



Desenvolupament socioafectiu

CFGS.EDI.M07/0.10

CFGS - Educació infantil

Aquesta col·lecció ha estat dissenyada i coordinada des de l'Institut Obert de Catalunya.

Coordinació de continguts

M. Carme Marín Prieto

Redacció de continguts

M. Àngels Gil Fernández

M. Carme Marín Prieto

Anna Maria Riera Camps

Adaptació de continguts

M. Carme Marín Prieto

M. Àngels Gil Fernández

Primera edició: setembre 2010

© Departament d'Ensenyament

Material realitzat per Eureka Media, SL

Dipòsit legal: B-1.469-2012



Llicència Creative Commons BY-NC-SA. (Reconeixement-No comercial-Compartir amb la mateixa llicència 3.0 Espanya).

Vegeu el text legal complet a

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.ca>

Introducció

Què ho fa, que siguem com som? Hem nascut així o és el bagatge de la nostra experiència que ens porta a ser on som? És clar que naixem amb unes característiques i capacitats que l'entorn s'encarrega de potenciar. Tot allò que vivim forma part de nosaltres i és important perquè marca el camí del nostre desenvolupament. Si les circumstàncies de la vida sempre són importants a l'hora de influir sobre les persones, hi ha un moment en què marquen de manera més profunda, la infància, i més concretament la primera infància.

Al mòdul “Desenvolupament socioafectiu” veurem com es va teixint la xarxa de l'afecte i com aquesta xarxa es relaciona amb la cultura a la qual pertanyem. En néixer el bebè si no fos atès moriria, perquè no és en absolut autònom, però en canvi la naturalesa el dota i dota els adults també de sistemes per a entendre'ns i tenir cura de la nostra espècie: el bebè emet senyals perquè els adults l'atenguin amb efectivitat i afectivitat (qui es pot mantenir distant amb un nadó que fa ganyotes, que emet sons, que plora o que riu?); si no hi ha cap dificultat que ho impedeixi, els adults capten ràpidament aquest reclams i responen amb promptitud. L'infant, sentint-se atès, i l'adult, sentint-se protector i amorós, aniran teixint la xarxa de l'afecte mutu.

Els pares són els primers agents de socialització de l'infant. Per la manera com dispensen l'atenció a l'infant van introduint les normes i els valors propis del moment i de la seva cultura, referida tant al lloc al qual pertanyen com al que és propi del seu nucli familiar; de fet, els adults també ens necessitem els uns als altres i de manera implícita o explícita creem els marcs de criança adequats per a conservar i continuar les característiques que ens reforcen com a cultura i ens donen identitat. I l'afecte és l'eix de tot plegat.

És indubtable que tenir cura del desenvolupament afectiu i social dels infants és una tasca bàsicament dels pares; però l'escola, que prepara l'individu per a viure en societat, és la “continuïtat ampliada” de l'espai familiar. Continuïtat perquè la relació pares-educadors ha de permetre una posició educativa tan comuna com sigui possible entre ambdós, i ampliada perquè el fet de compartir l'espai amb altres infants amb característiques similars però també diferents per a cadascun d'ells obre la porta a la integració social de l'infant a la petita societat que és l'escola bressol, el parvulari, l'esplai, les activitats extraescolars, etc., i a la societat en general.

El mòdul de “Desenvolupament socioafectiu” està format per dues unitats formatives.

La unitat formativa “Intervenció en l'àmbit afectivosexual de l'infant” està estructurada en dues unitats didàctiques: la primera es titula “Intervenció per al desenvolupament afectiu de l'infant” i us hi presentem les teories explicatives sobre el desenvolupament afectiu de l'infant que han de donar origen a la concepció que en tenim avui en dia, les característiques bàsiques del desenvolupament afectiu de l'infant per a cada edat i la importància de l'educació emocional en aquest procés.

En la segona unitat, “Intervenció per al desenvolupament sexual de l’infant”, veurem el desenvolupament de la sexualitat, distingirem entre identitat sexual i identitat de gènere i parlarem de com es pot treballar la igualtat de sexes des de la primera infància.

La unitat formativa “Intervenció en l’àmbit social de l’infant” està estructurada en dues unitats didàctiques: en la primera, “Intervenció en el desenvolupament social de l’infant”, veurem el que se’n diu *procés de socialització*, és a dir, què passa des que neix un infant fins que es fa una persona apta per a viure en família, en societat. Veurem com els pares, els germans, els companys d’escola, els educadors i els mitjans de comunicació mateixos intervenen en la formació de cada individu, i el preparen per a ser membre de la societat a la qual pertany.

En la unitat “Intervenció en el desenvolupament moral de l’infant” parlarem de l’evolució moral; per a fer-ho reprendrem les teories explicatives de l’afectivitat i n’hi afegirem d’altres. L’infant és una persona que està en formació, i per això veurem com el currículum d’educació infantil recull i formula conceptes d’actituds, valors i normes com a conceptes propis de l’aprenentatge de l’infant. Us proposarem unes quantes tècniques per a treballar-los.

El desenvolupament afectiu i social és el teló de fons del desenvolupament humà. Per això aquest mòdul és bàsic en el cicle d’Educació Infantil, juntament amb el mòdul de Desenvolupament cognitiu i motor. Ambdós en són la bastida i els altres mòduls giren al seu voltant. Un cop conegudes quines són les característiques evolutives dels infants, adequarem el joc, la didàctica, tindrem eines per a potenciar l’expressió i la comunicació, els hàbits d’autonomia personal i social, etc..

Disposeu, a més d’aquest material, que us facilita la consulta i l’estudi del desenvolupament socioafectiu de l’infant, del web del mòdul, que us permetrà observar el vostre procés d’aprenentatge sobre el tema per mitjà de les activitats i dels exercicis d’autoavaluació.

Dins el web, els exercicis que us proposem per a cada unitat no solament van encaminats a memoritzar dades sobre cada teoria i autor, sinó també a trobar el substrat, el cos teòric, que justifiqui el perquè de la vostra actuació com a educadors. Són activitats de caire pràctic que us portaran a conèixer la realitat de l’educació avui en dia i us aportaran recursos per a la vostra futura dedicació professional. D’altra banda, també disposeu d’annexos amb informació complementària per a il·lustrar-vos amb exemples o amb lectures els conceptes que anem introduint, i també una guia d’adreces d’interès per a obtenir més material i aprofundir en els temes que us interessin.

Resultats d'aprenentatge

En finalitzar aquest mòdul l'alumne/a:

Intervenció en l'àmbit afectivosexual

1. Planifica intervencions per afavorir el desenvolupament afectiu dels infants analitzant les teories explicatives i les característiques individuals i del grup al que van dirigides.
2. Planifica intervencions per afavorir el desenvolupament sexual dels nens i nenes, analitzant les característiques evolutives de la sexualitat infantil i la influència dels estereotips socials.
3. Programa estratègies d'intervenció en els trastorns afectius, analitzant les teories i tècniques de la modificació de conducta.
4. Implementa programes i activitats d'intervenció en l'àmbit afectiu, relacionant-les amb els objectius, les estratègies metodològiques i el paper de l'educador/a.
5. Avalua la intervenció realitzada en l'àmbit afectiu justificant la selecció de les variables i instruments que es fan servir.

Intervenció en l'àmbit social

1. Planifica intervencions per afavorir el desenvolupament social dels infants analitzant les teories explicatives i les característiques individuals i del grup al que van dirigides.
2. Planifica intervencions per afavorir el desenvolupament en valors dels infants, relacionant-les amb les teories explicatives i les característiques individuals i del grup al que van dirigides.
3. Programa estratègies d'intervenció en els trastorns de conducta social i els conflictes en les relacions infantils, analitzant les teories i tècniques de la modificació de conducta.
4. Implementa programes i activitats d'intervenció en l'àmbit social, relacionant-les amb els objectius, les estratègies metodològiques i el paper de l'educador/a.
5. Avalua la intervenció realitzada en l'àmbit social justificant la selecció de les variables i instruments que es fan servir.

Continguts

Intervenció en l'àmbit afectivosexual

Unitat 1

Intervenció per al desenvolupament afectiu de l'infant

1. L'afectivitat infantil
2. Evolució dels processos afectius de zero a sis anys
3. L'educació emocional

Intervenció en l'àmbit afectivosexual

Unitat 2

Intervenció per al desenvolupament sexual de l'infant

1. El desenvolupament sexual a la infància
2. Educació afectivosexual. Coeducació

Intervenció en l'àmbit social

Unitat 3

Intervenció en el desenvolupament social de l'infant

1. La socialització i el desenvolupament social de l'infant de zero a sis anys
2. Els agents de socialització
3. L'educació social en l'infant de zero a sis anys

Intervenció en l'àmbit moral

Unitat 4

Intervenció en el desenvolupament moral de l'infant

1. El desenvolupament moral. Teories explicatives
2. Intervenció educativa en l'àmbit moral

Intervenció per al desenvolupament afectiu de l'infant

M. Carme Marín Prieto

Desenvolupament socioafectiu



Índex

Introducció	5
Resultats d'aprenentatge	7
1 L'afectivitat infantil	9
1.1 Factors condicionants i delimitació de conceptes	9
1.1.1 El paper de l'herència i el medi en la determinació del desenvolupament	9
1.1.2 L'afectivitat infantil: característiques bàsiques	10
1.1.3 Fenòmens integrants de la vida afectiva	12
1.2 El desenvolupament afectiu: teories explicatives	14
1.2.1 Teoria d'Erikson	14
1.2.2 Teoria de Wallon	17
2 Evolució dels processos afectius de zero a sis anys	23
2.1 Evolució de les emocions infantils	23
2.2 L'afecció infantil	26
2.2.1 Funcions i tipus d'afecció	28
2.3 Evolució de les relacions afectives	29
2.3.1 Conseqüències de la separació o pèrdua de les figures d'afecció	36
2.4 El desenvolupament del concepte d'un mateix	37
2.5 Conflictes en el desenvolupament afectiu	42
2.5.1 Conflictes del desenvolupament i símptomes	44
2.5.2 Conductes conflictives de zero a sis anys pròpies del desenvolupament afectiu	46
2.5.3 Els educadors davant les conductes conflictives	53
3 L'educació emocional	59
3.1 El paper de l'escola i dels educadors en el desenvolupament afectiu	59
3.1.1 La incorporació de l'infant a l'escola infantil: el període d'adaptació	64
3.2 Programes i estratègies que afavoreixen el desenvolupament afectiu	67

Introducció

L'afectivitat, la necessitat de ser estimat i valorat, és el motor que posa en marxa qualsevol tipus de desenvolupament sensorial, motor, cognitiu, lingüístic i social...; uns desenvolupaments que se superposen i interactuen.

En el desenvolupament de l'infant, la satisfacció correcta de les seves necessitats afectives bàsiques és imprescindible per assegurar un desenvolupament posterior integral de tota la seva personalitat.

