



OPOSICIONES

“La autoestima es un bien delicado, que no debe zarandearse”

Jesús Palacio y Gema Paniagua

“Pretendemos utilizar nuestros afectos como utilizamos el mar. No podemos alterar sus mareas ni su oleaje, pero podemos utilizar su fuerza para navegar...”

Marina (1996)

“Las personas crecemos como la yedra. Apoyándonos en algo que nos ofrece resistencia”

Fernando Savater

EDUCACIÓN INFANTIL

TEMA 3



TEMA 3

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD. EL DESARROLLO AFECTIVO EN LOS NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS. APORTACIONES DE DISTINTOS AUTORES. LA CONQUISTA DE LA AUTONOMÍA. DIRECTRICES PARA UNA CORRECTA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Esquema para el desarrollo del tema.

0. INTRODUCCIÓN JUSTIFICATIVA. IMPORTANCIA DE ESTA TEMÁTICA

1. EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

1.1 Elementos que configuran la personalidad

2. EL DESARROLLO AFECTIVO EN LOS NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS.

2.1. Características de la afectividad infantil

2.2. Elementos que conforman la afectividad

2.2.1 Emociones y sentimientos

2.2.1.1 Características de las emociones

2.2.1.2 Funciones de las emociones

2.3 Factores que intervienen en el desarrollo afectivo

2.4. Secuencia de desarrollo: fases y etapas.

2.5. Formación de los primeros sentimientos

2.6. Procesos afectivos de socialización

2.6.1. El apego: factores y etapas

2.7 Principales conflictos emocionales en estas edades

3 APORTACIONES DE DISTINTOS AUTORES

3.1 Perspectiva psicoanalítica

3.2 Perspectiva conductual

3.3 Perspectiva cognitiva

3.4 Perspectiva funcionalista

4 LA CONQUISTA DE LA AUTONOMÍA

5 DIRECTRICES PARA UNA CORRECTA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.1 Directrices relacionadas con el papel del maestro

5.2 Directrices relacionadas con la figura de apego

6. CONCLUSIÓN

7. TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

8. BIBLIOGRAFÍA

9. REFERENCIAS LEGISLATIVAS



“A menudo ahora la mente de nuestras niñas y niños está a la intemperie y si no acceden a una interioridad consciente, quedan a la deriva” Vincent Arnaiz

0. INTRODUCCIÓN JUSTIFICATIVA. IMPORTANCIA DE ESTA TEMÁTICA

La importancia que se atribuye al desarrollo de la personalidad infantil radica fundamentalmente en dos ideas: de una parte, entendemos la personalidad infantil desde una perspectiva integrada, lo que supone que el desarrollo afectivo se relaciona sistémicamente con el resto de los planos: la cognición, la psicomotricidad, el lenguaje... y que, por tanto, lo que afecta a la personalidad va a redundar en las otras dimensiones evolutivas, favoreciéndolas o inhibiéndolas.

De otra, se parte del convencimiento de que durante la primera infancia se ponen los cimientos de aspectos sustantivos de la personalidad humana: la identidad existencial, el autoconcepto, la autoestima, emociones y sentimientos...razón ésta que sobradamente justifica su atención educativa.

En la **Orden de 5 de agosto, de 2008** por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, se señala: ...“ **El niño/a vive y toma conciencia de que es una persona diferente. De forma paulatina, irá descubriendo sus necesidades, intereses, gustos y posibilidades; irá consolidándose como ser único, individual y permanente...**”

Se considera, así mismo, que la personalidad es evolutiva y se construye en interacción con un medio adecuado para ello. En consecuencia, la Escuela infantil debe constituir ese medio favorecedor de una personalidad sana y equilibrada.

La importancia de esta temática se deriva de la propia finalidad de la Educación Infantil que, como señala la legislación vigente, es la de **contribuir al desarrollo integral de los escolares menores de seis años**. El plano afectivo es una pieza o elemento clave en el desarrollo infantil lo que justifica la importancia de abordarlo, desde la perspectiva educativa, de modo adecuado y riguroso.

Desde estas ideas...

1. EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Para abordar el **desarrollo de la personalidad** hemos de tener en cuenta qué se entiende por ésta ya que pocas nociones son más *escurridizas* en psicología que la noción de personalidad. En sentido amplio podemos entender **la personalidad como la suma total de las características físicas, mentales, emocionales y sociales de un individuo**. La personalidad es un concepto global que incluye a todas las características que hacen de cada persona un individuo diferente de cualquier otro. La personalidad no es estática, se desarrolla en el curso de los años y siempre está en proceso de cambio.

En íntima relación con la noción de personalidad hemos de considerar, así mismo, el *temperamento personal* refiriéndonos a las disposiciones básicas relativamente consistentes que subyacen y modulan gran parte de la conducta. Goldsmith (1.987) identifica al temperamento como las “*diferencias individuales en la probabilidad de experimentar y expresar las emociones primarias y la activación*”. El temperamento está principalmente compuesto por factores biológicos, si bien a medida que el sujeto se desarrolla, la expresión temperamental se ve más influida por factores del ambiente.

Buss y Plomin (1.984) mencionan tres elementos configuradores del temperamento: la *emocionalidad*, que consiste en la intensidad de las reacciones emocionales, en segundo lugar la *actividad*, de la cual los componentes esenciales son el ritmo y el vigor y por último la *sociabilidad* que consiste en la preferencia en estar con otros en lugar de sólo.

La combinación de estas variables en cada persona configura su modo de ser y de relacionarse con los demás.



1. 1. Elementos que configuran la personalidad

El desarrollo de la personalidad infantil está muy relacionado con la emergencia gradual **del sentido del yo**, por tanto para estudiar la personalidad infantil hemos de analizar como elementos de la misma la autoconciencia o *conocimiento que el niño tiene de sí mismo: el autoconcepto y la autoestima, así como la tipificación e identificación sexual.*

Entendemos por **conocimiento de sí mismo** el concepto general que hace referencia a los conocimientos, ideas, creencias y actitudes que tenemos acerca de nosotros mismos, pudiendo distinguirse dos aspectos:

- El primero relativo al contenido de este conocimiento, a las características o atributos que utilizamos para describirnos: **autoconcepto**
- El segundo referido a la valoración o enjuiciamiento que hacemos de este autoconcepto: **autoestima**

Durante los dos primeros años, niños y niñas construyen su "identidad existencial", es decir la conciencia de la existencia de sí mismos como sujetos independientes de los otros. A partir de aquí han de enriquecer esa primera imagen de sí mismo con características y atributos que sirvan para definirse a uno mismo como persona con entidad y características propias, diferenciada de los demás. Es lo que llamamos "identidad categorial". Siguiendo a Rosenberg (1.986) podemos describir el contenido del autoconcepto que tienen los niños de estas edades del siguiente modo:

- Tendencia a describirse sobre la base de atributos personales externos. *Soy un niño que juega al balón, soy una niña que va a l cole...*
- Tendencia a describirse en términos globales
- Tendencia a concebir las relaciones sociales como simples conexiones entre personas.
- Tendencia a elaborar el autoconcepto sobre la base de evidencias externas y arbitrarias: *Soy malo porque un día rompí la muñeca de mi hermana.*

El volumen de investigaciones dedicadas al estudio de la **autoestima** supera al dedicado al resto de los aspectos implicados en la temática del Yo, debido fundamentalmente a la importancia que se le atribuye como factor determinante del éxito escolar, de las relaciones sociales y de la salud mental. Se entiende por autoestima la percepción de nuestro valor, habilidades y logros; la visión positiva o negativa que tenemos de nosotros mismos. Como señalan Damon y Hart (1.982) la autoestima, a diferencia del autoconcepto, implica una orientación afectiva que puede evaluarse como positiva o como negativa.

Uno de los trabajos que más luz ha arrojado sobre los factores que determinan la autoestima es el llevado a cabo por Coopersmith (1.967). Los resultados de este estudio pusieron de relieve la importancia de la aceptación y calidad del trato que dispensaban al niño los "*otros significativos*" de su entorno como factor determinante de la autoestima. Junto a estas cualidades, la historia personal de éxitos y de fracasos es un segundo determinante de la autoestima personal.

Maccoby llega incluso a tipificar las actitudes y prácticas de los padres de niños con alta autoestima, en los términos siguientes:

- Son padres cariñosos que aceptan a su hijo por completo y le demuestran frecuentemente su afecto.
- Son padres firmes que establecen reglas razonadas y las mantienen de forma consistente.
- Son padres que utilizan tipos de disciplina no coercitivos.
- Suelen ser padres democráticos.

En general podemos afirmar que existen cuatro fuentes principales de autoestima: la relación emocional del niño con los padres, su competencia social con los compañeros, su progreso intelectual en la escuela y las actitudes de la sociedad y la comunidad hacia él.



