprueba que sus necesidades y deseos se gratifican, pero todavía no reconoce a la madre como alguien que se ocupa de él. No localiza la gratificación como una procedencia exterior, sino más bien como una cierta inercia propia. Se trata, por tanto, de un mundo de funcionamiento mágico, que corresponde a este egocentrismo citado anteriormente: los sujetos actuantes no son reconocidos como tales y todo se reduce a la acción propia.

A grandes rasgos, hasta llegar a los 4 años, el proceso de diferenciación e identidad puede reducirse a tres puntos culminantes. En primer lugar, el reconocimiento de la madre como persona, lo cual puede detectarse cuando el niño llora y rechaza a los extraños, en tanto que sus reclamos en forma de lloros o sonrisas se dirigen muy específicamente a recuperar la presencia de la madre. Esta conducta puede observarse alrededor de los 8 meses. El segundo momento significativo se refiere a la aparición de la capacidad consciente de oponerse, que se expresa con el uso de la negación y las conductas oposicionistas típicas del segundo año. El tercer indicador se sitúa alrededor de los 24-30 meses de edad, con el uso del pronombre “yo”, del



posesivo “mío” y de su propio nombre. A los 2 años, ya se ha establecido la identidad y denominación del género sexual “niño”, “niña”.

A los 4 años, la experiencia y las capacidades cognitivas y verbales han permitido la consolidación y ampliación de las atribuciones que hacen referencia a su identidad. Reconoce sus grupos de pertenencia, familia y escuela, y se sitúa en ellos; sabe lo que se espera de él en casa, en la escuela y entre los compañeros.

Las preguntas sobre su origen y el de las cosas, que aparecen insistentemente a esta edad, son del estilo “de dónde vienen los niños”, “dónde estaba él antes”. Con posterioridad, aparecen las cuestiones acerca del “cómo se hizo el niño dentro de la mamá” o “cómo” salió de ella. La respuesta del adulto debería llegar donde llega la pregunta del niño, sin extenderse en explicaciones demasiado detalladas que no son asimilables en aquel momento. Las preguntas sobre el origen propio y de las cosas se van repitiendo durante esta etapa, de forma cada vez más elaborada, exigiendo también respuestas más completas. Ante la pregunta de dónde salen los niños, a los 6 años ya no se conformará, como a los 4, con que se le diga que salen de la barriga de mamá. Indagará el cómo y de qué manera, además de pedir explicaciones sobre el papel del padre.

Todas estas preguntas, que van a la par con el progreso cognitivo y general del niño, con un claro indicio del aumento de conciencia de sí mismo. Representan los primeros cuestionamientos explícitos y reflexivos acerca de la propia identidad y volverán a retomarse en la adolescencia a un nivel mucho más elaborado.

El progreso adquirido en la capacidad de reconocerse y preguntarse no significa que la autopercepción del niño de 4 años sea del todo objetiva. La evaluación de sus capacidades, limitaciones y conductas, así como la evaluación de los otros, es altamente subjetiva y, por tanto, distorsionada. Un cierto sentimiento de omnipotencia coexiste con una gran dependencia del adulto, al que idealizan y al que acuden para resolver situaciones elementales. A estas edades, a los 4, 5 y 6 años aproximadamente, es frecuente, sobre todo en el caso de los varones que se identifiquen con personajes de gran poder o valor como Superman, y que esa identificación sea tan completa que, en determinados momentos, pueden confundirse con tales personajes. Suelen hacer declaraciones contundentes y desmesuradas acerca de su propio saber, posesiones y capacidades de todo tipo. Si se sienten cuestionados por la incredulidad de su interlocutor, desplazarán tales atribuciones fabulosas a sus padres u a otra persona que merezca admiración. Al momento siguiente, se sentirán desvalidos frente a una tarea sencilla como, por ejemplo, atarse los zapatos, o se echarán a llorar desconsoladamente si la mamá se retrasa unos minutos en recogerlos a la salida del colegio.