La resposta socioafectiva, com veurem al llarg d'aquest mòdul, es vincula a totes les situacions humanes, a les relacions interpersonals i socials, a problemes derivats del desenvolupament moral i sexual, a trets de personalitat... La nostra manera de relacionar-nos amb el món, la manera com ens entenem amb els altres i d'entendre els nostres sentiments, integren el desenvolupament socioemocional de la nostra personalitat.

A la unitat "Intervenció per al desenvolupament afectiu", el coneixement del desenvolupament afectiu de l'infant us permetrà el disseny de programes, la selecció i implementació d'estratègies metodològiques que us facilitaran dur a terme una intervenció educativa dirigida a afavorir el desenvolupament emocional dels infants de zero a sis anys.

En l'apartat "L'afectivitat infantil", abans d'endinsar-nos en el desenvolupament afectiu, considerarem els factors condicionants, les característiques bàsiques i les fases en el desenvolupament de la personalitat per mitjà de les teories d'Erikson i de Wallon.

En l'apartat "Evolució del processos afectius de zero a sis anys" ens aproparem a l'evolució de les emocions infantils i al desenvolupament del concepte de si mateix, aspecte molt important en la formació de la personalitat global de l'infant, que no podem deslligar de l'evolució de l'adquisició de l'esquema corporal, en què els factors socials i afectius seran d'una gran influència. Veurem com l'infant, després de prendre consciència de si mateix i de diferenciar-se del món exterior, comença un nivell de personalització que culminarà als sis anys.

Us presentarem les teories psicològiques que expliquen com l'establiment de vincles afectius segurs i estables durant les primeres etapes de la vida de l'infant constitueix un aspecte essencial del seu desenvolupament. Quan el desenvolupament afectiu trontolla i les seguretats afectives es veuen amenaçades per noves situacions que no són compreses o són mal interpretades per l'infant, llavors sorgeix el conflicte. Si no hi hagués conflicte, el desenvolupament no seria possible. Vosaltres, futurs educadors, haureu de fer possible que aquest conflicte i la seva solució promoguin el desenvolupament d'una personalitat madura.

En l'apartat "L'educació emocional" partirem de la idea que si les vivències emo-

cionals són el motor de la nostra vida i de les nostres relacions, en conseqüència també ho hauria de ser de l'educació.

Des d'un punt de vista educatiu, l'objectiu d'aquesta unitat és aportar els contextos de relació i les actituds que ajudin a l'infant a créixer emocionalment, a progressar en el seu desenvolupament emocional amb la finalitat que siguin conscients dels seus sentiments propis, regulin les seves emocions, utilitzin de manera creativa els afectes i millorin les seves relacions socials. La finalitat d'educar els infants des d'una base afectiva és l'adquisició d'autonomia i equilibri en el seu estat emocional.

No és la nostra intenció fer una exposició exhaustiva del pensament dels diferents autors i teories tractades en aquesta unitat, sinó recollir allò que és imprescindible per poder entendre el seu pensament amb relació al desenvolupament de la personalitat, les característiques bàsiques de l'afectivitat infantil i el desenvolupament afectivoemocional de zero a sis anys.

Per treballar els continguts d'aquesta unitat, és convenient resoldre les activitats i exercicis recomanats, i també la lectura complementària dels annexos i recursos proposats.

Resultats d'aprenentatge

En finalitzar aquesta unitat l'alumne/a:

1. Planifica intervencions per afavorir el desenvolupament afectiu dels infants analitzant les teories explicatives i les característiques individuals i del grup al que van dirigides.
 - Identifica els diferents conceptes teòrics sobre el desenvolupament afectiu dels infants.
 - Descriu les característiques principals de l'afectivitat infantil, la seva evolució i els conflictes més freqüents..
 - Valora la importància del vincle en el desenvolupament integral dels infants.
 - Identifica i considera les variables rellevants per al disseny de la intervenció.
 - Formula objectius que pertanyen a les característiques evolutives dels infants.
 - Proposa activitats, recursos i estratègies coherents amb els objectius i les característiques dels nens i les nenes.
 - Descriu estratègies adients per organitzar el període d'adaptació.
 - Proposa activitats que afavoreixen el desenvolupament de la identitat personal i d'una autoimatge positiva.
 - Valora la importància de l'afectivitat en el desenvolupament integral del subjecte.
2. Programa estratègies d'intervenció en els trastorns afectius, analitzant les teories i tècniques de la modificació de conducta.
 - Identifica els trastorns de conducta i els conflictes en les relacions interpersonals més freqüents en la infància.
 - Estableix i descriu les diferents fases del programa d'intervenció.
 - Valora la importància del diagnòstic en la programació de la intervenció.
 - Estableix les estratègies i instruments per identificar les causes dels trastorns afectius.
 - Identifica les tècniques d'intervenció més adequades a cada situació.
 - Descriu els instruments més adequats pel seguiment de la intervenció.
 - Descriu les pautes d'actuació correcta per part de l'educador/a envers els problemes afectius i de conducta en la infància.
 - Valora les imitacions dels infants per modular i controlar la conducta.

3. Implementa programes i activitats d'intervenció en l'àmbit afectiu, relacionant-les amb els objectius, les estratègies metodològiques i el paper de l'educador/a.
 - Descriu les actituds i el paper que ha d'exercir l'educador/a per afavorir el desenvolupament afectiu dels infants.
 - Identifica estils de relació que afavoreixen la creació d'una identitat positiva.
 - Potencia l'expressió i identificació d'emocions per part dels infants.
 - Organitza espais tenint en compte les necessitats afectives dels infants.
 - Dona resposta adequada davant les contingències relatives a l'àmbit afectiu.
 - Analitza i valora el paper de la persona educadora en la creació d'un clima d'afecte i confiança.
 - Respecta el principi d'igualtat de gènere en el desenvolupament de la intervenció.
 - Aplica estratègies que afavoreixen la realització de rols variats que no reproduïxin una assignació sexista.

4. Avalua la intervenció realitzada en l'àmbit afectiu justificant la selecció de les variables i instruments que es fan servir.
 - Identifica els indicadors d'avaluació més pertinents en l'àmbit afectiu.
 - Disseny o selecciona instruments adients per obtenir informació sobre la situació afectiva de l'infant.
 - Justifica la importància de l'avaluació inicial.
 - Registra les dades extretes del procés d'avaluació en el suport establert.
 - Valora la importància de l'objectivitat en l'obtenció i registre de l'observació.
 - Interpreta correctament la informació recollida pels processos d'avaluació.
 - Identifica les situacions que requereixen la participació d'altres professionals i les pautes d'actuació a seguir.
 - Elabora informes coherents amb la informació que s'ha de transmetre i el receptor d'aquesta informació.
 - Identifica les possibles causes d'una intervenció no adient.
 - Valora la importància de l'avaluació per a corregir les desviacions i millorar la intervenció.

1. L'afectivitat infantil

És clar que per a la supervivència del nadó hi ha unes necessitats fisiològiques, cognitives i socials que cal cobrir; però existeixen també unes necessitats afectives que cal cobrir des del naixement? Doncs sí. L'ésser humà necessita atenció, protecció, comprensió, acceptació, respecte, reconeixement i valoració tota la vida. Per a satisfer aquestes necessitats afectives és necessari el contacte, la proximitat i la interacció amb l'entorn per a incorporar-se i sobreviure en un mitjà que cobreixi totes les seves necessitats bàsiques: fisiològiques, cognitives, socials i afectives.

Per a abordar l'afectivitat infantil és important també considerar-ne els factors condicionants, les característiques bàsiques i les teories explicatives principals.

1.1 Factors condicionants i delimitació de conceptes

Abans de descriure l'evolució de l'afectivitat convé tenir en compte i comprendre tots els elements que entren en joc en la noció d'afectivitat: els conceptes clau, les característiques bàsiques i els fenòmens que formen part de la vida afectiva com ara les emocions i els sentiments.

1.1.1 El paper de l'herència i el medi en la determinació del desenvolupament

La manera que tenim de percebre el món i la nostra personalitat, són producte de la nostra naturalesa, dels nostres trets heretats, o depenen de la criança i de les nostres experiències?

Actualment la polèmica sobre el paper que tenen l'herència i el medi ambient en la determinació del desenvolupament ha deixat de ser plantejat en termes exclusius.

Actualment s'accepta que el nostre comportament i desenvolupament estan influïts i determinats per aspectes biològics i per aspectes ambientals; el problema fonamental és saber com interaccionen.

Sembla que l'herència ens predisposa i ens limita vers certs comportaments, però que l'ambient en determina l'expressió.

Per exemple, la nostra intel·ligència la poden determinar en part els gens que heretem dels pares, però la llar on naixem, el grau en què ens van estimular per

assolir un determinat nivell intel·lectual, el tipus d'educació rebuda i les decisions pròpies tenen un efecte en la manera en què es manifesta la nostra intel·ligència.

Podem afirmar que els processos psicològics són possibles gràcies als gens que ens defineixen; i que aquests processos psicològics estan limitats per un calendari maduratiu que determina el moment en què són possibles certes adquisicions. Els processos psicològics estan finalment determinats en la seva concreció per les interaccions de la persona amb l'entorn.

Les relacions entre l'herència i el medi no són mai d'exclusió ni tampoc una qüestió de percentatges. Són relacions marcades per la complementarietat i per un pes diferencial segons l'aspecte que es tracti i el moment evolutiu que es consideri.

1.1.2 L'afectivitat infantil: característiques bàsiques

L'afectivitat és un aspecte important en la conducta de l'ésser humà. Piaget, al principi de la seva obra, va reconèixer que l'afectivitat podia tenir el paper d'una font energètica de la qual dependria el funcionament de la intel·ligència, però exclou donar prioritat a l'aspecte afectiu per sobre de l'aspecte cognitiu.

Dues cares d'una moneda

Piaget va plantejar en l'obra *Seis estudios de psicología* que l'afecte i l'intel·lecte són com les dues cares d'una moneda: ambdós van sempre units i a més contribueixen a l'adaptació a l'entorn.

Afectivitat i intel·ligència són indissolubles: la primera motiva i la segona estructura el pensament. L'afecte regula les energies dels actes.

Tots els fenòmens que fan referència a la noció d'afectivitat com ara emocions, sentiments, interessos o actituds són sempre en relació amb l'altre, en relació amb l'objecte; això significa que el desenvolupament afectiu és indissoluble del desenvolupament de la socialització (relacions interpersonals, amb els pares, etc.) i inseparable del desenvolupament de la personalitat.

En la unitat "Intervenció per al desenvolupament social de l'infant" d'aquest mòdul aprofundireu en el desenvolupament de la socialització.

"El nen construeix la seva personalitat en un procés dinàmic de relació interactiva amb el medi. Aquest procés implica tota la personalitat del nen i es concreta en un procés d'individualització i de socialització estretament imbricats. Un procés en el qual la funció de l'altre és imprescindible des del primer moment."

Currículum d'educació infantil (1992, pàg. 9). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

La comprensió de l'afectivitat infantil és més difícil que la de qualsevol altre sector del psiquisme infantil.