Comentaremos seguidamente otra de las constantes que reconocen los distintos autores como elemento fundamental en la construcción de la personalidad: la importancia de los **procesos de tipificación e identificación sexual**.

El término “niños” esconde en su interior una realidad sexualmente diferenciada (niños y niñas) de manera tal que una de las cosas que se han de adquirir con el desarrollo es la conciencia de que la propia identidad tiene una marca diferenciadora en función del grupo a que se pertenece (masculino o femenino). Y, como ocurre respecto al yo en general, esa conciencia tiene un doble matiz, conceptual (soy un niño, soy una niña) y de valoración ligada en este caso a determinados estereotipos (*los niños son valientes, las niñas son obedientes y no replican a sus padres...*)

Del mismo modo que en lo relacionado con el conocimiento de sí mismo, en lo que respecta al conocimiento del grupo sexual al que se pertenece, el niño realiza importantes progresos en los meses que van desde el año y medio a los tres años. En torno a los dos años los niños y las niñas van comprendiendo que hay objetos sexualmente marcados y se autclasifican en uno u otro grupo sexual. La elaboración de la distinción masculino- femenino se realiza basándose en rasgos externos.

Niños y niñas de Educación Infantil (3, 4 y 5 años) prefieren habitualmente como compañeros de juego a quienes son de su mismo sexo y toman como modelos a personas de su mismo sexo, lo que muestra la importancia de un proceso que lejos de ser puramente cognitivo tiene importantes repercusiones en los ámbitos de la socialización y de la construcción de la personalidad.

Otro logro que han de realizar los niños y niñas de estas edades se refiere al descubrimiento de la llamada “constancia del sexo”, que implica no sólo saber si se es niño o niña sino tomar conciencia de que esa es una característica permanente.

La tipificación sexual consiste en un proceso a través del cual los niños y las niñas adquieren pautas de conducta que la sociedad considera típicas de uno u otro sexo. Niños y niñas reciben presiones, directas en unos casos e indirectas en otros, para comportarse de acuerdo con las expectativas y estereotipos sexuales vigentes. Los niños menores de seis años suelen ser bastante “permisivos” con respecto a los comportamientos sexuales. A medida que los niños crecen los estereotipos se suelen radicalizar, de modo que hacia los 8 ó 9 años los niños y niñas desapruaban y ridiculizan a los que se apartan de los estereotipos convencionales. (Damon 1.977).

Los niños y niñas se comportan de manera sexualmente estereotipada en parte porque ello les ayuda a tener más claro su identidad sexual, fortaleciendo así sus esquemas cognitivos con relación a este tema. Cuando esos esquemas están bien elaborados, es menos interesante y necesario servirse de ellos como base de diferenciación y aparece una mayor flexibilidad.

2. EL DESARROLLO AFECTIVO EN LOS NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS.

Describir de manera analítica la evolución de la afectividad infantil no es asunto fácil. Como señala Jesús Palacio, la investigación sobre el desarrollo de la afectividad y de la personalidad infantil ha dado lugar a muchos y diversos datos que están aún sin integrar los unos en los otros, datos que, para utilizar una feliz metáfora de Brim (1.976) se encuentran “a nuestro alrededor como ladrillos en un solar: esperando la llegada del constructor que sea capaz de hacer con ellos un edificio”. Por fortuna, sí disponemos de estudios serios y rigurosos que ofrecen visiones parciales extraordinariamente interesantes. A ellas nos referiremos a lo largo de este apartado.



2.1 Características de la afectividad infantil

El término afectividad proviene de “estar afectado”. La afectividad hace referencia, por tanto, al hecho de que en determinadas situaciones vitales conscientes, el sujeto tiene vivencias internas sobre como esa situación o realidad influye sobre él, es decir sobre cómo “le afecta”.

Se define la afectividad como el conjunto de los afectos, las emociones y los sentimientos conformadores de una dimensión personal que influye poderosamente en las capacidades y funciones del ser humano. Podemos afirmar que la afectividad constituye uno de los ejes de la personalidad.

La vida afectiva cumple tres funciones básicas importantes: función energética, función de signo y función de valoración de las situaciones.

Función energética la afectividad le brinda al ser humano la fuerza, el impulso, la energía para la puesta en marcha de la actividad.

Función de signo la afectividad indica el propio estado de ánimo y el de los demás. Proporciona con ello una información esencial para la adaptación y la supervivencia.

Función de valoración de las situaciones, lo que nos permite estimar, a tenor de la información de que disponemos, si las situaciones son agradables, desagradables, indiferentes, originan tensión, tristeza, alegría...

Antes de describir el proceso de desarrollo afectivo en sí, mencionaremos algunas notas sobre la afectividad infantil que la caracterizan y nos dan las claves para interpretar posteriormente los momentos o etapas más significativos. Me referiré a las características de la afectividad infantil, a los elementos que la integran y, dentro de estos, a las necesidades afectivas así como a la satisfacción de las mismas, ya que su influencia es extraordinaria para el desarrollo de este plano en estas edades.

Sí hubiéramos de caracterizar la afectividad infantil, podríamos decir que es, a la vez, **intensa**, **dominante**, y con tendencia a la **bipolaridad**. En efecto, con relación a la intensidad algunos estudiosos no sólo destacan su intensidad sino que llegan a conferir a los sentimientos infantiles la máxima “profundidad”; así Mauco (1.980) afirma que *“en contra de lo que se cree, la edad de las grandes pasiones no es la edad adulta sino la infancia”*. Sin duda esta expresión guarda relación con la de Decroly: *“Las alegrías y las penas del niño son más cortas y los recuerdos o anticipaciones que las provocan se refieren a espacios de tiempo mucho más restringidos que en el adulto”*. En cualquier caso la observación simple de la conducta de los niños pequeños, nos hace ver como sus sentimientos son poco numerosos, simples y primarios. Pero al mismo tiempo tienen un carácter entero y absoluto (el niño es casi incapaz de distanciarse de un sentimiento, juzgarlo, analizarlo o modificarlo). Isaacs afirma que *“los deseos del niño son más impulsivos y urgentes que los nuestros y que sus decepciones y penas son más vivas”*.

Cuando decimos que la afectividad infantil es dominante aludimos a la influencia que ejercen los aspectos y dimensiones afectivas sobre el resto de las capacidades y funciones psicológicas infantiles. Ya Rousseau dijo: *“El niño **siente** mucho antes de pensar y de poder expresarse”*. Wallon considera que desde recién nacido la vida del niño se desarrolla *“bajo la dependencia”* del afecto *“A la afectividad le incumben, al parecer las manifestaciones psíquicas más precoces del niño... El primer comportamiento psíquico infantil es de origen afectivo...”*

Parece que su afectividad tiende a la bipolaridad, por cuanto divide todo lo que penetra en el campo de su experiencia infantil en dos categorías antagónicas: lo bueno y lo malo. Es bueno lo que puede suponerle placer o satisfacción y malo lo que le genera sufrimiento o supone un obstáculo para sus deseos.



El placer y el dolor, lo agradable y lo desagradable constituyen las dimensiones más generales y más elementales de la vida afectiva.

2.2 Elementos que conforman la afectividad.

Son muchas las clasificaciones que se hacen de **los elementos que integran la vida afectiva**. En un primer grupo, relacionado por diversos autores con los llamados “estados dinámicos”, suelen incluirse: **necesidades, deseos, intereses, motivaciones y valores** y en un segundo grupo, que se vincula a los “estados estáticos”: **emociones y sentimientos**. Intentaremos definir qué se entiende por cada uno de estos elementos en relación con la afectividad infantil.

En psicología afectiva el término **necesidad** tiene un doble sentido: biológico y psicológico; uno y otro interesan por sus repercusiones en la formación afectiva infantil. La idea de necesidad debe entenderse mucho más allá de sus formas conscientes. Una necesidad puede también ser inconsciente. Se suele reservar el término **deseo** a la necesidad que va acompañada de la conciencia de su objeto y de sus fines. La idea de necesidad, en esta acepción amplia, implica también la de **interés**.

Para Piaget, el interés es *“la relación entre la necesidad y el objeto susceptible de satisfacer esta necesidad”*. El interés permite, según este autor, *“elegir los objetos correspondientes a las necesidades, que puede desembocar en la satisfacción de ellas”*

El interés es un fenómeno complejo que además de sus aspectos afectivos: atracción por el ser, por la cosa, por la actividad que es el objeto de esta atracción, deseo de aproximarse al objeto que interesa, apropiarse de él, ejercer una determinada actividad... encierra también aspectos intelectuales: se ejercita la curiosidad, se concentra la atención... y desde luego aspectos motores.