Tal incongruencia responde a la incapacidad para relacionar datos que corresponden a categorías distintas o de distinto orden temporal, así como a la incapacidad para cumplir el principio lógico de “no contradicción”. Su razonamiento se centra en lo inmediato sin poder generalizar



y jerarquizar los enunciados en sistemas lógicos más amplios; no establece la suficiente diferencia entre fantasía y realidad, y los rasgos mágicos y omnipotentes invaden el proceso de pensamiento, todo ello explica el tono fabulatorio que a veces tienen las explicaciones a estas edades, lo cual es distinto de lo que se pueda considerar una mentira. La mentira, a diferencia de la fabulación propia de esta etapa, supone una mayor capacidad de análisis de los datos, al extremo que la construcción engañosa conserva una coherencia y una lógica que la hacen posible y creíble. La capacidad para mentir, desde el punto de vista evolutivo, indica unas ciertas capacidades de discriminación y de independencia de los propios intereses frente a los de otro. Pero cuando la mentira se instaura como conducta compulsiva, puede ser un indicio claramente sintomático.

El paso de la fabulación a la mentira –a partir de los 4 o 5 años- puede servir como un nuevo indicador del aumento de la conciencia de sí mismo. En este tránsito, conviene tratar el sentimiento de culpabilidad, distinto del sentimiento de vergüenza, más precoz y claramente observable en el segundo año. La conciencia de culpabilidad supone un mayor grado de elaboración, en el sentido de que el niño se ha hecho ya consciente de una conducta contraria a unas normas externas, que a su vez ha interiorizado.

El proceso de interiorización de estas normas se explica de forma distinta según el modelo teórico adoptado. Los modelos basados en las teorías del aprendizaje consideran que se adoptan las conductas “reforzadas positivamente”, es decir, valoradas o premiadas. En tal caso, evitar el castigo y buscar la recompensa serían los móviles que determinarían la interiorización y el seguimiento de determinadas pautas. Las teorías del aprendizaje o modelado social enfatizan la imitación e identificación de los roles y conductas de los padres.

Las teorías cognitivistas hablan de las etapas del desarrollo del pensamiento como determinantes para la comprensión de las normas y la valoración moral de los actos. En las primeras fases de esta etapa –4, 5 años-, la valoración de las conductas propia y ajena está sometida a la opinión de las figuras de autoridad. La orden del adulto es ley e imperativo moral. Hacia el final de la etapa –7, 8 años-, las normas morales son concebidas como un criterio más independiente de la voluntad; el niño empieza a relativizar e incluso a cuestionar la figura de autoridad, apelando a las normas establecidas. Puede denunciar un trato considerado injusto, protestar frente a un castigo que considera inmerecido y argumentar acerca de su intencionalidad para justificar así sus actos.

El modelo psicoanalítico explica el sentimiento de culpabilidad como producto de la interiorización de las figuras paternas, que adquieren una entidad propia dentro del niño en forma de instancia psíquica, denominada superyo. El proceso de construcción de esta instancia se realiza a lo largo de los primeros años. En ella se van sobreponiendo percepciones muy diversas que el niño ha vivido con relación a sus progenitores, así como pulsiones innatas, que determinan también la forma en que se viven las experiencias. Entre éstas, se encuentran las versiones más primitivas que el niño ha captado de los padres.

Estas primeras percepciones son altamente distorsionadas y extremas: percepciones de bondad idealizada, que corresponden a las gratificaciones máximas, y de crueldad desproporcionada, que corresponden a la forma que tiene el niño de vivir las frustraciones. Ni unas ni otras corresponden a la realidad objetiva, sino a la subjetividad egocéntrica del niño, incapaz de juzgar ponderadamente la realidad.

El superyo se transforma con la edad y si el proceso evolutivo es adecuado, toma cada vez una versión más moderada, resultando menos acusatorio y temible, conservándose como instancia ordenadora interna y como conciencia moral.

Los mismos procesos definidos por cada una de las teorías citadas (aprendizaje, imitación de roles, evolución de las estructuras cognitivas e identificación con las figuras paternas), que han servido para explicar la noción de culpa, normativa moral y conciencia de sí mismo, sirven para explicar el proceso de adquisición de identidad en sus diversas facetas.

Por ejemplo, el juego de la niña con su muñeca puede explicarse como la consecución del aprendizaje de la conducta que se espera y se valora de ella (modelo de aprendizaje); como la imitación de un rol observado en el progenitor de su sexo (según el modelo del aprendizaje social); o como la identificación con la madre después de resolver el conflicto de ambivalencia hacia ella, generado por el deseo de la niña de desplazarla y ocupar el lugar de preferencia junto a su padre.