Comprensió de l'afectivitat infantil

Segons Gesell (1880-1961), els processos psíquics més íntims del nadó ens han estat velats sempre i el nostre coneixement de la seva personalitat és dèbil i fragmentària. Un nen no pot dir exactament el que sent, fins i tot després d'haver après a parlar.

Wallon (1879-1962) va dir que és molt difícil observar el nen sense conferir-li alguna cosa dels nostres sentiments o de les nostres intencions. L'adult interpreta des del coneixement de la seva pròpia afectivitat d'adults.

Per a ampliar la informació sobre Wallon, vegeu el subapartat "Teoria de Wallon".

Hi ha una especificitat infantil de maneres de sentir, pensar i actuar que cal respectar i tractar de descobrir.

La vida afectiva del nen és la base de la vida afectiva de l'adult, ja que n'estructura el caràcter i la personalitat.

No existeix una teoria única o dominant des de la qual es pugui abordar l'afectivitat dels infants. Ens trobem conductes (de dependència, hostilitat, por, agressió, etc.) que són motivades per emocions o sentiments.

Podem definir l'afectivitat o la vida afectiva com els estats que ens afecten de manera agradable o desagradable.

No hi ha cap teoria psicològica...

... que no doni una importància primordial a l'afecte des de l'inici de la vida com a fonament sòlid per a la futura salut mental de l'ésser humà.

Característiques bàsiques de l'afectivitat infantil

L'afectivitat infantil és qualitativament diferent de la de l'adult, té unes característiques especials: és a la vegada intensa i dominant.

Intensa: els seus sentiments són simples i primaris, i per això tenen una força que els dona un caràcter absolut i ocupen per aquest motiu tot el seu ésser. El nen és incapaç de posar distància entre ell i els seus sentiments, de jutjar-los, criticar-los o corregir-los, i per això hi està totalment entregat.

Els seus desitjos són més impulsius i urgents. L'afecten esdeveniments, que interpretats des de l'òptica de l'adult són menors, que produeixen canvis d'estat d'ànim sobtats; per exemple, passar ràpidament de riure a plorar.

Dominant: exerceix influència sobre totes les seves altres capacitats.

La vida del nadó està sota la dependència de l'afecte. Domina sobre els processos de raonament.

Les fonts primàries de la conceptualització són fonts afectives. Els objectes tenen un símbol, un significat segons les seves afinitats afectives. Projecta sobre les coses els seus propis sentiments. Per exemple: l'infant que, quan veu dues cases, una de gran i una altra de petita, diu que la casa gran és la mare i la casa petita és el seu fill, projecta sobre el món la categoria afectiva de les seves relacions amb la seva mare.

Els factors afectius, en especial la relació amb la mare, són primordials en l'aprenentatge i condicionen tot el desenvolupament intel·lectual posterior.

Segons Wallon, "el nen sent molt abans de pensar i de poder expressar-se."

1.1.3 Fenòmens integrants de la vida afectiva

Per a aprofundir en el tema de les característiques bàsiques de l'afectivitat infantil i dels fenòmens integrants de la vida afectiva (emocions i sentiments), consulteu la secció "Bibliografia" del web d'aquesta unitat.

Els *afectes* o *estats afectius* són respostes emocionals o sentimentals d'una persona a un estímul o una situació. Les emocions i els sentiments constitueixen vivències afectives fonamentals.

1) Les **emocions** són vivències afectives que apareixen de manera sobtada, en forma de crisi més o menys passatgera i més o menys violenta. Generalment es posen en marxa per un estímul extern i estan unides a manifestacions de caràcter orgànic com ara el rubor, la suor o el plor.

Les reaccions emocionals ocupen al principi el primer pla de la vida afectiva del nen; la seva presència ja és palesa en el nadó i en el lactant. Inicialment estan lligades a la interacció amb les persones properes de l'entorn i amb els fets biològics; de mica en mica s'amplia el seu marc d'actuació i també la diversificació de les respostes.



Si té gana plora, si té son plora, si està incòmode plora.

La vida emocional del nadó és indiferenciada i generalitzada. És a dir, el nen dona un mateix tipus de resposta emocional a situacions vitals molt diverses. Per exemple: si té gana plora, si té son plora, si està incòmode plora; més endavant, però, i de manera progressiva, marcarà la diferenciació i aviat la mare diferenciarà el tipus de plor del nen i si manifesta gana, son o incomoditat, perquè les emocions es poden detectar mitjançant sistemes de conducta, per l'expressió corporal, la veu, el gest, etc.

Hem definit l'afectivitat o la vida afectiva com els estats que ens afecten agradablement o desagradablement; per tant, podem dir que tant les emocions agradables com les desagradables són necessàries per a desenvolupar la personalitat.

Wallon, que aprofundeix en el paper de l'emoció en l'origen del desenvolupament humà, considera la fase inicial de tot el desenvolupament psicològic com un estat emocional. Però no es pot caracteritzar la infància com a capaç d'emocions i no de sentiments. No hi ha un límit estricte entre els uns i els altres i els sentiments s'esbossen ja en el període emotiu (2 o 3 primers anys de vida), encara que aquest període es caracteritza per la primacia de l'emotivitat sobre el sentiment.

En els dos primers anys de vida predominen els estats emocionals. Les etapes posteriors es caracteritzen pel desenvolupament cada vegada més ric del sentiment.

En el desenvolupament es passa sempre d'un estat general i indiferenciat a un altre de summa especialització. Al principi les emocions són globals; per exemple, en un nadó plorar representa una activitat corporal total, amb sacsejades de braços i cames. Posteriorment les emocions es fan més diferenciades, s'impliquen menys parts del cos per a expressar una emoció particular. L'emoció es converteix en especialitzada i passa a ser cada vegada més controlada pel subjecte. Amb l'aparició del llenguatge i la maduració apareix la capacitat per a controlar i

comprendre les emocions. Quan l'infant és capaç de distingir les seves emocions pot comparar els seus sentiments amb els dels altres.

2) Els **sentiments** són vivències afectives més estables i de més durada que les emocions i més complexes. Evolutivament apareixen més tard, pel fet que requereixen la intervenció de la representació mental (el record, la reflexió, etc.). El sentiment és diferenciat i intencional.

Podem diferenciar sentiments lligats al jo (autoestima, vanitat, egoisme, etc.) i sentiments dirigits a l'objecte (altruistes, amistat, cooperació, morals, estètics, religiosos, etc.).

Podem diferenciar emocions i sentiments de la manera següent:

- **Emocions:** estats afectius aguts acompanyats de més o menys repercussió orgànica, poc duradors. Per exemple, la por.
- **Sentiments:** estats afectius duradors i persistents de matisos suaus, associats a records, idees o continguts culturals. Per exemple, l'amor.

Funcions que exerceixen les emocions infantils

L'expressió emotiva és, segons Wallon, la primera forma de socialització, de manera que les primeres relacions de l'infant amb l'adult corresponen al nivell de l'emoció. Ara bé, aquests comportaments innats de comunicació només tenen sentit si l'entorn els sap donar una resposta adequada i, segons les respostes aportades, el nen va desenvolupant el seu sistema intencional de comunicació.

Segons indiquen Gratiot-Alphandéry i Zazzo (1979) en l'obra *Tratado de psicología del niño*, les funcions que exerceixen les emocions són les següents:

1. La manifestació de la vitalitat de l'infant. El seu comportament emocional constitueix la forma en què reacciona davant els estímuls de l'entorn:

- Determina i sistematitza les seves reaccions positives davant estímuls agradables.
- Determina i sistematitza les seves reaccions d'evitació davant estímuls generadors de temors i còlera.

La funció de l'emoció és fer renéixer les situacions en què l'infant ha experimentat plaer i alegria; també té la funció d'ajudar a fugir de les situacions de caràcter negatiu i prevenir-ne la repetició.

2. Una manera d'afirmar la seva personalitat, el naixement del que arribarà a ser voluntat pròpia.

3. Un recurs per a imposar el seu poder sobre els adults i, per mitjà d'ells, sobre les coses. Segons Wallon, els efectes de l'emoció es converteixen ràpidament en

Per a comprendre millor què són les emocions i quines funcions tenen, vegeu el vídeo que trobareu a la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat; "La intel·ligència emocional. Funció de les emocions".

Per a aprofundir en el tema de les funcions que exerceixen les emocions infantils, consulteu la secció "Bibliografia" del web d'aquesta unitat.

Funció de l'emoció

La manera que té l'infant d'afirmar la seva personalitat és per mitjà de determinades rebequeries, que d'aquesta manera vol expressar el seu desacord per alguna restricció que se li vol imposar i que no pot modificar.

un mitjà d'acció sobre l'ambient.

El poder de les emocions

Wallon fa l'observació següent: "El nen que ha caigut, només plora pel seu patiment o per si està segur que l'escoltaran, però si no està acompanyat, el seu plor acaba de seguida. En la soledat la còlera s'exterioritza poc i gairebé no dura. Els plors s'engrandeixen o ressegueixen davant l'aproximació de persones amables."

4. Tot això li dóna un valor d'utilitat i eficàcia que, segons Wallon, "convé en les etapes d'evolució psíquica i en les circumstàncies de la vida en què la deliberació està prohibida".

5. També se'ls atribueix un doble paper:

- Ser, en el seu punt de partida, la motivació que serveix de motor per a l'aparició de l'acció.
- Ser la sanció que té el subjecte en el seu fracàs; l'emoció té la funció de consolidar les conductes d'èxit i desviar les conductes que l'han dut al fracàs.

Deliberació vol dir examinar atentament els pros i contres d'una decisió, abans de portar-la a terme.

1.2 El desenvolupament afectiu: teories explicatives

Els autors Erikson i Wallon descriuen l'evolució de la personalitat. Mentre que Erikson elabora la seva teoria psicosocial com a complement de la teoria psicosexual de Freud i hi afegeix l'aspecte relacional i social, Wallon és l'autor que descriu per primera vegada un estadi emocional i que aprofundeix en el paper de l'emoció en l'origen del desenvolupament humà.

1.2.1 Teoria d'Erikson

Erik Erikson, psicoanalista alemany, va formular un model psicoanalític per descriure el desenvolupament de la personalitat del nen i de l'edat adulta; la seva perspectiva incorpora els aspectes psicològics i socials.

Erikson incorpora l'element social a la teoria psicosexual de Freud. Per a aquest autor, en el desenvolupament el que interessa més són les diferents etapes per les quals passa el jo, en relació amb el desenvolupament psicosexual i l'entorn psicosocial. Quan tots aquests elements són integrats, el desenvolupament de la personalitat és normal. La personalitat, segons Erikson, es desenvolupa constantment i passa al llarg de la vida per vuit nivells, tal com es mostra en la taula 1.1.

Podeu consultar la teoria psicosexual de Freud en la unitat "Intervenció per al desenvolupament sexual de l'infant".

Erik Erikson (1902-1994)

Va ampliar la teoria de Freud, emfatitzant els aspectes psicosocials del desenvolupament.