Giran, pues, en torno al interés tres planos muy importantes en la formación del niño: afectivo, intelectual y motórico. Puede afirmarse que cuando un niño está “interesado”, pasará de inmediato a la acción, pues la motivación está de este modo, “garantizada”.

La noción de **motivación**, tan importante por sus implicaciones didácticas, puede definirse como *“la acción de las fuerzas que determinan la conducta”* o también como *“lo que pone a un ser vivo en movimiento... lo que le impulsa a obrar”*

Las necesidades, los deseos, los intereses, las motivaciones nos revelan al niño como un sujeto que vive en un mundo de **valores**, entendiendo por valor *el carácter afectivo atribuido al objeto, en función de las necesidades del sujeto*. Generalmente el interés tiende a diversificarse dando lugar a “sistemas de valores” que funcionan como motores del comportamiento afectivo.

2.2.1. Emociones y sentimientos

De todos los elementos que integran la afectividad infantil la **emoción** y el **sentimiento** constituyen, sin duda, las vivencias afectivas fundamentales.

Las emociones son vivencias afectivas que aparecen de manera brusca, en forma de crisis más o menos pasajera. Se ponen en marcha generalmente por un estímulo externo y van unidas a manifestaciones de carácter orgánico (rubor, sudor, llanto...). Inicialmente están ligadas a los hechos biológicos y a las personas próximas, aunque paulatinamente se va ampliando el marco de su actuación y también la diversificación de las respuestas.



Los sentimientos son vivencias afectivas más estables, duraderas y complejas que las emociones. El sentimiento es diferenciado e intencional. Evolutivamente aparecen más tarde puesto que requieren la intervención de la representación mental, es decir, de la función semiótica.

¿Qué lugar ocupan la emoción y el sentimiento en el desarrollo afectivo del niño? Algunos autores han querido excluir completamente el sentimiento y reducir la afectividad del niño a las emociones. En este sentido Malrier escribe:

“La afectividad del niño parece demasiado viva, demasiado explosiva para poder dar lugar a sentimientos auténticos... Parece que el niño cambia demasiado deprisa, que su pensamiento es demasiado inestable, que sus relaciones sociales son poco reflexivas para que se pueda hablar en él de sentimientos auténticos”.

Es cierto que las reacciones emocionales ocupan al principio, de forma evidente, el primer plano de la vida afectiva del niño así como que su presencia se manifiesta en el recién nacido y en el lactante en un momento en que sería ciertamente prematuro hablar de sentimientos. Este predominio inicial de la emoción es lo que precisamente ha llevado a Wallon a admitir la existencia de un estado emocional y a reconocer en él la fase inicial de todo el desarrollo psicológico.

Pero no se puede caracterizar la infancia como capaz de emociones y no de sentimientos. Entre vida emocional y vida sentimental no hay un límite tajante y los sentimientos, en su estadio primario, se bosquejan ya en el período de dominio emotivo (los tres primeros años de vida), aunque este período se caracterice por la primacía de la emotividad sobre el sentimiento. Las etapas posteriores sin embargo, se caracterizan por el desarrollo cada vez más rico del sentimiento.

No se debe establecer en el orden del tiempo separaciones tajantes ni se puede definir cada etapa mediante una determinación simple y unívoca. *El sentimiento está presente, en germen, en el estadio emocional y la emoción está todavía presente allí donde ha cesado de ser el factor dominante de la vida afectiva.*

2. 2.1.1. Características de las emociones

Por el valor que tienen las emociones infantiles señalaremos sus rasgos más característicos y las funciones que desempeñan.

Según Hurlock (1.978) cabe señalar:

- **Las emociones son globales.** En el plano afectivo el desarrollo infantil va de un estado general indiferenciado hacia la progresiva individualización. El llanto de un niño pequeño, por ejemplo, representa una actividad corporal total: sacude todo el cuerpo, presenta crispaciones de brazos y piernas... Poco a poco el niño controla más sus emociones, diferenciando y sectorizando sus manifestaciones.
- **Las emociones son simples, puras y muy intensas.** En efecto, el niño no parece experimentar emociones asociadas ni ambivalentes.
- **La frecuencia** de sus manifestaciones. Según el sujeto va creciendo y en función de la respuesta del medio, la frecuencia de las manifestaciones emotivas y la pertinencia de las mismas se ajusta a las distintas circunstancias y situaciones.
- **Su transitoriedad.** Pasan rápidamente los niños del llanto a la risa. Con el crecimiento sus emociones se hacen más persistentes.
- **Su progresiva individualización;** al principio las respuestas emotivas son similares, pero poco a poco cada niño individualiza su comportamiento emocional.



- **Los cambios** que se producen **en la intensidad** de las emociones; unas crecen y otras se atemperan dependiendo del desarrollo intelectual, de los intereses y de las circunstancias y situaciones personales.

En general las emociones pueden detectarse mediante sistemas de conducta o indicadores de comportamiento: inquietud, llantos, movimientos, hábitos como morderse las uñas... Desde luego con el creciente uso del lenguaje se va generando una mayor capacidad para controlar las emociones, ya que aparece un primer indicio de comprensión de las mismas y de comparación de unos estados emocionales con otros.

2. 2. 1. 2 Funciones de las emociones.

Las funciones que desempeñan la emoción en el niño según Gratiot - Alphandéry y Zazzo (1.979) son las siguientes:

- Es ante todo manifestación y testimonio de su vitalidad; su comportamiento emocional, en su diversidad, constituye la forma en que el niño reacciona ante los estímulos del medio.
- Es también una forma de afirmación de la personalidad; un indicio de lo que llegará a ser la voluntad propia. Se pone esto de relieve por ejemplo en algunas rabietas con las que el niño expresa repulsa por alguna restricción impuesta que él no puede por sí mismo modificar.
- La emoción puede ser un recurso para imponer su "poder" ante los adultos, y a través de ellos, sobre las cosas. Como observa Wallon *"el niño tienen una cierta conciencia del poder que sus manifestaciones emocionales le confieren sobre las personas, obligando a estas a facilitarles lo que desea"*.
- Las emociones actúan también sobre la propia conducta: por una parte determina y sistematiza las reacciones positivas ante los estímulos agradables y sus reacciones de evitación ante estímulos generadores de temores y cóleras. Ejemplifica esta función la sencilla reacción circular tan frecuente en los niños: hacer renacer las situaciones en que ha experimentado placer o alegría y/o escapar a las situaciones de carácter negativo y prevenir su repetición...
- Juegan también un doble papel: por una parte de motivación (necesidad, deseo, actitud o sentimiento) que da lugar en muchas situaciones a la acción y, en su momento, la emoción es la sanción que detiene al sujeto en su fracaso o en su éxito, consolidando las conductas deseables y desterrando otras.

Todas las funciones citadas confieren a la emoción un valor de utilidad y eficacia que, según Wallon, *"Conviene a las etapas de la evolución psíquica y a las circunstancias de la vida en que la deliberación está prohibida"*.

2. 3. Factores que intervienen en el desarrollo afectivo

En cuanto a los factores que intervienen en el desarrollo afectivo pueden considerarse por un lado los relacionados con la herencia, que Gesell incluye en el concepto más amplio de factores naturales y, por otro, la influencia del medio que tiene más que ver con factores culturales.

A los factores naturales pertenece la llamada **"constitución"** que Gesell define como *"la estructura relativamente fija e inherente al individuo, tal y como está determinada por sus aptitudes innatas..."*. Pero esta constitución está hecha de virtualidades mucho más que de actualidades; virtualidades que exigen para manifestarse un proceso innato de crecimiento que se llama maduración, la cual se encuentra, de algún modo, condicionada por los factores culturales.



2.4 . Secuencia de desarrollo: fases y etapas

Muchos son los autores que aportan modelos secuenciados de cómo tiene lugar el desarrollo afectivo de los niños y niñas en esta primera etapa de su vida diferenciando fases o momentos con características y logros propios.

Nos referiremos a dos de ellos. Uno considerado ya un clásico como es Henri Wallon y a otro más actual: Eric Erikson, que en su teoría psicosocial entiende que hay motivaciones y necesidades relacionadas con el sujeto y su entorno que se convierten en fuerzas que impulsan la conducta humana.

Para Wallon el desarrollo de la personalidad se construye según un sucesión de etapas, caracterizadas por un tipo particular de jerarquía entre las dos funciones principales: la *afectividad*, orientada hacia el mundo social; y la *inteligencia*.