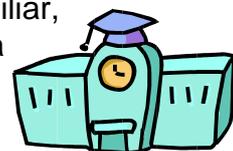


A la edad de 7-8 años, periodo final de esta etapa la identidad personal y social se ha consolidado y objetivizado notablemente desde el punto de vista del propio niño. Sabe definirse desde su perspectiva y ha iniciado la autodefinición desde la perspectiva ajena. Sabe quién es, qué hace, qué desea y qué piensa; da gran importancia a la opinión de los otros acerca de su persona. La comparación con sus padres y los sentimientos de inferioridad toman entidad en este momento, todo esto es correlativo a la conciencia de una interioridad propia, es decir, se esboza el concepto de intimidad, que alcanzará su pleno desarrollo en la adolescencia.

DIRECTRICES PARA UNA CORRECTA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Dentro de la escuela se producen innumerables situaciones que contribuyen al desarrollo socio-afectivo del individuo; es necesario insistir en que explícitamente se asume esta función, cuyo objetivo ha de ser promover el desarrollo armónico e integral de los alumnos. Para ello, partimos de un marco teórico en el que basamos la interpretación del desarrollo socio-afectivo. Algunos de estos aspectos teóricos son los siguientes:

- ✚ El desarrollo es un proceso integral, no parcelado. El desarrollo socio-afectivo no debe ser entendido como un aspecto separado o diferente del desarrollo cognitivo, sino que ambas facetas evolutivas están profundamente relacionadas, condicionándose y potenciándose mutuamente, de forma que, por ejemplo, un buen estatus sociométrico entre los compañeros facilita la mejor adaptación y éxito del niño en la escuela y, a la inversa, la falta de habilidades sociales o la dificultad para establecer relaciones con iguales puede obstaculizar seriamente el desempeño y la adaptación escolar (por ejemplo, los niños con rechazo social disminuyen su desempeño escolar, así como el fracaso escolar puede tener como consecuencia un descenso de la autoestima y la motivación de logro de los niños). Por tanto, debemos ser conscientes de que a la escuela llega una unidad en desarrollo y como tal debe ser tratada.
- ✚ El desarrollo es, a la vez, un proceso constructivo y dependiente de la interacción social. No pensamos que el desarrollo social de los niños y niñas sea fruto sólo de las influencias unidireccionales y moldeadoras de su medio. Así el niño no va a asimilar miméticamente los valores sociales de los adultos con los que interactúa, ni va simplemente a imitar sus comportamientos sociales, aún cuando lógicamente ambos procesos se produzcan en alguna medida. Más bien, concebimos al niño como un ser dinámico y que desempeña un papel activo en las interacciones que mantiene con aquellos que le rodean, interacciones que van a construir la base sobre la que se asienta el desarrollo. En este sentido, creemos que ha de hablarse de una bidireccionalidad de efectos, puesto que, aunque los adultos son agentes básicos del proceso de socialización de los niños, también sus comportamientos o sus ideas sobre el mundo social se van a ver afectados por el comportamiento infantil.
- ✚ Multiplicidad de conceptos significativos para el desarrollo social. El desarrollo socio-afectivo no es un proceso que se construya, como ya hemos expuesto anteriormente, sólo en el contexto familiar, sino en todos los “microsistemas” en los que el niño está inmerso, entre ellos el de los amigos y el de la escuela. Para que el desarrollo del niño a través de esta diversidad de contextos sea óptimo, ha de intentarse



que no haya graves discontinuidades entre unos y otros, deben destruirse las barreras que impidan la participación de un contexto en otro. Somos conscientes de que cada contexto impone unas relaciones, una dinámica y unas repercusiones sobre el desarrollo diferentes al resto; debemos intentar, no obstante, que el mundo de la familia, el de la escuela y el de los amigos estén conectados, que los padres participen activamente en la escuela, de forma que padres y profesores colaboren en la tarea común de educar al niño, que maestros y padres se ocupen activamente de potenciar las relaciones entre iguales, etc.