Erik Erikson (1902-1994)

TAULA 1.1. Nivells de la personalitat segons Erikson

Nivell	Desenvolupament psicosexual	Etapas del jo	Desenvolupament psicosocial
1	Període oral i dels sentits(0-2 anys)	Confiança	Mare
2	Període anal-muscular (2-4 anys)	Autonomia	Mare, pare, germans
3	Període de la genitalitat (4-6 anys)	Iniciativa	Família, companys de jocs
4	Període de latència (6-12 anys)	Laboriositat	Escola, mestres, condeixebles
5	Pubertat-adolescència	Identitat	Grups, amics, equip
6	Juventut adulta	Intimitat	Company/a, família
7	Edat adulta	Generativitat	Família, professió
8	Maduresa	Integritat	Societat

Les tres grans directrius que hem esmentat (etapes del jo, desenvolupament psicosexual i desenvolupament psicosocial) són sempre presents en el desenvolupament del nen: la personalitat es desenvolupa travessant successivament vuit crisis psicosocials. Erikson entén les **crisis** com a vuit tasques que l'home ha de complir en cadascuna de les etapes de la vida i les alternatives d'èxit o fracàs amb les quals s'haurà d'enfrontar. Cadascuna d'aquestes crisis marca una etapa del desenvolupament del jo amb relació a un entorn social que s'eixampla progressivament. La solució positiva de cada crisi depèn sempre de la relació de mutualitat que haurà d'establir la persona entre el jo i l'entorn.

Així, per a arribar de la infància a la maduresa, hem de recórrer una sèrie d'etapes, hem de superar un conjunt de proves. Cada etapa prepara per a la següent, i en certa manera ja la conté. Així mateix, cada etapa comporta un risc; i per això es parla de crisi. En cada etapa hi ha alguna cosa positiva i alguna cosa negativa.

L'equilibri consisteix a mantenir-se al llarg del desenvolupament de cada etapa tan a prop com es pugui del costat positiu. Les vuit **crisis** de què parla Erikson són les següents:

- Confiança bàsica enfront de desconfiança.
- Autonomia enfront de vergonya i dubte.
- Iniciativa enfront de culpa.
- Laboriositat enfront d'inferioritat.
- Identitat enfront de confusió.
- Intimitat enfront d'aïllament.
- Generativitat enfront d'estancament.
- Integritat del jo enfront de desesperació.

Comentarem a continuació les quatre crisis primeres, que corresponen a les edats en què se centra la nostra matèria d'estudi:

Podeu consultar la biografia d'Erik Erikson en la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat.

Al llarg de la vida tots construïm la nostra pròpia identitat.

En la secció "Bibliografia" del web d'aquesta unitat trobareu més informació sobre la teoria psicosocial d'Erikson i les crisis o etapes del desenvolupament de la personalitat.

Segons Erikson...

... "no sembla que la quantitat de confiança depengui de les quantitats absolutes d'aliment o de les demostracions d'amor, sinó més aviat de la qualitat de la relació materna".

1) Confiança bàsica enfront de desconfiança

La primera tasca de desenvolupament que hem d'aconseguir en néixer és assolir un sentit de confiança bàsica, que es basa en el sentiment de familiaritat provinent de la qualitat de la relació amb la mare, en l'estabilitat de l'entorn i en un sentiment de benestar interior, en la continuïtat d'experiències satisfactòries i també de confiança en si mateix i en els òrgans per a la satisfacció de les necessitats pròpies.

Posteriorment, el deslletament fisiològic i, consegüentment, també psicològic, comportarà una primera crisi. El primer guany social de l'infant és permetre que la mare s'allunyi del seu costat, perquè ella s'ha convertit en una seguretat interior i en una confiança exterior.

2) Autonomia enfront de vergonya i dubte

La confiança és el requisit perquè els infants assoleixin l'autonomia. La **marxa**, el **control d'esfínters** i el **llenguatge** constitueixen les tres formes d'autonomia d'aquesta etapa.

Tots els infants comprenen el valor que té fer-se gran i per tant, quan poden expressar-se, volen que se'ls permeti fer les coses per si mateixos.

El paper dels pares és deixar-los provar, permetre que aprenguin a dominar hàbits bàsics, com ara rentar-se o menjar, ajudant-los el menys que es pugui, però assegurant l'èxit de les accions que es proposen.

L'infant es va fent autònom, però també es pot tornar capriciós. Això comporta, per part de l'adult, una regulació del seu comportament a còpia de fermesa i tolerància.

El nen serà ferm i tolerant si els adults han estat fermes i tolerants amb ell.

L'autonomia no és una autoafirmació per oposició a l'altre, sinó una estimació, respecte mutu i reciprocitat.

Si la crisi no porta a una regulació, sia per excés de fermesa o per excés de tolerància, es produeix el sentiment de vergonya i dubte.

3) Iniciativa enfront de culpa

El desenvolupament extraordinari que ha fet l'infant fins ara planteja reptes nous i possibilitats noves. El domini del llenguatge permet al nen fer plans, actuar amb intencionalitat, prendre decisions.

La incorporació a l'escola infantil comporta el seu ingrés a la vida comunitària, el fet de deixar enrere el vincle exclusiu amb els pares. Aquesta fase de preparació per a la vida serà superada amb èxit si ha tingut l'oportunitat de fer les coses per si mateix i s'ha comptat amb ell en tasques com ara ajudar a parar la taula o fer galetes; així podrà descobrir el seu valor, se sentirà segur i estarà preparat per a anar a escola. En aquesta etapa el pare del mateix sexe assumeix un paper molt important com a factor fonamental d'identificació, segons el qual l'infant s'haurà de definir a si mateix. És justament en aquesta fase quan l'interès per les diferències sexuals desperta inquietuds i curiositats.

Sobre la importància del vincle afectiu, consulteu el subapartat "L'afecció infantil" d'aquesta unitat.

De la confiança al descobriment

Només arribaran a ser autònoms els infants que han après a confiar en si mateixos i en els altres; i només els que són autònoms es descobriran a si mateixos i al món que els envolta.



Maria Montessori deia que tota ajuda inútil que es dona a l'infant farà retardar el seu desenvolupament. Aquesta idea s'expressa en aquesta frase: "Ajuda'm a fer-ho jo solet".

Segons Erikson, la iniciativa és una superació de l'autonomia. La iniciativa implica una conquesta.

L'acceptació dels pares d'aquesta curiositat natural assegurarà una vida sexual satisfactòria i evitarà el sentiment de culpa.

4) Laboriositat enfront d'inferioritat

Erikson diu que, precisament per a superar els desitjos passats, el nen als sis anys es dedica a adquirir habilitats amb un ordre i una organització vers la vida futura.

Els infants mereixen l'oportunitat de treballar, d'assolir petites responsabilitats i de contribuir, encara que sigui mínimament, al benestar familiar, mitjançant l'esforç personal. En parlar de treball ens referim a coses que els infants puguin fer i que encara que impliquen esforç i dedicació no es converteixin en rutines o en obligacions feixugues.

És el període en què treballen millor a l'escola, en què van adquirint tota una sèrie de tècniques. En aquest període, si els motiven, funcionen molt bé a l'escola i també en esports i colònies.

Senten un gran plaer en totes aquestes situacions: el plaer de la laboriositat o indústria, sobretot quan els altres reconeixen les seves habilitats.

És, per tant, molt important que en aquest període els pares estiguin amb ells i per a ells: que hi juguin, que els apreciïn el treball i els progressos que fan en qualsevol àrea: dansa, música, esport, etc.

El sentiment d'inferioritat sorgeix quan el nen se sent incapaç d'encarar-se amb tasques que li pertocuen o guanyar-se cap mena de reconeixement dels companys o dels adults. Li passa el mateix si no percep el valor del seu treball. D'aquí ve la necessitat de sentir-se valorat. L'èxit o el fracàs d'aquesta etapa marca en la persona del nen un sentiment de valor o desvalor que afavoreix o impedeix l'adquisició d'un sentiment d'identitat en l'etapa següent.

Podeu consultar les crisis d'identitat, intimitat, generativitat i integritat d'Erikson en la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat.

1.2.2 Teoria de Wallon

Psicòleg francès, doctor en lletres i metge. Va estudiar el comportament global del nen i el desenvolupament de la seva personalitat. Segons Wallon, l'evolució del nen prové d'una socialització primerenca, sincrètica, amb l'ambient que l'envolta, de la qual es desprèn gradualment per a conquerir la individualitat.

Per a aquest autor, la sociabilitat no ve després de la individualitat, sinó que la individualitat prové de la sociabilitat. Wallon dona més importància a la sociabilitat que a la individualitat.

Piaget posa en relleu l'existència d'una correspondència estreta entre les transformacions de l'afectivitat i de les funcions cognitives, és a dir, una complementarietat entre aquests dos aspectes inseparables de tota conducta. Però exclou tota idea de prioritat d'allò que és afectiu sobre allò que és cognitiu. Wallon, en canvi, defensa la tesi contrària, i mostra fins a quin punt moltes vegades apareix el desenvolupament afectiu abans que el desenvolupament intel·lectual.

La socialització es diu sincrètica...

... perquè es manifesta mitjançant la subjectivitat i l'egocentrisme de les actituds: l'infant s'assimila a l'altre i no se'n diferencia.

Segons Piaget, l'afectivitat és el motor de la construcció del sistema cognitiu, però no és res sense la intel·ligència, que li proporciona tots els seus mitjans i il·lumina els seus objectius.



H. Wallon (1879-1962)

Podeu consultar la biografia de Wallon en la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat.

Wallon descriu per primer cop un **estadi emocional** i aprofundeix en el paper de l'emoció en l'origen del desenvolupament humà.

En explicar, doncs, el desenvolupament del nen com una totalitat, sense aïllar prèviament l'aspecte cognitiu i l'afectiu, Wallon dóna més importància a altres processos. Insisteix en el primer desenvolupament neuromotor i especialment en la funció de la postura, que, després de les respostes purament reflexes del nadó, oferirà la possibilitat de reaccions emocionals expressives.

Wallon pensa que l'emoció és l'intermedi genètic entre el nivell fisiològic, amb respostes reflexes i prou, i el nivell psicològic, que permet a l'home adaptar-se al món extern que va descobrir.

Segons Wallon, el primer món exterior és el món humà i d'aquest món el nen ho rep tot: la seva societat, la satisfacció de les seves necessitats fonamentals, etc. El nen pot donar mostres de benestar o de malestar; ambdues emocions, purament primitives, van encaminades a discriminar el món exterior, atès que aquestes emocions estan unides a l'acció del món humà amb el nen.

Wallon diu que "el nen que sent va camí del nen que pensa".

L'emoció...

... que inicialment és provocada per impressions posturals és la base al mateix temps de la postura (gestos, mímica) que emprarà l'infant més endavant per a expressar-se amb l'entorn.

Centrípet: dirigit a la construcció interna del subjecte.

Estadis del desenvolupament segons Wallon

Cada període es caracteritza per l'aparició d'un tret dominant, pel predomini d'una funció sobre la resta.