Se puede hablar de una alternancia entre los dos tipos de estadios; unos caracterizados por la predominancia de la afectividad sobre la inteligencia, y otro de la inteligencia sobre lo afectivo. El desarrollo del niño está jalonado por *crisis* o *conflictos*, que son como reestructuraciones de la conducta infantil (*es una idea parecida al desequilibrio piagetiano*)

Wallon divide en distintas etapas la evolución infantil. Cada una se define por una actividad en ella preponderante:

- **Estadios impulsivo (de 0 a 3 meses)**
- **Emocional (De tres meses a un año)**

Lo más importante de estos períodos es la noción de emoción. El niño en respuesta a su entorno, responde a las impresiones que las cosas le generan mediante gestos dirigidos que, cuando son interpretados desde lo social, se convierten en emociones

- **Estadio sensorio motor y proyectivo (de 1 a 3 años).** *Similar al sensorio motor de Piaget.*

- **El estadio del personalismo (de 3 a 6 años)**

Se restablece la primacía de la cuestión afectiva sobre la inteligencia. Se inicia con una crisis de la personalidad a los tres años (crisis de oposición). Luego aparece la edad de la gracia, etapa de narcisismo motor. Hacia los cinco años aumenta su tendencia a imitar modelos sociales.

- **Estadio categorial (de 6 a 11 años)**

- **Estadio de la adolescencia (A partir de los 11 años)**

Erikson, profesor de la Universidad de Harvard, divide el desarrollo humano en ocho etapas y afirma que en cada una el individuo tiene una tarea psicosocial que resolver. La confrontación con cada tarea produce conflictos, los cuales tienen dos posibles resultados. Si en cada etapa se domina la tarea correspondiente, la personalidad adquiere una cualidad positiva y tiene lugar un mayor desarrollo. Si la tarea no es dominada y el conflicto se resuelve de manera insatisfactoria, el yo resulta dañado porque se le incorpora una cualidad negativa. La tarea global del individuo consiste en adquirir una identidad positiva a medida que va pasando de una etapa a la siguiente.



En la edad infantil, Erikson diferencia tres etapas:

- 1ª) **Confianza contra desconfianza** (de 0 a 1 año)
- 2ª) **Autonomía contra vergüenza y duda** (1 a 2 años)
- 3ª) **Iniciativa contra culpa** (3 a 5 años)

Para conocimiento del opositor/a:

- 4ª) Industria contra inferioridad (6 a 11 años)
- 5ª) Identidad contra confusión de roles (12 a 19 años)
- 6ª) Intimidad contra aislamiento (20 a 30 años)
- 7ª) Generatividad contra estancamiento (40 a 50 años)
- 8ª) Integridad contra desesperación (de 60 en adelante)

2.5 La formación de los primeros sentimientos

Aunque nos parecen rigurosas y valoramos las clasificaciones anteriores como síntesis evolutivas, entendemos que puede resultar de más interés para el ejercicio de nuestra profesión analizar descriptivamente, por separado, algunas de las dimensiones que forman parte del desarrollo afectivo, a sabiendas de que en realidad estos aspectos se dan simultánea e interactivamente. Abordaremos, en consecuencia:

Entre los tres y los seis años se generan algunos de los que podemos calificar como **primeros sentimientos** que luego se coordinan y se hacen más complejos conformando aspectos importantes de la personalidad. Según Erikson, la primera tarea del desarrollo es el sentimiento de confianza. En condiciones deseables cuando un niño llega a los 18 meses ha aprendido a tener confianza en sí mismo y en su medio ambiente, comenzando a tener cierta conciencia de sus posibilidades. En este nivel tiene lugar una maduración neuro fisiológica que permite caminar, hablar y manipular objetos con lo que va adoptando la perspectiva del “yo puedo hacer”.

Erikson afirma que para lograr el más pleno **sentido de la autonomía**, los niños deben tener confianza en sí mismo para lanzarse a explorar su medio así como ciertas posibilidades de elegir (estar sentado o de pie, un juguete u otro...). Debe dejársele, así mismo, que practique las capacidades que va logrando y desde luego debe facilitársele las mejores condiciones de juego pues con esta actividad desarrollan su autonomía dentro de los límites y leyes que el propio juego conlleva.

Entre los cuatro y los cinco años, el niño tiene además otra tarea: la de lograr desarrollar su **iniciativa**. Su interés se centra ahora en someter su autonomía al control consciente. Se ocupa vigorosamente en aprender y en imaginar con viveza. Va dominando el lenguaje y continuamente hace preguntas. Puesto que está intentando descubrir qué clase de persona es él, necesita tener modelos y oportunidades para ensayar, utilizando el juego para representar los diversos papeles.

Del mismo modo que con el naciente sentimiento de autonomía, es conveniente que los adultos, padres y maestros, mantengan a los niños bajo control en algunos campos ofreciéndoles posibilidades de actuar con libertad en otros. Según Erikson hay que *“estimular el espíritu de iniciativa y la imaginación del niño y procurar reducir los castigos al mínimo”*.

Podemos resumir diciendo que los primeros sentimientos que se generan son el de confianza, el de autonomía y el sentido de la iniciativa, basándose el desarrollo de cada uno en la existencia del anterior.



2.6. Los procesos afectivos de socialización

Naturalmente los sentimientos configuradores de los rasgos de la personalidad, no se dan en el vacío. Este proceso constructivo tiene lugar en interacción con “los otros” es decir en el marco del **proceso afectivo de socialización**. Por la importancia que este proceso tiene para la educación infantil nos detendremos en su descripción en lo que concierne a los dos primeros años de vida.

Los niños nacen con una gran capacidad de aprendizaje, preorientados a buscar y preferir estímulos sociales y necesitados de vínculos afectivos con algunos miembros de su especie. **El apego y la amistad** son los vínculos afectivos básicos, jugando el primero un papel fundamental en los primeros años de vida.

2.6.1. El apego: factores y etapas

El apego es el vínculo afectivo que establece el niño con las personas que interactúan con él de forma privilegiada. El sentimiento de apego se forma a lo largo del primer año de vida como resultado, por una parte de las necesidades del niño y las conductas con las que manifiesta tales necesidades y, por otra, de las conductas de los adultos que tienden a “querer” satisfacer esas necesidades.

El apego constituye el cimiento del desarrollo social y es considerado como un sistema organizado de conductas que permite al sujeto responder flexiblemente a los cambios del entorno. Diferentes estudios e investigaciones se refieren a los distintos tipos de apego. La mayoría de los autores coinciden en señalar fundamentalmente cuatro tipos:

- Apego seguro
- Apego inseguro evasivo
- Apego inseguro de oposición
- Apego desorganizado

Nota: otros autores designan estas categorías con otros términos (apego seguro, apego inseguro evitativo, apego inseguro resistente ambivalente, apego inseguro desorganizado o desorientado)

Los factores que influyen en el tipo de apego son: las características del niño, la calidad del cuidado que recibe, la sincronía en la relación, el contexto familiar, el contexto cultural y el tipo de apego vivido por los propios padres.

Los niños con apego seguro muestran mayores habilidades sociales, más empatía con los otros, se relacionan mejor y manejan de manera más armónica y equilibrada sus emociones y sentimientos.

El sentimiento de apego, cuya consideración es muy importante en los primeros tiempos de la escolarización, se caracteriza por:

- Condicionar la conducta infantil, ya que el niño intenta conseguir o mantener la proximidad física con la persona a la que está apegado. Las conductas “de apego” son un repertorio amplio y flexible que cada sujeto vive de forma personal y que depende de numerosos factores.
- El apego supone la construcción gradual de un modelo mental de la relación con la figura de apego. Este modelo es construido sobre la base de las experiencias de la relación, interpretadas por el niño, estando condicionada por los recuerdos dejados, por el concepto que el niño tiene de sí mismo y por las expectativas sobre la propia relación.



- El apego conlleva sentimientos de seguridad, bienestar, placer, pero también de ansiedad por la pérdida temporal de la relación.

En cualquier caso las interacciones entre el niño y la figura de apego se caracterizan por ser **asimétricas, rítmicas, íntimas y desformalizadas**.

Por su importancia para el desarrollo afectivo infantil, nos detendremos en secuenciar el proceso de formación y desarrollo de este sentimiento:

Nota: para desarrollar esta secuencia, se ofrecen dos opciones. El opositor/a deberá escoger la que mejor se acomode a su estilo de aprendizaje

OPCIÓN 1

- *Durante los dos primeros meses* de vida el niño se comporta como un activo buscador de estímulos sociales; se siente atraído por la voz, el rostro, el tacto y la temperatura de las personas que lo rodean, pero parece que no llega a reconocer a las personas individualmente. De hecho acepta los cuidados de personas desconocidas si estas siguen las pautas de los progenitores.

- *Del segundo al sexto mes*: discrimina claramente entre unas personas y otras y acepta mejor las atenciones y cuidados de las personas que le cuidan habitualmente. Estas conductas preferenciales no implican, sin embargo, que rechace a los otros.