- ✚ Visión continuista del desarrollo. Creemos que el desarrollo no concluye en una determinada etapa de la vida, sino que continúa a lo largo de toda ella, aún cuando haya momentos en que este desarrollo se acelere y propicie especialmente. Del mismo modo, creemos que no existen periodos críticos para el desarrollo en general, y el social en particular, por lo que no pensamos que haya circunstancias absolutamente irreversibles ni momentos en los que deban vivirse necesariamente determinadas experiencias o desarrollarse determinadas conductas quedando comprometido el desarrollo sano si esto no es así. Aún cuando asumimos que toda la infancia es un periodo especialmente sensible a los aprendizajes, sin embargo creemos en una visión continuista del desarrollo y en la capacidad de compensación y reversibilidad de determinadas experiencias. Así de ha demostrado, por ejemplo, con los niños que no han podido establecer relaciones estrechas de vinculación durante los primeros años de vida (por residir en instituciones o por abandono familiar). Si estas circunstancias cambian en años posteriores (por ejemplo, siendo adoptados), los efectos de estas primeras experiencias pueden compensarse y, por tanto, el desarrollo social de los niños puede llegar a normalizarse.

- ✚ Doble meta en el desarrollo socio-afectivo. Aparentemente, el proceso de socialización se asienta sobre una paradoja. Dos son sus funciones principales: por un lado, la de socialización o integración cuyo fin último es conseguir que el individuo sea un miembro adaptado a las demandas de la sociedad (por ejemplo, que sea hábil a la hora de establecer y mantener relaciones con los otros, que sepa regular su comportamiento de acuerdo con los códigos y estándares de la sociedad, etc.); por otro lado, la función de diferenciación e individualización tiene como meta principal la consecución de un ser individual, el llegar a ser una persona con características propias que nos diferencien de las demás (por ejemplo, llegar a ser conscientes las propias características, necesidades y aspiraciones, del lugar que se ocupa dentro del orden social, etc.). Esta paradoja que acabamos de presentar es sólo aparente, puesto que, aunque en un principio estas dos funciones se nos presentan como antónimas, es evidente que son dos caras de la misma moneda, son dos



aspectos diferentes del proceso de socialización que el individuo debe estar dispuesto a conquistar en cualquier momento de su vida. Pues bien, cualquiera de los contextos en los que los niños se desenvuelven – la familia, la escuela, los compañeros- actúan sobre él a este doble nivel; en la escuela, por ejemplo, el niño encuentra el contexto propicio para aprender destrezas sociales con los iguales, para regular su conducta en función de la del resto, debe adaptarse a un conjunto de normas y valores nuevos, etc.; pero también, a través de la experiencia que dentro de ella tiene, el niño va construyendo una determinada imagen de sí mismo, va tomando conciencia de una serie de características personales diferenciadoras que le facilitan el proceso de autoconocimiento del individuo.

- ✚ Necesaria adecuación de la escuela a los requerimientos de la sociedad actual. Qué duda cabe que la escuela ha de adaptarse a las exigencias de la sociedad actual. Estamos empezando un nuevo milenio, en el que las personas tendrán que responder a los nuevos retos que le plantea el medio socio-cultural. La planificación curricular ha de reflexionar en profundidad sobre cuáles son estos nuevos retos y qué posibles respuestas puede ofrecer el marco escolar. Aspectos totalmente novedosos, como son la revolución tecnológica, el desarrollo de las comunicaciones, la aparición de nuevos medios audiovisuales, etc., tendrán que ser recogidos por los nuevos currículos. La adaptación a la vida en sociedad, considerando algunos de los aspectos básicos que ello conlleva –educación vial, educación para el consumo, resolución de conflictos sociales, etc.- aparecen en las distintas áreas y ámbitos de experiencias de los diseños curriculares que proponemos para la Educación Infantil y Primaria. Las pautas que anteriormente hemos presentado –aún muy esquemáticamente- sirven de criterio marco para la elaboración de este documento que pretende la inclusión de los aspectos socio-afectivos en el ámbito curricular y su posterior abordaje en el campo de la práctica. Existen, como hemos visto, razones suficientemente justificadas, en base a los distintos aspectos que desde el punto de vista psicológico se han destacado, para la integración explícita y sistemática de la Educación para la Vida Social en el currículo escolar de la Educación Infantil y Primaria.