Wallon descriu el desenvolupament tenint en compte les interaccions entre la dotació motriu i l'afectivitat del nadó, i també la de l'infant amb l'entorn.

1) Estadi impulsiu (des del naixement fins als sis mesos)

En aquest període dominen les funcions fisiològiques, i es produeix l'alternança entre els moments de tranquil·litat quan l'infant està còmode i satisfet i la crispació agitada quan es troba incòmode per la gana o la tensió orgànica. És un estadi centrípet, d'indiferenciació.

La característica principal del nadó és l'activitat motora reflexa. La resposta motora als diferents estímuls interoceptius, propioceptius i exteroceptius és una resposta reflexa.

Els **estímuls interoceptius o visceroceptius** permeten anar experimentant les variacions que sent al seu interior i l'activitat de les seves vísceres, com, per exemple, la sensació de gana o de satisfacció després de menjar o de respirar.

Amb els **estímuls propioceptius**, mitjançant els músculs somàtics, els tendons i les articulacions, poden anar captant els canvis de posició: bocaterrosa, de costat, les cames estirades, etc.

Els **estímuls exteroceptius**, localitzats a la pell i als òrgans projectats a l'exterior (ulls, nas, boca, orelles), el van posant en contacte amb el que passa al medi extern i li n'ofereixen informació.

A vegades l'infant sembla adaptar-se al seu objectiu (succió, reflex de prensió, etc.); altres vegades actua en forma de grans descàrregues impulsives, sense exercir cap mena de control en la resposta, atès que els centres corticals superiors encara no són capaços d'exercir el seu control.

El nadó, que viu en un estat d'indiferenciació entre el jo i el no-jo, té unes relacions amb l'entorn, en particular amb la seva mare, de naturalesa simbiòtica. Durant els tres primers mesos aquesta simbiosi és fisiològica.

2) Estadi emocional (de tres o sis mesos a dotze mesos)

És un estadi d'orientació centrípeta, representa el pas d'allò fisiològic a allò psíquic. Es caracteritza per reaccions emocionals expressives com gestos, actituds, postures o mímica que constitueixen un llenguatge no verbal entre el nen i l'entorn. Apareix a partir del tercer mes.

La simbiosi fisiològica dels tres primers mesos es transforma en simbiosi afectiva, gràcies a l'expressió emotiva del llenguatge no verbal.

Aquesta transformació de les reaccions impulsives a un mitjà d'intercanvi afectiu es porta a terme durant aquest estadi de la manera següent: amb el naixement, el nen abandona la possibilitat de satisfacció immediata de les seves necessitats. Llavors s'enfronta a l'espera i la frustració, que provocarà tensió, que és una acumulació d'energia dolorosa als músculs. El nen, incapaç d'abastar-se a si mateix, ha d'actuar sobre l'entorn per a indicar les seves necessitats i obtenir satisfacció. Utilitza com a mitjans d'expressió els crits i els gestos, que es converteixen en veritables **signes d'expressió**.

Es pot apreciar la diferenciació de tota una sèrie de manifestacions de tipus expressiu o emotiu. És fàcil reconèixer els crits de còlera, de manament, de tristesa o de patiment. La varietat de matisos emocionals és molt àmplia i diferenciada.

Simbiosi és el fet de viure associats o units íntimament.

L'alliberament d'energia amb l'objectiu de comunicació constitueix l'emoció, en oposició als moviments sense objectiu, sense motivació, que constituïa l'impuls motor.

Segons Wallon, l'expressió emotiva és el llenguatge primitiu, la primera forma de socialització. Els comportaments innats de comunicació social, però, només tenen sentit per a l'infant si l'entorn sap descodificar-los i donar-hi una resposta adaptada. Segons el nombre i la naturalesa de les respostes que rep, el nen va desenvolupant el sistema intencional de comunicació.

És gràcies a les interaccions del nen amb el medi, i mitjançant les reaccions emocionals i afectives, que es construeixen les primeres estructures de la vida mental.

Piaget nega l'existència de l'estadi emocional basant-se en el fet que l'emoció no és dominant ni organitzadora.

A l'inici de l'estadi emocional el nen tan sols necessita la mare per defugir la tensió fisiològica. De mica en mica la va necessitant per ella mateixa, i passa de la necessitat biològica a la necessitat psicològica de la mare. El grau d'aquesta situació i el seu to constitueixen l'estadi emocional. És un pas important en la vida del nen, que passa d'una vida fisiològica a una emoció psicològica.

Segons Piaget l'estadi sensoriomotriu...

... comprèn de zero a dos anys, entre el naixement i l'aparició del llenguatge. Segons Piaget, la interacció amb el medi es fa mitjançant els sentits i les respostes motores. Revela la seva mentalitat mitjançant l'execució motriu. Gradualment i al llarg de tot aquest estadi apareixerà la conducta intencional i la construcció del concepte d'objecte permanent que donarà pas en el següent estadi a la representació mental.

3) Estadi sensoriomotor i projectiu (d'un a tres anys)

El nen interactua amb els objectes i el comportament d'aquests objectes modifica el comportament del nen; són les reaccions circulars. El domini de la paraula al final del segon any implica un canvi radical: s'inicia el simbolisme i la capacitat de representació. Entre el segon i el tercer any apareix la imitació en absència del model i aportacions inventades pels nens. Tot això es dona entre l'estadi sensoriomotriu i el projectiu.

a) Estadi sensoriomotor (d'un a dos anys)

Wallon i Piaget coincideixen en el període sensoriomotor, però segons la teoria de Wallon aquest estadi apareix al final del primer any o inicis del segon.

Durant aquest estadi, el coneixement de l'objecte passa per l'acte motor. L'activitat sensoriomotriu és inicialment instintiva i espontània i després evoluciona vers la invenció de conductes noves que obren el camp al descobriment d'experiències noves. El nen s'orientarà vers interessos objectius i descobrirà el món dels objectes.

La marxa i el llenguatge són dues activitats sensoriomotrius que exerceixen un paper important en l'evolució del nen:

- L'adquisició de la marxa permet l'accés a un espai nou que li ofereix múltiples possibilitats noves d'investigació.
- El llenguatge es converteix en una activitat simbòlica, en la capacitat d'atribuir a un objecte la seva representació –imaginada–, i a la seva representació, un signe –verbal–; cosa que ja és definitiva a partir d'un any i mig o dos anys.

Podeu consultar la teoria de Piaget en la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat.

Aquestes adquisicions, en augmentar les possibilitats de comunicació, contribueixen a la presa de consciència de si mateix.

L'any 1925 Wallon va parlar d'una fase projectiva que en un principi va designar com a estadi propi, però a partir de l'any 1956 la considera un període de l'estadi sensoriomotor.

b) Període projectiu (de dos a tres anys)

L'activitat motriu estimula l'activitat mental, la consciència. La intel·ligència és essencialment sensoriomotriu. El nen coneix l'objecte per mitjà de la seva acció sobre ell mateix. Aquí torna a coincidir amb Piaget, en el concepte d'egocentrisme d'aquest darrer. Wallon insisteix en l'acció com a postura que durant un temps obscureix la resta.

En aquest estadi el nen sent la necessitat de projectar-se en les coses per a percebre's a si mateix i ho farà per mitjà de la funció motora. Sense moviment, sense expressió motora, no sap captar el món exterior. La funció motora és l'instrument de la consciència, sense la qual no hi ha res. En començar la seva vida pròpiament mental, el nen ha de tenir el sistema motor a disposició seva.

L'acte portat a terme sobre l'objecte és l'acompanyament indispensable de la representació.

Després de la fase de simbiosi dels dos primers anys, el nen de dos a tres anys comença a diferenciar-se i a prendre posició en relació amb els altres. En aquest període està marcat per les relacions alternants i recíproques: en la seva relació amb l'altre el nen és a vegades autor, a vegades espectador, li agrada jugar a donar i rebre, amagar-se i buscar, imitar l'altre, etc.

Per mitjà de la seva relació amb els altres i dels seus jocs, s'impregna del medi, es "nodreix" del medi; però la diferenciació entre el jo i el no-jo no s'ha fet encara. La sociabilitat encara és sincrètica. Recordeu que, tal com hem dit abans, el sincretisme es manifesta per la subjectivitat i l'egocentrisme de les actituds: el nen s'assimila a l'altre i no se'n diferencia.

Per mitjà de la seva relació amb els altres i dels seus jocs, s'impregna del medi, es "nodreix" del seu medi; però la diferenciació entre el jo i el no-jo no s'ha fet encara. La sociabilitat encara és sincrètica, egocèntrica. Recordeu que, tal com hem dit abans, el sincretisme es manifesta per la subjectivitat i l'egocentrisme de les actituds: el nen s'assimila a l'altre i no es diferencia d'ell.

4) Estadi del personalisme (de tres a sis anys)

Després d'uns progressos clars marcats pel sincretisme, durant aquest estadi, el nen adquireix la capacitat de situar-se en relació amb els altres. Adquireix consciència de si mateix i es construeix el jo autònom; és capaç de tenir formada una imatge de si mateix, una representació que s'afirmarà amb el negativisme i la crisi d'oposició (de dos anys i mig a tres anys): el nen s'oposa constantment a l'altre, diu que "no", s'obstina, desobeeix; rebutja l'ajuda, vol fer-ho tot sol.

Segons Piaget, l'egocentrisme...

... és una de les característiques fonamentals de la intel·ligència de l'estadi preoperacional, és la incapacitat de posar-se en el punt de vista d'un altre. Totes les coses funcionen tal com les percep l'infant o pensa que són.



És el període de fer-se el gracios; vol fer-se estimar.

Per tenir una visió completa del desenvolupament segons Wallon, podeu consultar les teories explicatives del desenvolupament socioafectiu en estadis posteriors als sis anys d'edat a la secció "Annexos" del web de la unitat.

Afirma d'aquesta manera la seva personalitat incipient, la distinció entre el jo i l'altre, l'accés al seu jo.

Aquesta forma de consciència de si mateix el fa sensible a la mirada de l'altre, pot veure's com el veuen els altres, representar-se a si mateix tal com el veuen els altres. Això comporta el fet d'estar a desgrat o sentir-se avergonyit pel que fa.

Aquest desdoblament li permet adquirir consciència de la seva pròpia personalitat i fer-la reconèixer davant els altres. Per a ell, el més important és afermar-se com a individu autònom, per a la qual cosa són vàlids tots els mitjans al seu abast. Primer ho farà tractant de cridar l'atenció amb la seva oposició o "fent bestieses"; després, en un període "graciós", intentarà ser seductor: vol fer-se estimar i admirar.

2. Evolució dels processos afectius de zero a sis anys

L'afectivitat, en els primers mesos de vida, com ja sabeu, sorgeix en forma de reflexos, de respostes a estímuls derivats de les necessitats primàries: el nadó plora quan té gana, quan té son, quan se sent incòmode. Així, doncs, el plaer i el dolor estan íntimament lligats a la satisfacció o no satisfacció de les seves necessitats. Gradualment, les seves percepcions és carregaran d'afecte i es polaritzaran vers el que és agradable i desagradable, vers la satisfacció i tensió, encara en vinculació amb el seu cos. Posteriorment, els estats afectius, emocions i sentiments, van adquirint una diferenciació i és van fent cada vegada més conscients i més complexos.