- *Entre los seis y los doce meses*. Sigue con las conductas preferenciales pero, además, ante los desconocidos reacciona con cautela, recelo, miedo o claro rechazo. Esta reacción varía dependiendo del lugar donde se produce el encuentro y de otros factores pero en cualquier caso supone ya un nuevo modo de relacionarse con los demás

A partir de este momento cuatro sistemas interactúan entre sí, condicionando las relaciones del niño con el entorno: *exploración, apego, afiliación y miedo* a los extraños. Las figuras de apego constituyen elementos de seguridad desde la que se explora el entorno, y la afiliación y el miedo a los extraños hacen que el niño se interese por establecer relaciones y que discrimine con quién las establece.

- *Segundo año de vida*. El apego se consolida; las nuevas capacidades lingüísticas y mentales facilitan y permiten la comunicación y el entendimiento, haciendo la interacción algo más simétrica y con más significado social. Igualmente se amplía el medio físico y social, haciéndose menos necesaria la figura de apego a medida que va adquiriendo el sujeto mayor autonomía.

Progresivamente el niño va tomando conciencia de las relaciones entre los familiares. Siente deseos de participar en la intimidad de los padres, siente celos de un hermano menor, etc.

Desde el punto de vista educativo nos interesa conocer las investigaciones sobre “los efectos” del apego en otras conductas del niño. Muchos estudios han mostrado que los niños con apego seguro manifiestan diversos caracteres positivos que no se encuentran en niños cuyas relaciones con quien les cuida son de más baja calidad.

Uno de los aspectos más relacionado con el apego es la *competencia cognoscitiva* del niño. Diversas investigaciones muestran que los niños con apego seguro tienen posteriormente mayor capacidad para solucionar problemas (Frankel y Bates 1.990) (Jacobsen, Edelstein y Hofman 1.994). También se ha indicado que son más curiosos y realizan más exploraciones que otros niños (Hazen y Durret 1.982).



Los niños que tienen un apego seguro parecen socialmente más competentes, tienden a ser más cooperadores y obedientes y se llevan mejor con sus compañeros (Jacobson y Wille 1.986). Además parece que tienen menos probabilidad de desarrollar problemas emocionales o de conducta (Lewis 1.984).

OPCIÓN 2

Félix López distingue cuatro etapas en lo que a la relación de apego se refiere:

1ª ETAPA DE PREAPEGOS (hasta el mes y medio) caracterizada por responder a las caricias y atenciones sin mostrar conductas apegadas.

2ª ETAPA DE FORMACIÓN DEL APEGO (de mes y medio a ocho meses). Discrimina entre la figura de apego (positivamente) y los demás, aunque no rechaza a éstos.

3ª ETAPA DE APEGO PROPIAMENTE DICHO (de ocho meses a dos años) Discrimina muy positivamente a la figura de apego y rechaza a los extraños

4ª ETAPA DE LA INCIPIENTE FORMACIÓN DE LAS RELACIONES DE RECIPROCIDAD AFECTIVA Y SOCIAL (a partir de los dos años) Los lazos afectivos se vuelven algo más seguros, lo que hace al niño más independiente y autónomo y a las relaciones más equilibradas e incipientemente recíprocas.

2.7 Principales conflictos emocionales en estas edades

-El miedo: el temor puede originarse por inducción del ambiente (adultos que utilizan la sugestión infantil para forzarle un determinado comportamiento), por inseguridad personal (lo que suele venir acompañado por problemas de conducta en las comidas, rabietas...) o por la natural y gradual toma de conciencia de los peligros o riesgos inherentes a la vida humana. El mejor modo de abordar la elaboración de este sentimiento es dándole seguridad.

-Los celos: pueden producirse acompañados de un descenso de la autoestima. De no tratarse adecuadamente pueden convertirse en una emoción exagerada, llegando a provocar serias dificultades.

-Las rabietas: estados de mal humor como respuesta a frustraciones. La respuesta más adecuada del adulto es mantener una actitud serena y cariñosa, pero no exenta de firmeza.

-La ansiedad: temor difuso que experimenta el sujeto y condiciona su conducta. Suele presentarse en situaciones nuevas que modifican los hábitos y rutinas infantiles, como los primeros días de escuela.

-Problemas relacionados con las comidas: el rechazo a la misma o el exceso. Suelen estar originadas por carencias de tipo afectivo.

-Enuresis: emisión involuntaria de la orina en niños mayores de 3 años por causas de tipo afectivo como el nacimiento de un hermano, superprotección...; Cuando desaparece el motivo de la tensión suele desaparecer el síntoma. Cuando se trata de un problema orgánico, se llama incontinencia de la orina.

-Encopresis: defecación involuntaria que no puede achacarse a causas físicas. El origen y las motivaciones son los mismos que la enuresis.

-Onicofagia: comerse las uñas. En los niños la tensión puede venir por adultos demasiado rigurosos y perfeccionistas. También se presenta en adultos.



3. APORTACIONES DE DISTINTOS AUTORES

Para dar respuesta a este epígrafe, te ofrecemos dos opciones:

OPCIÓN 1

El estudio de la afectividad infantil ha captado la atención de numerosos investigadores. Aunque durante décadas el desarrollo de la afectividad ha sido ensombrecido por el estudio de la cognición, actualmente está cobrando relevancia, ya que nadie duda ya que la afectividad juega un papel central en todos los aspectos de la experiencia humana.

Los antecedentes más remotos del estudio de las emociones los encontramos en los trabajos de William James (1.890) y Charles Darwin (1.872). En la actualidad podemos considerar cuatro grandes puntos de vista: **psicoanalítico, conductual, cognitivo y funcionalista**. Cada perspectiva ha contribuido a la comprensión de la afectividad de los pequeños aunque la aproximación funcionalista, que es la más reciente, ha ganado en popularidad debido a su amplio poder explicativo (Magai y Mcfadden, 1995).

3.1. Perspectiva psicoanalítica.

La descripción psicoanalítica Freudiana es la que cuenta con más tradición. **Freud** desarrolló una explicación de la estructura básica de la personalidad afirmando que ésta se compone de tres elementos: Ello, Yo y Super- yo.

El *ello*, presente en el individuo desde el nacimiento está formado por los instintos y las pulsiones básicas, que la persona busca satisfacer.

El *Yo* es la parte racional de la mente, empieza a desarrollarse durante el primer año de vida y opera de acuerdo con el principio de realidad.

El *super-yo* o *Super-ego* representa los valores sociales, que son incorporados en la estructura de la personalidad.

Para Freud los principales determinantes de la conducta son las pulsiones instintivas vinculadas al sexo y a la agresión. En el caso de los niños/as, el desarrollo afectivo y de la personalidad está relacionado con la sexualidad infantil. Durante los seis primeros años de vida la sexualidad infantil es pregenital y autoerótica, es decir que no persigue aún una relación interpersonal a través de los genitales. Por el contrario, lo predominante son las estimulaciones autoeróticas de distintas zonas erógenas (boca, ano, pene...).

Según este autor la secuencia que sigue el desarrollo del autoerotismo infantil es invariable. Comienza con la llamada *fase oral*, que se extiende hasta finales del primer año, seguida por la *fase anal* durante el segundo y tercer año, a la que sigue la *fase fálica*, durante los años preescolares, llegando finalmente a la fase de latencia (que constituye una especie de transición entre la sexualidad pregenital y la genital), que se extiende hasta la pubertad.

El conflicto central de la fase fálica es, sin duda, el complejo de Edipo, (cuya versión femenina es el de Electra), que consiste en una relación de ambivalencia con los progenitores en la que se destacan los deseos con relación al progenitor del sexo opuesto y la hostilidad con el del mismo sexo. Posteriormente se produce una identificación con el progenitor del mismo sexo y una postergación de los deseos edípicos.

Esta no es la única versión psicoanalítica respecto a estos conceptos y edades. **Melanie Klein** ha hecho descripciones en las que resalta la precocidad con que ocurren estos conflictos, que son además más marcados e intensos que en las versiones clásicas.

De tono y contenido bastante diferente es la descripción de **Erikson**, un psicoanalista, como hemos visto anteriormente, que resalta más los aspectos sociales y culturales que los biológicos y que se interesa sobre todo por el moldeamiento social del desarrollo del YO a lo largo de la vida humana.



3.2 Perspectiva conductual

El conductismo destaca el papel de las influencias ambientales en el desarrollo de la personalidad y de la conducta. Al principio de este siglo, los conductistas otorgaron a las reacciones emocionales un papel importante en el desarrollo de los niños. Según **J. Watson**, tres emociones innatas están presentes en el nacimiento: *temor*, inducido por ruidos fuertes o pérdidas de apoyo; *rabia*, incitada por restricciones de movimiento del cuerpo; y *amor*, evocado al ser tocado y acariciado.