El desenvolupament del concepte de *si mateix* és un aspecte molt important en la formació de la personalitat global de l'infant i no podem deslligar-lo de l'evolució de l'adquisició de l'esquema corporal, en què els factors socials i afectius tindran una gran influència.

En el desenvolupament afectiu, totes les teories psicològiques coincideixen a afirmar la gran importància que té la relació del nadó amb la seva mare i a destacar la repercussió que té en el desenvolupament emocional la modalitat qualitativa del vincle mare-fill.

L'establiment de vincles afectius segurs i estables durant les primeres etapes de la vida de l'infant constitueix un aspecte essencial del seu desenvolupament.

2.1 Evolució de les emocions infantils

Els nadons únicament presenten una emoció manifesta per mitjà d'una excitació general no diferenciada. Aquesta excitació està sempre relacionada amb les necessitats biològiques: menjar, dormir, etc.

Les emocions negatives predominen clarament al principi i ens donen la seguretat que la vida del nadó no és tan agradable com normalment ens imaginem.

L'infant que tenia satisfetes totes les necessitats abans de néixer s'ha d'enfrontar ara amb el món exterior i buscar la supervivència. Les emocions negatives que manifesta en aquest moment és caracteritzen per la tensió muscular, les modificacions respiratòries i el plor.

Als dos mesos comença a desenvolupar-se la seva afectivitat i es comencen a observar les emocions típiques de l'ésser humà: ira, por, tristor, alegria, afecte, etc. Aquestes manifestacions afectives ja no estan lligades a necessitats fisiològiques, sinó que són provocades pel món que l'envolta.

Exemple de còlera

Quan no rep l'aliment amb rapidesa o quan, després de fer el gest d'agafar-lo, se'l deixa al bressol, l'infant xiscla, gesticula i pica de peus. Passarà el mateix si les manipulacions a l'hora del bany són brusques i no respecten el ritual establert. La separació de l'adult amb el qual jugava o, més tard, la impossibilitat d'obtenir l'objecte desitjat tindran efectes anàlegs.

Les emocions negatives

Descriurem primer les anomenades **emocions negatives**: la còlera, l'ansietat, la por, el disgust i la tristor.

1) La còlera

Cap als tres mesos apareix la còlera, una emoció anterior a la por, però posterior a l'angoixa. Són reccions que sorgeixen quan les seqüències familiars no són respectades o quan les atencions habituals no es presenten a l'hora de costum.

En realitat, la còlera de l'infant està unida al fet de ser contrariat, coaccionat o defraudat en el que espera. Aquestes situacions són inevitables i es multipliquen a mesura que el nen creix. Un punt culminant es dona als dos anys i mig, edat de separació entre els desitjos, les intencions infantils i els mitjans de realització disponibles.

Paul A. Osterrieth

Va néixer el 1916 a la Haia. Va estudiar a Ginebra, on va ser ajudant del professor Piaget. La seva obra es basa en l'estudi de la psicologia infantil.

La còlera segons Osterrieth

Osterrieth afirma el següent: "Si les còleres són tan inevitables com les frustracions, no cal *avorrir* constantment l'infant amb innombrables pretextos, ni per a ensenyar-li que la còlera surt a compte i que se salda sempre amb una satisfacció. Des de molt petit l'infant ha d'adquirir gradualment certa tolerància a la frustració si li volem evitar molts desenganys posteriors."

Paul Osterrieth (1977). *Psicología infantil* (p. 72). (Traducció de l'autora.)

2) L'ansietat i la por

La **por** és un estat d'activació i tensió causat per una circumstància específica. És una resposta a un estímul o situació particular.

L'**ansietat** és un sentiment de desassossec, preocupació o por difós o d'origen desconegut.

Exemple de por

Por del gos, a conseqüència de la seva aparició brusca. A aquesta edat els temors de l'infant es refereixen especialment als animals, les tempestes, la foscor, etc.

La por és una reacció davant un agent perjudicial concret. Els temors estan lligats a experiències desagradables o amenaces inquietants provinents dels adults. La seva freqüència augmenta fins als tres anys, per a disminuir després, a mesura que es precisa allò que és real.

L'ansietat, en canvi, és el temor d'una amenaça vaga i inconcreta.

D'altra banda, Spitz (1958) analitza l'aparició de l'angoixa en l'infant relacionada amb la formació de l'objecte, i la distingeix de les simples reaccions a estímuls.

- Al llarg del segon i tercer mes es mostren clarament les respostes de plaer o desplaer, davant d'estímuls ambientals concrets.
- Entre els sis i vuit mesos apareixen mostres d'ansietat, quan s'apropa una persona estranya. Spitz situa la primera crisi d'angoixa als vuit mesos de vida, quan l'infant ja reconeix la cara materna i la seva absència li produeix angoixa.

René Spitz (1887-1974)

Psicoanalista d'origen austríac, emigrat als Estats Units, va emprendre a partir del 1935 un estudi experimental del lactant mitjançant l'observació directa. La seva obra sobre la carència materna i sobre l'hospitalisme ha fet de Spitz un dels autors més citats entre pediatres, psicòlegs i especialistes de la primera infància.

Fixeu-vos que, per a molts adults, l'educació consisteix essencialment a "fer por" als infants, de manera que hi creen una sòlida xarxa de temors.

Osterrieth assenyala quatre factors com a origen de l'angoixa:

- L'angoixa davant la idea de perdre l'atenció de l'adult, que és la font de tots els seus béns i que amb la seva absència desapareixeria la seva seguretat, la satisfacció de les seves necessitats.
- A mesura que creix, l'infant s'adona que l'adult mana, prohibeix i fins i tot castiga; per tant, la seva desaprovació significa per a l'infant una pèrdua de valor, una disminució d'afecte que vol evitar. L'infant depèn dels altres per a la seva pròpia valoració.
- El pensament subjectiu que el porta a pensar que quan ell té por també en tenen els altres. El mateix succeeix amb l'agressivitat: si ell fa mal, també li'n poden fer; per tant, l'agressivitat es torna en contra seva i té por de perdre l'afecte.
- L'infant descobreix el món i pot tenir experiències angoixants que confirmen la seva impotència i la mare no sempre és a prop. Necessita la regularitat de les accions davant les contradiccions i incoherències que troba de vegades en el comportament adult. Per exemple, el mateix ritual per a anar a dormir cada nit.

En el subapartat "Evolució de les relacions afectives" de la unitat "Intervenció per al desenvolupament afectiu de l'infant" es parla extensament de la primera crisi d'angoixa de l'infant.

3) El disgust i la tristor

El disgust i la tristor apareixen quan l'infant no sent satisfetes les necessitats bàsiques. Estan molt units a d'altres emocions, com ara la por, l'ansietat i la còlera.

Es pot parlar d'aquestes emocions quan el malestar que el nen sent és independent del que és purament fisiològic, cap als cinc mesos.

Exemple d'ansietat

Estats emocionals difosos d'inquietud o desassossec en la soledat, en la foscor, en un ambient no familiar, etc.

Per a conèixer més profundament els factors que originen l'angoixa, consulteu la secció "Bibliografia" del web d'aquesta unitat.

Les emocions positives

En relació amb les **emocions positives** podem descriure el plaer, l'alegria, l'afecte i l'arrogància.

1) El plaer i l'alegria

El plaer com a reacció emotiva diferenciada apareix definit cap als dos o tres mesos i es manifesta per moviments dels membres, el somriure, crits breus i clars, i contorsions quan el nadó ha estat banyat, atès, acaronat i quan s'hi juga.

Spitz va comprovar la capacitat que té la cara per a desencadenar aquesta emoció en els infants sense que importi, en principi, quina cara sigui. Qualsevol cara pot aconseguir la manifestació emotiva del somriure.

Essent estimat, l'infant aprèn a estimar.

El riure triga més, i apareix cap als sis mesos, provocat per estímuls com ara pessigolles i jocs de tipus alternatius, en els quals, per torns, l'adult i l'infant executen els mateixos moviments.

En aquesta mateixa edat es pot advertir l'alegria que li produeix veure's en el mirall, en el qual es reconeix.

2) L'afecte

Entre els vuit i els nou mesos de vida ja es poden distingir en l'infant manifestacions de tendresa i d'afecte vers els adults familiars, sobretot vers la mare, a mesura que l'infant adquireix consciència que existeixen fora d'ell i que alhora li són beneficiosos i satisfactoris. Gradualment discrimina millor les seves pròpies reaccions afectuoses respecte a ells. També en això la imitació desenvolupa un paper important: l'infant aprèn a estimar perquè se sent estimat.

L'afecte envers altres nens és més tard. Paral·lelament a l'afecte, apareixerà la gelosia, l'enveja, al final del primer any, quan les relacions afectives es concreten.

3) L'arrogància

L'arrogància, com a forma particular d'alegria, apareix cap al vuitè mes: és la reacció del triomf, que està unida a l'activitat de l'infant, a l'èxit de les seves accions.

Gradualment, les emocions es deslliguen del moment immediat, perquè l'infant és capaç de recordar i d'anticipar satisfaccions i frustracions viscudes o probables. És un gran progrés quan el nen arriba a comprendre que una satisfacció es pot retardar, sense que per això quedi denegada. Tanmateix, l'infant podrà transferir les emocions a un nivell simbòlic, mitjançant el joc i la paraula.

Arrogància

L'arrogància és "l'alegria de si mateix". Un exemple d'arrogància és quan l'infant, en veure's observat i aplaudit, torna a repetir allò que ha produït aquesta conducta en els altres.

2.2 L'afecció infantil

Totes les teories psicològiques coincideixen a afirmar la gran importància que té en el desenvolupament afectiu la relació de l'infant amb la mare. En aquesta relació simbiòtica, en la qual el nadó és una prolongació de la mare, s'estableix un intercanvi circular: la mare interpreta, mitjançant la seva experiència, l'actuació del fill i el fill diferenciarà progressivament l'actuació materna.

Encara que el fill estigui menys capacitat per a donar afecte que la mare, no adopta una posició passiva, ja que dona respostes carregades d'afectivitat com ara la mirada o el somriure. Aquestes respostes afavoreixen l'intercanvi afectiu, les conductes d'**afecció**.

L'estadi impulsiu de Wallon...

... és aquell en què l'infant, que viu en un estat d'indiferenciació entre el jo i el no-jo, té unes relacions amb l'entorn, en particular amb la seva mare, de naturalesa simbiòtica. Durant els tres primers mesos aquesta simbiosi és fisiològica.

El vincle afectiu

Les teories de Freud i Erikson no explicarien el fet que els nens que assisteixen a l'escola infantil poden establir el vincle afectiu amb la mare encara que l'educadora li dona més vegades de menjar.

El terme **afecció** serveix per a expressar la relació afectiva persistent que estableix el nadó de pocs mesos amb els adults i familiars, i preferentment amb la mare.

El vincle es tradueix, a efecte d'una objectivació, en un apropament, unes expressions comunicatives, manifestacions d'afecte que tendeixen a mantenir o recuperar la proximitat física amb la mare o amb els familiars.

Totes les teories psicològiques coincideixen a destacar la repercussió que té en el desenvolupament emocional la modalitat qualitativa del **vincle** mare-fill:

- Freud (1856-1939) pensa que per mitjà de l'alimentació es crea el vincle afectiu amb la mare. Els teòrics psicoanalistes, com Freud i Erikson, emfatitzen que el component central de l'afecció és la cura de la mare quan alimenta el nadó, perquè la zona oral del cos és el punt de gratificació instintiva durant el primer any de vida. Quan la mare satisfà la gana de l'infant i acompanya l'alimentació amb una cura sensible i amb estimació, el nadó construeix un sentiment de confiança que les seves necessitats seran satisfetes. Com a resultat d'això, el nadó se sent confiat per a separar-se de la mare estones breus. Més endavant forma una imatge permanent i positiva de la mare en la qual pot confiar perquè obté un suport emocional durant els períodes d'absència.
- Harlow (1906-1981) va investigar amb micos els factors que poden influir en l'afecció a la mare, construint dues mares substituïdes inanimades, ambdues de filferro, però una coberta d'un pany suau. Els resultats van demostrar que l'afecció no està tan relacionada amb l'alimentació, no en depèn únicament. En l'experimentació els micos s'aferraven més a la mare de drap, que oferia escalfor i experiències tàctils, encara que la de filferro sí que proporcionava l'aliment.
- Bowlby (1907-1990), psicoanalista que posa de manifest que la raó per la qual l'infant estableix un vincle estret amb la mare no està solament en el fet que l'alimenti. El nen rep nombroses gratificacions, a més de les relacionades amb l'alimentació: tàctils, auditives –vocalitzacions–, cinestèsiques –balanceig, manipulacions–, olfactives –olor de la llet, sabó– i també tèrmiques –el cos de la mare, la calor del bany. Bowlby va concloure que les necessitats de contacte, d'afecte, són tan importants com les de l'aliment.



Segons Freud, per mitjà de l'alimentació es crea el vincle afectiu amb la mare.

Harry Harlow

Harry Harlow (1906-1981), psicòleg americà que va proporcionar una nova comprensió del comportament i del desenvolupament humà amb estudis del comportament social dels micos, va fer aportacions importants en la psicologia general i en la de l'infant.

En la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat hi trobareu dos vídeos que expliquen els experiments que va fer Harlow.

John Bowlby

John Bowlby (1907-1990), psiquiatra i psicoanalista anglès, es va interessar especialment pels efectes patològics de la separació precoç mare-fill. Va estudiar principalment el mecanisme innat del vincle d'afecció.

En aquesta relació simbiòtica, com hem explicat abans, s'estableix un intercanvi: la mare interpreta l'actuació del fill i el fill diferencia progressivament l'actuació materna, de manera que el nen no adopta una posició passiva, sinó que hi respon i es produeix així un intercanvi afectiu. Per tant, la relació d'afecció té una existència, una dinàmica i una funció pròpia.

La mare serà, si aporta estímuls qualitativament i quantitativament adequats, qui estructurarà la vida afectiva del nadó sobre la base ferma de la seguretat, decisiva en el comportament posterior amb altres nens i amb els adults.

Les figures d'afecció poden ser diverses i existeix una jerarquia entre elles. És a dir, el nen mostra preferència per una persona i acudeix a aquesta cuidadora

principal en cas de desconcert o inseguretats. Però si falta la figura d'afecció principal, generalment la mare, acudeix a les altres persones amb les quals ha establert aquest lligam afectiu.

La importància de l'afecció en el desenvolupament

La pedagoga Elinor Goldschmied, considerada una de les expertes europees més prestigioses en educació infantil i que actualment treballa com a assessora al Regne Unit, Itàlia i Espanya, diu el següent: "Només aquell que ha tingut l'oportunitat de sentir-se atès, estimat, de crear lligams de dependència, pot desenvolupar el gust per l'activitat autònoma. Només aquells que tenen gust per l'autonomia, que confien en les seves possibilitats, poden estar disponibles per mantenir actituds de solidaritat, estimació."

També Erikson, en la crisi anomenada d'autonomia enfront de vergonya i dubte, ens deia que la confiança és el requisit perquè els infants assoleixin l'autonomia: "Només aquells infants que han après a confiar en si mateixos i en els altres podran arribar a ser autònoms; i només els que són autònoms podran descobrir-se a si mateixos i al món que els envolta."

En la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat hi trobareu un vídeo que exemplifica la investigació de Mary Ainsworth sobre l'afecció i les reaccions de l'infant davant de situacions estranyes o desconegudes.

2.2.1 Funcions i tipus d'afecció

S'han descrit dues **funcions bàsiques** de l'afecció durant les primeres etapes del desenvolupament:

- a) Garantir la protecció i la cura, ja que el nadó necessita l'adult tant per a la supervivència física com per al progrés psicològic.
- b) Oferir una base segura per a explorar l'entorn. Les experiències de molts autors han demostrat aquesta funció; i Ainsworth l'ha investigat específicament en relació amb les reaccions del nen en situacions estranyes.

Ainsworth (1978) i altres investigadors van fer passar infants per diferents situacions en les quals es donava la presència i absència de la mare. Aquesta absència era substituïda per la presència d'un estrany, la qual cosa posava en joc el sistema d'afecció i rebuig vers els estranys.

El procediment utilitzat es defineix com a "situació estranya o desconeguda" i consisteix en una alternança de vuit episodis en el curs dels quals la mare se separa i es torna a apropar a l'infant. L'objectiu és demostrar que l'actitud d'afecció condiciona recíprocament la mare i el fill.

Les **formes d'afecció** que es van manifestar en aquest experiment es poden reduir a tres actituds més freqüents:

Afecció segura

D'aquí sorgeix una relació en què flueixen les emocions, s'expressen en llibertat i amb confiança recíproca, amb seguretat, de manera clara, coherent i intensa. En l'afecció segura, enfront dels imprevistos i els successos nous, sobretot en absència inesperada de la mare, l'infant manifesta sorpresa, disgust, moltes vegades plora, encara que arriba a recuperar-se i no perd el control amb el context en què es troba.

Afecció i rebuig

El sistema d'afecció i rebuig vers els estranys es posa en acció en situacions com la que es dona els primers dies d'assistència a l'escola bressol.

Per a ampliar el concepte d'afecció, les funcions que fa i les modalitats que té, consulteu la secció "Bibliografia" del web d'aquesta unitat.

Quan la mare torna a aparèixer, l'infant tendeix a recuperar el contacte i es resisteix al distanciament si la mare intenta separar-lo. Aquestes manifestacions de disgust acaben ràpidament i, sovint, l'infant reprèn el joc interromput.

Els infants amb afecció segura utilitzen els cuidadors com una base de seguretat quan estan angoixats. Tenen cuidadors que són sensibles a les seves necessitats, i per això tenen confiança que les seves figures d'afecció estaran disponibles i els ajudaran en moments difícils.

Afecció insegura o d'evitació

Fa sorgir una relació que dona poca sortida a les emocions, en què l'exploració de l'infant en l'ambient nou es manifesta sense cap angoixa, encara que la mare marxi; i quan torna, l'infant la refusa i ignora els esforços que ella fa per atraure la seva atenció. Quan la mare l'agafa a coll, l'infant intenta separar-se'n assenyalant les joguines. Aquests comportaments oculten un hàbit d'afecció en què els intercanvis comunicatius no es fan amb el cos, sinó que físicament són molt precaris.

Els infants amb estil d'afecció evasiu demostren un desinterès i una desafecció aparents davant la presència dels cuidadors durant períodes d'angoixa. Aquests infants tenen poca confiança a ser ajudats i esperen ser desplaçats perquè les experiències passades així ho diuen.

Afecció insegura o ambivalent

D'aquí neix una relació en la qual les emocions actuen produint comportaments contraposats i que es podria definir com un "ni amb tu, ni sense tu". En aquest tipus de reacció, el caos de la relació fa suposar que l'emoció no produeix un comportament coherent. Els infants insegurs ambivalents tendeixen a alternar resistències subtils amb expressions persistents de disgust i de recerca de contacte. El disgust que manifesten dura molt temps, encara que la mare hi sigui present. Les mares no refusen l'afecció sinó que revelen comportaments imprevisibles en les seves respostes, que perjudiquen l'autonomia del nen.

Els infants amb estil d'afecció ansiós o ambivalent responen a la separació amb angoixa intensa i barregen comportaments d'afecció amb expressions de protesta, enuig i resistència. A causa de la inconsistència en les habilitats emocionals dels seus cuidadors, aquests infants no tenen expectatives de confiança respecte a l'accés i resposta d'aquests dels seus cuidadors.

2.3 Evolució de les relacions afectives

Segons els psicoanalistes, el nen anirà construint **l'objecte afectiu** per mitjà d'una sèrie de relacions complexes. En la teoria de Freud el concepte d'objecte i de relació d'objecte és el tipus de relació que la persona assumeix amb els objectes de la seva satisfacció, com per exemple el pare o la mare.

Durant el desenvolupament, la relació d'objecte és el tipus de relació que el nen assoleix amb el pare i la mare.

Sobre el tema de la construcció de l'objecte afectiu i les relacions d'objecte en l'infant, consulteu la secció "Bibliografia" del web d'aquesta unitat.

Segons Spitz un senyal és el procés de donar significat als estímuls que rep l'infant de l'exterior.

Sistemes organitzadors

Spitz aporta el concepte de *sistemes organitzadors* del psiquisme infantil, que descriu els mecanismes que indiquen l'accés a un nivell nou de desenvolupament. En concret, els comportaments indicadors de progrés en el desenvolupament dins del primer any són els següents:

- El somriure social (segon-tercer mes).
- Ansietat o por de l'estrany (vuitè mes).
- Gest de negació amb el cap (desè-dotzè mes).



Apareix el riure com a reacció afectiva.

Fer un recorregut per totes les teories que tracten les relacions d'objecte seria pràcticament impossible, de manera que exposem **la teoria de Spitz** per la importància i repercussió que ha tingut en les investigacions sobre el desenvolupament emocional del nadó.

Spitz assenyala tres fases en el desenvolupament afectiu del primer any:

1) Estadi de preobjecte: dos primers mesos

El nadó en un principi no té cap imatge del món exterior, ni estímuls de cap modalitat sensorial que li permetin reconèixer senyals. Cada estímulo, per ser percebut com a tal, ha de ser transformat primerament en una experiència significativa i només llavors es podran convertir en un senyal que crearà en el futur el món extern del nadó.

L'actitud de la mare respecte al nadó és una cosa subtil i inconscient, davant la qual el nadó reacciona. Existeix una manera especial de comunicació durant els primers mesos que continuarà fins que formi un altre mitjà de comunicació: el llenguatge. Amb la repetició de situacions, al nen li comencen a ser familiars aspectes parcials de la situació global, i coses com ara la postura en l'alimentació o la veu humana comencen a tenir el valor de senyal.