Uno de los mayores hallazgos de Watson fue que algunas reacciones emocionales a nuevos estímulos podrían ser aprendidas a través del condicionamiento clásico (experimento de Alber). Watson concluyó que todas las respuestas afectivas a los objetos y a las personas se desarrollaban de esta manera (Watson y Raynor, 1920). En los años sesenta, la influencia del condicionamiento operante mostró que las emociones (sonreír, llorar...) podrían cambiarse a través del uso del refuerzo y castigo (Etzel y Gewirtz, 1967; Rheingold, Gewirtz y Ross, 1959).

Dentro del conductismo, *La teoría del aprendizaje social* rechaza las posiciones mecanicistas y pone el énfasis en los sentimientos asociados con situaciones particulares. **A. Bandura** amplió este punto de vista, agregando el campo cognoscitivo. Los niños pueden dar respuestas emocionales pensando en experiencias pasadas que han vivido ellos o personas que conocen.

Aunque algunas reacciones emocionales son adquiridas a través del condicionamiento y el aprendizaje social, hay que tener en cuenta que otras no pueden explicarse desde el aprendizaje de los mecanismos básicos. Por ejemplo, desde esta perspectiva no se puede explicar por qué ciertas respuestas surgen espontáneamente en un niño, sin conocerlas. Esta perspectiva, apoya el estudio de las emociones en la observación y análisis de las expresiones faciales y en los índices fisiológicos.

Numerosas investigaciones se han desarrollado en el campo de las denominadas “habilidades sociales”, que han venido a confirmar la importancia que la competencia social tiene en los procesos de adaptación de la conducta, tanto infantil como de la vida adulta.

3.3 Perspectiva cognitiva

Los teóricos cognitivos, en lugar de considerar las emociones como fuerzas centrales en el desarrollo, las consideran como derivadas del propio proceso cognoscitivo. Se considera que la cognición y el afecto son procesos inseparables.

El primero en plantear el desarrollo emocional desde la teoría de las diferencias fue **Donald Hebb** (1949). Cuando los niños encuentran un nuevo estímulo, lo comparan con un esquema de representación interno de un objeto familiar. La similitud entre el nuevo estímulo y el conocido, determina la contestación emocional.

La propuesta teórica de Hebb ha sido modificada por otros investigadores, sugiriendo que se pueden explicar la gran variedad de reacciones emocionales (Kagan, Kearsley y Zelazo, 1978). Por ejemplo, ellos defienden que las emociones positivas de interés y felicidad son debidas a un displacer moderado entre un esquema actual y un nuevo evento. Cuando el estímulo se vuelve más raro, la reacción del niño es de ansiedad y miedo.

La teoría cognitivista es especialmente eficaz considerando el interés de los niños en cuanto a la exploración de su mundo físico. En este sentido, se ha supuesto que las emociones no pueden estudiarse aisladas sino en interacción con otros sistemas (sensorial, perceptivo y cognitivo). Dicha interacción, va evolucionando a través del desarrollo: durante los primeros meses de vida es el sistema sensorial y las necesidades biológicas, progresivamente va cobrando importancia el mundo social.



3.4. Perspectiva funcionalista

Las más recientes teorías, reunidas bajo el acercamiento funcionalista, entienden que es el propio *funcionamiento afectivo* el que genera los componentes de la afectividad. Dan énfasis a las emociones como fuerzas centrales, adaptables en todos los aspectos al proceso de actividad cognoscitiva, social y de salud física del ser humano (Barrett y Campos, 1987; Izard, 1991). Las emociones, según estos autores, están inmersas en todas las actividades en mayor o menor grado. Para clarificar esta idea, examinan las funciones de la emoción, la manera en que se organizan y se regulan las experiencias en cada una de estas tres áreas.

a) *Emociones como determinantes del proceso cognoscitivo*: La evidencia indica que las emociones tienen un impacto profundo en los procesos cognoscitivos. Las reacciones emocionales pueden ser cruciales para la supervivencia. Por ejemplo, el niño pequeño no necesita recibir un susto para saber que es peligroso bajar solo las escaleras.

La ansiedad puede afectar la actuación. Entre los niños y adultos, la ansiedad muy alta o baja lleva a resultados más pobres en tareas cognoscitivas que una ansiedad moderada que puede estar facilitando dichas tareas (Sarason, 1980). Las emociones también tienen efectos poderosos sobre la memoria. Por ejemplo, niños que estaban muy disgustados durante un tratamiento recordaban el evento más claramente que otros (Goodman et al., 1991).

La mayoría de los teóricos del funcionalismo creen que la relación entre emoción y cognición es bidireccional. Michael Lewis y colaboradores encontraron evidencia para esta interacción dinámica ya en el primer año y medio de vida.

b) *Emociones como determinantes de la conducta social*: Los signos emocionales de los niños, como sonreír, llorar o mostrar interés, afecta al comportamiento de las personas de manera poderosa. Igualmente las reacciones emocionales de otros regulan la conducta social de los niños. La comunicación interpersonal proporcionada por las emociones de las expresiones faciales es un aspecto social importante.

c) *Emociones como determinante de la salud física*: Estudios naturalistas indican que las emociones influyen en el bienestar físico de los niños. Investigaciones con ratas y monos, revelan que rompiendo la relación madre-cría, se genera una depresión en el animal que puede tener efectos a largo plazo y, como consecuencia, ser más susceptibles a enfermar.

OPCIÓN 2

Teoría psicoanalítica

Según FREUD, la sexualidad es el dominante de la personalidad, entendida como energía vital conexas con la afectividad. Establece etapas psicosexuales, en las zonas en donde el niño/a es más sensible a la estimulación, provocándole sensaciones: oral, anal, fálica, de latencia y genital, de las cuales las 3 primeras pertenecen a la primera infancia (o 6 años)

-Etapa oral (del nacimiento a los 18 meses): la localización de la libido se centra en las actividades orales, siendo la succión (chupar todo) la fuente de placer. A través de la succión, el niño va interpretando partes del mundo exterior, como una forma de conocimiento de lo que le rodea. En esta fase, las relaciones objetales que establecerá será con la madre (como objeto fuera de sí mismo). Aparecen los primeros aspectos rudimentarios del "yo". Un fijación en esta etapa daría origen a una *personalidad oral*, es decir, dependiente, insegura, pasiva y ansiosa.



-Etapa anal (de los 18 meses a los 3 años): la libido se localiza en actividades anales (expulsión-retención). Un hecho importante es que esta etapa está asociada a la educación del control de los esfínteres, en la que son muy importantes las actitudes educativas por parte de los padres y educadores.

Se va configurando el “yo”, de ahí viene el negativismo como afirmación de sí mismo. Por otra parte, se empieza a establecer el “superyó”, por acción de las órdenes, mandatos y prohibiciones que le vienen desde el exterior. Una fijación en esta etapa daría lugar a una personalidad anal, es decir, obstinada, ordenada, hostil e impositiva.

-Etapa fálica (desde los 3 años a los 6 años): la libido se localiza en los órganos genitales. A través de la exploración, los niños/as descubren las diferencias sexuales y aparecen los complejos de Edipo y Electra. Como consecuencia, se establece una identificación con el progenitor del mismo sexo, configurándose el “super-yo”, que tiene un aspecto negativo (sentirse culpable cuando se saltan las normas culturales) y otro positivo (asimilar las normas parentales como propias). Una fijación en esta etapa daría a una personalidad dependiente, narcisista y en algunos casos inadaptadas.

Teoría de Erikson

Erikson es un psicoanalista, que resalta más los aspectos sociales y culturales que los biológicos, y que se interesa sobre todo por el moldeamiento social del “yo” a lo largo de la vida humana.

En su “teoría psicosocial” se identifica cada etapa por la clase de crisis psicosocial que pueda producirse y que, si se maneja con habilidad, capacita al individuo para superar esa crisis y afrontar los problemas que encontrará en la etapa siguiente de su desarrollo. Cada crisis se describe de acuerdo con las consecuencias favorables y desfavorables que se producirán al solucionar los problemas que se presentan.

Las fases de desarrollo que corresponden a la etapa de infantil son:

-Infancia (desde el nacimiento hasta el año y medio aprox). Crisis psicosocial: **confianza frente a desconfianza**. Relaciones con la persona materna. Seguridad que adquiere el niño/a en que sus necesidades serán atendidas cuando aparezcan.

-Primera niñez (desde el año y medio hasta los tres años aprox). Crisis psicosocial: **autonomía a frente a la duda y la vergüenza**. Relaciones con la persona paterna. Se caracteriza por el progresivo descubrimiento y ejercicio de las propias capacidades y habilidades.

-Edad del juego (desde los tres años hasta los seis años aprox). Crisis psicosocial: **iniciativa frente al sentimiento de culpa**. Relaciones con padres y hermanos. Se caracteriza por el desarrollo de la autonomía y la actividad exploratoria.

Teoría de Wallon

Estudia el desarrollo de la personalidad a través de una serie de etapas:

-Etapa o periodo sensomotor (de 0-3años). Principales adquisiciones:

- Diferenciación entre el “yo” y en “no yo”
- Adquieren conciencia de las diferencias que hay entre sus acciones y las de los demás, lo que yo hago y lo que hacen los otros.
- Adquieren conciencia de lo que es suyo y de lo que pertenece a los otros.

-Etapa del personalismo (de 3-6 años). Se estructura en 3 fases:

- Fase de oposición o cabezonería (3 años). El niño/a ha descubierto su yo y necesita reafirmarlo protegiendo su autonomía y negando las imposiciones parentales, ya que en la medida que se opone a los demás se reafirma a sí mismo.
- Fase de gracia (4 años). Pretende garantizarse el afecto de los demás seduciéndoles mediante sus gestos, palabras y acciones.
- Fase de imitación (5 años). Imita las características de las personas que admira y se comporta como ellos debido a una verdadera admiración y como garantía de aprobación y afecto.



De esta forma, una relación que había empezado siendo de oposición, acaba siéndolo de identificación. La personalidad del niño/a quedará estructurada de una u otra forma según sea la manera en que los padres hayan resuelto las tensiones producidas en la etapa del personalismo, dando lugar, por ejemplo, a rasgos de timidez en aquellos niños que no hayan visto debidamente recompensados sus esfuerzos por agradar, o rasgos de tiranía en aquellos niños a cuya cabezonería y oposición el medio no le ofreciera ninguna respuesta.

4. LA CONQUISTA DE LA AUTONOMÍA

Una de las características del desarrollo es la de ser direccional y caminar desde la heteronomía hacia la autonomía. En efecto, cuando el niño nace es un ser muy dependiente, necesitado de la asistencia del adulto para la satisfacción de casi todas sus necesidades. A medida que va evolucionando se va haciendo potencialmente más independiente; pero el *uso* de esa independencia va a depender, en buena medida, del *nivel de autonomía* que vaya consiguiendo en interacción con los distintos contextos en los que se desenvuelve.

Los seres humanos tenemos, en general, una permanente inclinación a ser cada vez más capaces de superar, por nosotros mismos, los distintos *retos* que el medio nos procura, aumentando nuestro nivel de competencia (efectividad para moverse en el entorno) y la conciencia de que *el lugar del control* (Bruner) está en nuestras manos. Podemos decir que las personas, y consiguientemente los niños y niñas, tienden a ser cada vez más **autónomas**.

La autonomía está vinculada a la utilización de las capacidades propias en un momento determinado del proceso evolutivo; no existe, pues, un único modelo de conducta autónoma, sino tantos como etapas por las que atraviesa un niño o una niña durante su desarrollo (la autonomía es evolutiva). En cualquier caso conviene señalar que debemos referirnos a todos y a cada uno de los planos que integran al niño o niña. Así, hablamos de autonomía intelectual, de autonomía físico- motórica y de autonomía moral y afectiva.

Para que el niño de estas edades alcance cotas cada vez más altas de autonomía es necesario que se considere a sí mismo como individuo particular, distinto de los demás, es decir que tome conciencia de su individualidad, de su propio yo, disociándose de lo que le rodea. Esto requiere de la confluencia de cotas cada vez mayores de desarrollo en lo que se refiere a los distintos planos:

- * El desarrollo psicomotor permitirá al niño moverse y relacionarse con los objetos libremente, sin tener que depender de los demás.
- * El desarrollo intelectual permitirá al niño comprender e interpretar, de manera propia y personal esas relaciones, interpretando a su modo el mundo en que vive.
- * **El desarrollo afectivo, social y moral permitirá al niño ir estableciendo relaciones afectivas cada vez más maduras e ir descentrándose afectivamente, al tiempo que configura una moral cada vez más reflexiva y autónoma.**

Así pues, el niño va conquistando su autonomía de manera gradual e integrada (con la confluencia de los distintos logros). Tal como nos dice Piaget (1.972) *“no puede haber autonomía moral sin autonomía intelectual y viceversa. Si al niño pequeño constantemente se le dan normas morales ya elaboradas y no se le permite cuestionar al adulto, sus experiencias no le proporcionan suficientes oportunidades para desarrollar una actitud de evaluar críticamente aquello que le dice el adulto. La coacción a la conducta moral, es pues, una coacción al desarrollo intelectual. Recíprocamente, si al niño constantemente se le mete en la camisa de fuerza intelectual de tener que dar la respuesta correcta exigida por el maestro, sin poderla cuestionar, tampoco puede desarrollar la libertad mental para cuestionar la racionalidad de las normas morales”*



Cuando niños y niñas se comportan con cierta autonomía pueden hacer proyectos para buscar lo que les interesa, descubrir cómo realizarlos, imaginar posibilidades, aceptar las dificultades que se presentan, crear otras alternativas, asumir pequeñas responsabilidades y convencerse de la existencia de ciertos límites. En síntesis, aprenderán porque tienen deseos propios, dan rienda suelta a su curiosidad, se sienten seguros para interactuar con otros e indagar en su entorno...

Por el contrario, la falta de autonomía se caracteriza por la dependencia; siempre hay “otro” que hace lo que los niños y niñas podrían hacer por sí mismos. Esto supone que los pequeños no intentan hacer cosas y buscan constantemente la aprobación adulta pues dependen en buena medida de ella. Los comportamientos dependientes, en general conducen a acciones inseguras y a sentimientos de angustia que inhiben la aparición de deseos propios, y, por ende, las posibilidades de aprender.

No hemos de considerar que la capacidad de ser autónomo se desarrolla solamente a partir de las características propias de cada niño o niña, despreciaríamos entonces el poder que tiene la relación que cada ser humano mantiene con las personas significativas de su entorno, principalmente con los adultos.

Un análisis centrado en la relación entre personas que comparten hechos significativos supera la visión del individuo como único responsable de sus comportamientos y aporta más elementos clarificadores: la relación es la que permite o inhibe comportamientos autónomos; es decir, para que alguien sea autónomo, “otros significativos” en su historia tienen que propiciarlo y valorarlo. Esos *otros significativos* son quienes interactúan con los niños y las niñas en la vida cotidiana familiar y escolar.

Bruner (1.983), con su concepto de *andamiaje* describe bien el tipo de relación adulto niño, procuradora de autonomía: *una mirada adulta que sienta respeto por las características y los tiempos propios de cada niño o niña y los valore, así como una curiosidad constante por descubrir sus posibilidades y los modos de ayudarles a construir conocimientos que sean válidos para la sociedad a la que pertenecen.*

Kamii abunda en esta idea cuando dice *“el niño continuará siendo heterónomo o se volverá cada vez más autónomo, según la manera como se relacionen con él e intenten influirle los adultos, especialmente en los primeros años. Lo que mantiene heterónomo al niño es una tendencia a la imposición por parte de los adultos. Si la conducta del niño se regula continuamente desde el exterior, no tiene ninguna oportunidad de construir normas internas por las que gobernarse. La coerción, el castigo y la modificación de la conducta son ejemplos de coacciones que tienden a impedir que los niños desarrollen la autonomía”*

5. DIRECTRICES PARA UNA CORRECTA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

La consideración e importancia de este plano o aspecto infantil no debe pasar inadvertido a la hora de proyectar y programar la acción educativa con los más pequeños. Partimos de la convicción de que el **desarrollo afectivo infantil se favorece con un estilo educativo que combine manifestaciones de afecto, exigencias adecuadas, comunicación razonada y control sobre las actividades.**

5. 1 Directrices relacionadas con el papel del maestro/a

El maestro/a debe:

- Proporcionar guía y apoyo emocional a los niños
- Ayudar al niño a formar una imagen de sí mismo equilibrada.
- Trabajar con los niños el sentimiento de autoaceptación.
- Fomentarle la confianza en ellos mismos y en sus capacidades
- Ayudarles a que desarrollen su capacidad de empatía.
- Percibir las demandas, interpretarlas y responder a ellas adecuada y contingentemente



Organizará, para ello, la intervención en torno a dos principios:

a) FAVORECER LAS RELACIONES DE COMUNICACIÓN EN CLASE. Para lo cual:

- Hemos de permitir que los niños elijan sus compañeros de experiencias y juegos, facilitando y valorando las relaciones afectivas y de colaboración. Habría que evitar “castigos” de separación de amigos, aislamiento prolongados o expulsiones de los espacios comunes, que suelen ir acompañados de frases culpabilizadoras.

- Los niños aprenderán a respetar si son respetados. Cada niño o niña, por singular o difícil que sea es merecedor del respeto y consideración del respeto y consideración del maestro/a y de sus compañeros. En ningún caso debe ser agredido, ni física ni moralmente. El adulto cuidará de presentar ante el mismo niño y ante la clase una imagen ajustada de cada uno, procurando resaltar los rasgos positivos.

- El tratamiento de los conflictos debe ser una ocasión de aprendizaje para los niños; conversar sobre lo que pasó, reflexionar sobre las causas, inferir consecuencias...les obliga a pensar y a procurar la mejor manera de resolver el conflicto, despertándoles la confianza en su capacidad de intervenir en hechos tan importantes para su vida. El maestro escuchará a los protagonistas del conflicto y a los testigos, ofrecerá su punto de vista y propondrá posibles reparaciones. Debe regular, así mismo, las sugerencias de castigos y venganzas propuestas por los niños, con frecuencia desproporcionadas.

- En la expresión de consignas, instrucciones y órdenes, sin dudas necesarias en ocasiones, el maestro/a debe ofrecer una imagen lo más equilibrada, coherente y razonable que pueda.

- Los niños deben disponer de espacio y tiempo para expresarse y comunicarse con los demás. La asamblea de clase puede ser un buen lugar para que se traten asuntos de interés, se recuerden experiencias vividas, se hagan comentarios generales, se proyecten actividades conjuntas. (Es conveniente tener presente que la finalidad de la asamblea y la participación activa y responsable de sus miembros es algo que se logra gradualmente tras un lento proceso de pérdida del egocentrismo e inicio de la socialización; para el que se necesita una dosis notable de paciencia.

- Practicar los hábitos y normas de convivencia es la mejor manera de que aprendan los conocimientos de tipo social. Consecuentemente reservaremos un tiempo al comienzo y al final de la jornada para saludarse y despedirse, haremos uso correcto de las normas aceptadas socialmente, e introduciremos a los niños en las formas habituales de relación.

- Una de las metas educativas de estos años es el bienestar afectivo infantil. Procuraremos, por tanto, situaciones y experiencias seguras, gratificantes y agradables. Este principio debe presidir todo el planteamiento educativo, pero debe concretarse, por ejemplo, atendiendo a las peticiones y propuestas razonables de los niños, ofreciéndoles actividades, materiales, juegos... que a buen seguro, son de su agrado, organizando el medio de manera que resulte cómodo y estético, etc.

b) DESARROLLAR LA AUTONOMÍA INFANTIL: autonomía física, intelectual y moral. Consecuentemente:

- En la medida en que los niños se responsabilicen de las tareas colectivas que puedan asumir y aumente su grado de participación, sentirán como propia la Escuela, posibilitando su inserción activa en el Proyecto Educativo. A estas edades los niños comienzan, si les damos oportunidades para ello, de participar en la organización de la clase, sugiriendo posibles rincones o talleres; de colaborar en el plan de trabajo,



proponiendo actividades o proyectos sencillos; de sugerir, mediante la manifestación de sus tendencias afectivas, los tipos de agrupamiento que le son más gratos...

- *Debemos permitir*, siempre que ello sea posible, *la elección de los niños* en asuntos cercanos que les afecten directamente. Así se genera en ellos la autoconfianza en relación con su grado de intervención.

- *Debemos evitar hacer cosas que los niños y niñas puedan hacer por sí mismos*, aunque la ayuda adecuada del adulto es necesaria en determinadas ocasiones. Este principio conecta con el derecho de los niños a aprender de sus propios errores. No se trata, obviamente de potenciar las equivocaciones, sino de considerarlas como pasos necesarios en la construcción de habilidades, destrezas y conocimientos en general.

5.2 Directrices relacionadas con la figura de apego

La/s figura/s de apego, que deberían ampliarse a medida que el niño crece, deben:

- Mantener contactos frecuentes y de calidad
- Con accesibilidad y disponibilidad de las figuras de apego
- Mantener una relación incondicional y permanente
- No aceptar las rabietas u otras formas inadecuadas de demanda como procedimiento para obtener gratificaciones y cuidados.

Es importante llamar la atención sobre las relaciones entre las figuras de apego entre sí, los conflictos, incoherencias educativas... pueden causar a los niños inseguridades, contradicciones y trastornos. Por el contrario unas relaciones armónicas basadas en la coherencia y el apoyo son generadoras de seguridad y bienestar

6. CONCLUSIÓN

1ª opción

Como se ha visto a lo largo del tema, la personalidad no es algo innato y estático en el niño pequeño, sino que más bien es una dimensión que se puede ayudar a "conformar"

Ello exige rodear al niño de un ambiente adecuado, proponiéndole situaciones y experiencias que le permitan ir configurando su personalidad en armonía y equilibrio.

Así pues, contribuyendo al adecuado desarrollo de la personalidad infantil estamos capacitando al niño/a para que pueda actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo seguridad afectiva y emocional, al tiempo que desarrolla sus **capacidades de iniciativa y de confianza en sí mismo/a**.

Como reflexión personal, entiendo que ésta es una tarea que la E.I puede y debe asumir. Contribuiremos de esa forma a alcanzar la finalidad última de esta etapa educativa: lograr el desarrollo integral de niños y niñas.



Es este un tema de psicología evolutiva referido al desarrollo afectivo de los niños y niñas menores de seis años. En su exposición, hemos partido de definir la personalidad infantil, centrándonos en uno de sus componentes: la afectividad infantil, sus características, elementos y factores que intervienen en su desarrollo.

Especial atención hemos dedicado a la exposición de los procesos afectivos de socialización y al desarrollo de los primeros sentimientos. Para su mejor comprensión, seguidamente hemos presentado de forma contrastada las aportaciones de los distintos autores y teorías que se ocupan de explicar la evolución de este importante plano de la personalidad de los niños y niñas, mencionando aquellas que, a nuestro juicio, nos permiten interpretar mejor las manifestaciones afectivas infantiles.

De todos los sentimientos que emergen en la primera infancia, sin duda la autonomía es el más importante. A ella hemos dedicado los últimos apartados, definiendo su carácter e importancia así como algunas de las directrices e implicaciones didácticas para una correcta intervención educativa en este sentido. Hemos finalizado mencionando la transposición didáctica que puede hacerse del presente tema.

7. TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

El tema desarrollado puede y debe ser conectado directamente con la práctica docente. A nuestro juicio, la condición para un crecimiento emocional armónico es que el niño/a viva en un ambiente que lo favorezca y posibilite. Dicho ambiente se materializa en:

- **Establecer relaciones afectivas equilibradas en la vida escolar**
- **Potenciar el juego simbólico** prestando tiempos, espacios, materiales y ambientes adecuados
- **Educar las emociones primarias y los sentimientos**, mediante estrategias de acercamiento y análisis de sus manifestaciones.
- **Prever tiempos y momentos para vivencias de calidad, compartidas.** El tiempo dedicado a las relaciones interpersonales es de calidad cuando favorece, motiva, promueve e incluso incita a la convivencia, al intercambio, al diálogo, al aprendizaje, al disfrute y al crecimiento personal.
- **Trabajar el sentido emocional de los símbolos** tanto personales como el imaginario colectivo (cuentos).
- **Ayudar a los niños a que expresen su mundo afectivo a través de los lenguajes:** oral, corporal, musical, plástico...

8. BIBLIOGRAFÍA

- PALACIOS. J. MARCHESI A. COLL.C. Desarrollo psicológico y educación I (1.995) Alianza Psicología. Madrid
- AGUILAR. G y LEBL. B.G. Conductas problemas en el niño normal. Programas preventivos y terapéuticos. Guía para padres y maestros. (1.987) Trillas. M
- BECKER. W.C. Los padres son maestros (1.987) Trillas. México.
- FREUD. S. El desarrollo afectivo e intelectual del niño. Masson. Barcelona.
- VASTA. HAITH y MILLER. Psicología Infantil (1.996) Ariel. Barcelona.
- FRANCO. T. Vida afectiva y educación infantil. (1.988) Narcea. Madrid.
- MUJINA. Psicología de la edad preescolar. (1.983) Visor. Madrid
- TAYLOR. B. Cómo formar la personalidad del niño. (1.986) Ceac. Barcelona.
- HENDRICK. J. Educación infantil: dimensión física, afectiva y social. Ceac (1.988) Barcelona.



9. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- LOMCE Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- LOE, Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación
- L.E.A. LEY 17/2007, DE 10 DE DICIEMBRE, DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA
- DECRETO 428/08 DE 29 DE JULIO por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía
- ORDEN DE 5 DE AGOSTO DE 2008, por la que se desarrolla el currículo de la educación infantil en Andalucía
- DECRETO 149/2009, DE 12 DE MAYO, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil
- ORDEN DE 29 DE DICIEMBRE DE 2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la educación infantil en la comunidad autónoma de Andalucía.
- ORDEN DE 25 DE JULIO DE 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación *básica* en los centros docentes públicos de Andalucía.
- DECRETO 328/2010, DE 13 DE JULIO, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.