Al final del segon mes té lloc, com a resultat de la maduració perceptiva, el primer indicatiu que s'organitza una estructura psíquica nova: l'aparició del somriure com a resposta al rostre.

El primer organitzador de les relacions d'objecte és el somriure social, que és promogut pel rostre com a tal i no diferenciat.

Segons Spitz, aquesta és l'etapa ideal de l'adopció perquè encara no hi ha un objecte afectiu individualitzat. El primer organitzador marca el pas a l'etapa següent.

2) Estadi de l'objecte precursor: del tercer mes al vuitè

Marcat per aquest primer organitzador, qualsevol rostre estimula el somriure.

Apareix el riure i el plor com dos extrems de les reaccions afectives, que deixen de ser difuses o mal coordinades. Es dona el pas d'una situació indiferenciada a una altra de diferenciació del jo i de relació més activa; el somriure es fa, gradualment, més selectiu.

En arribar al vuitè mes el rostre matern es diferencia de manera més clara respecte a la resta de cares, i llavors manifesta angoixa davant l'estrany.

El segon organitzador de les relacions d'objecte és l'ansietat o por del que és estrany.

El reconeixement de la mare marca el fi d'aquest segon estadi. Segons Spitz, si l'infant té multitud de rostres al seu voltant, però no n'hi ha cap que es particularitzi, provocarà el retard en la formació del vincle afectiu.

3) Estadi d'objecte: dels vuit mesos als dotze o quinze

L'objecte afectiu queda constituït, i la mare es converteix en el centre de l'univers al voltant del qual graviten els altres.

Aquest estadi es caracteritza per l'aparició de l'angoixa, anomenada *del vuitè mes*. Aquesta angoixa no la provoca tant la presència de l'estrany com l'absència de la mare.

Convé que observeu que aquest estadi d'objecte coincideix amb la construcció de la noció de l'objecte permanent de Piaget. Tal com s'estudia al final de l'estadi sensoriomotor, l'infant busca els objectes desapareguts.

Aquí la persona absent és la mare, que es fa més patent davant la presència de l'estrany.

L'objecte cognitiu i l'afectiu es desenvolupen, doncs, paral·lelament.

La mare, amb la seva presència, permet al nen enfrontar-se a elements nous que li fan por. Amb la locomoció, l'univers del nen canvia i implica la continuïtat de l'espai i la distància. La mare ha d'assegurar l'inici de l'autonomia i separació per a evitar la inquietud.

La construcció perceptiva-conceptual de l'objecte, és paral·lela a la construcció de l'objecte afectiu.

Segons la psicoanàlisi, tot impuls afectiu es tendeix a satisfer mitjançant un objecte que adquireix el valor de mitjà i a vegades de fi. En aquests objectes hi ocupa un lloc privilegiat la persona i també objectes com joguines o draps, que el nen utilitza al bressol però que tenen el valor de ser objectes transicionals.

Segons el concepte introduït per Winnicott, els objectes transicionals són objectes mediadors entre el nen i la mare i tenen la virtut de mitigar l'ansietat de separació.

Els objectes transicionals són objectes que s'han de respectar perquè representen la transició del nadó, des d'un estat en què es troba fusionat a la mare, a un estat de relació amb ella com una cosa exterior i separada.

Per a l'infant, la utilització d'aquests objectes és una defensa contra l'angoixa de la separació.

El tercer organitzador de les relacions d'objecte, segons Spitz, apareix entre els dotze i els divuit mesos i és l'adquisició de l'ús del **no** com a negació.

Aquest procés de construcció de l'objecte cognitiu i afectiu culmina quan s'inicia el 3r. organitzador, que és el *no*. Amb la finalitat de protegir l'infant, la mare ha d'accedir a posar-li límits, i dient-li verbalment un *no* l'infant ha d'oobeir encara que

Permanència dels objectes

Segons Piaget, la permanència dels objectes és el concepte mitjançant el qual, tot i que no podem veure objectes o persones, sabem que existeixen.

Donald Winnicott

Donald Winnicott (1896-1971), psicoanalista anglès que va exercir de pediatra, posa l'accent en la complexitat i les contradiccions internes de la vida emocional del nadó.

en un principi li sigui summament difícil. Per aquest motiu el control d'esfínters conforma la dinàmica sexual i afectiva de la fase d'objecte, perquè pot esdevenir una relació conflictiva amb la mare, que pretén inculcar cura i regles. Primer tindrà el valor del gest matern i després adquirirà el significat d'oposició al món exterior, de gran valor afectiu i social. La funció de defecar, el control de l'expulsió i la retenció, pot ser instrumentalitzat com a regal o com a protesta i rebel·lia davant l'adult. El producte de la defecació es converteix llavors en moneda de canvi que pot fer servir en la relació amb l'adult. L'infant té la possibilitat de manifestar el seu amor o, al contrari, la seva hostilitat, la seva oposició.

A partir d'aquest estadi, les relacions d'objecte s'aniran enriquint, en projectar-se sobre altres persones del seu entorn. El marc afectiu de l'infant s'amplia perquè s'estén a altres familiars, a les seves joguines, etc.



El control d'esfínters conforma la dinàmica sexual i afectiva d'aquesta fase perquè pot esdevenir una relació conflictiva amb la mare, que pretén inculcar cura i regles.

Donació i rebuig

Segons Freud, en la fase anal hi ha elements simbòlics de donació i rebuig. El producte fecal pot ser per a l'infant un regal dedicat a la mare, i també, quan reté el producte fecal de manera voluntària i forçada, una negació de la donació.

Cap als dos anys, apareixen en l'infant canvis emocionals propis de l'etapa anal en què es troba. Ara, el centre d'interès és el plaer que li produeix l'expulsió o retenció del producte fecal i la decisió lliure d'optar per l'una o per l'altra. Els lligams afectius mare-fill marcaran una elecció o l'altra. Els psicoanalistes com Freud creuen que el nen, quan reté la defecació, pensa que reté una cosa valuosa, ja que els adults donen molta importància a les defecacions.

Les relacions amb "l'objecte afectiu", la mare, dependran de l'educació que hagi rebut el nen i estaran marcades per la necessitat d'oposar-se a la norma imposada, retenint i expulsant al seu caprici, i alhora pel desig de mantenir un compromís afectiu i col·laborar amb la mare.

Si el control i la disciplina han estat massa rígids, hi pot haver respostes ambivalentes: expulsions o retencions capritxoses, o expulsions o retencions quan vulgui la mare i com vulgui la mare. Amb una educació adequada en l'afectivitat es poden aconseguir els èxits més importants en aquest aspecte. És necessari actuar de manera comprensiva i sense dramatismes, amb la finalitat de no entorpir les relacions afectives mare-fill.

Les relacions afectives, en el segon any de vida, abasten un camp molt més ampli que el control d'esfínters.

A partir d'aquest estadi, les relacions d'objecte, s'aniran enriquint, en projectar-se sobre altres persones del seu entorn. El marc afectiu de l'infant s'amplia perquè s'estén a altres familiars, a les seves joguines...

Una vegada superat l'estadi d'objecte i adquirida la capacitat de dir "no", ara l'infant se situa en un procés d'adquisició del llenguatge i de capacitat d'imitació. És molt a prop de prendre consciència de si mateix en oposició al descobriment dels altres. Tornen a sorgir situacions ambivalents, de simpatia o de timidesa: simpatia davant algú que li dóna confiança; timidesa davant la presència d'un estrany.

Segons Freud...

... en la fase fàlica (de tres a cinc anys), la zona erògena és la genital. És la fase d'identificació de si mateix. La sexualitat que fins ara era autoeròtica i parcial es torna d'objecte, és a dir, la relació de la persona dirigida a objectes d'amor que són essencialment persones totals.

Cap als dos anys i mig apareix la **crisi d'oposició**. L'infant es torna obstinat, capritxós i desobedient. Són les primeres manifestacions de confrontació amb l'adult. Intenta mesurar la capacitat d'aquest adult perquè, al mateix temps, mesura les seves pròpies possibilitats. La resposta que donen els pares a aquesta

situació problemàtica nova marcarà, una vegada més, les relacions de l'infant amb la família. Caldrà una actuació moderada, tolerant i ferma alhora, per a resoldre qualsevol situació crítica.

Dels tres als cinc anys, l'infant centra l'atenció en la zona genital –estadi fàl·lic–, segons la teoria psicosexual de Freud. Apareix la curiositat per les diferències sexuals, nens i nenes es miren, es toquen, es descobreixen mútuament, són extremadament curiosos.

El descobriment dels òrgans genitals planteja a l'infant les qüestions inevitables de les diferències anatòmiques entre ambdós sexes, la pertinença a un d'ells i també el paper que desenvolupa cada sexe en la nostra societat i de la seva activitat específica.

L'actuació dels pares i educadors també és decisiva en aquesta fase, per a no despertar en els nens i en les nenes sentiments de culpa i temor davant el descobriment, l'exploració i la curiositat per les diferències anatòmiques d'ambdós sexes. La seva curiositat és real i legítima, tots volem saber qui som i d'on venim, i l'experiència demostra que, quan la pregunta senzilla de l'infant no troba una resposta igualment senzilla, l'infant se'n construirà una de complicada, falsa i de vegades atterradora, que el preocuparà bastant més que la veritat rebuda dels pares.

Segons Erikson, els infants d'aquesta edat que es troben en l'etapa *d'iniciativa enfront de culpa* són actius manifestant curiositat. Les paraules que els representen més són *per què?* Erikson diu que, si es reforça la iniciativa, l'infant s'orienta cada vegada més a l'objecte d'amor, que són essencialment persones totals; en canvi, si es castiga la iniciativa, li provoquem un sentiment de culpa.

La percepció de les diferències anatòmiques planteja a l'infant molts més problemes del que es pensa; de fet, és un cop al seu egocentrisme i a la creença que tothom és com ell.

El nen fa el descobriment inquietant que la mare, amb la qual ha estat lligat tant de temps, és físicament molt diferent d'ell. En la nena, les conseqüències són unes altres: veu el pare poderós, dotat d'allò que ella no té.

Aquests descobriments i aquestes comparacions inevitables tenen l'efecte de modificar la perspectiva segons la qual l'infant veia els pares i se situava en relació amb ells: en primer lloc, fan aparèixer el personatge del pare amb una nova perspectiva i, en segon lloc, els fa prendre consciència de la pertinença al sexe d'un d'ells i també del paper que desenvolupa cada sexe en la nostra societat i la seva activitat específica.

La relació mare-fill es converteix en una relació mare-fill-pare.

El pare, tant per al nen com per a la nena, es converteix en objecte d'admiració, d'enveja i d'identificació; tots dos desitjarien el seu poder i la seva plenitud.

La independència creixent de l'infant el porta a comprendre que la mare té una existència pròpia de la qual ell no és l'únic centre, perquè el pare té un paper

Trobareu les fases de la teoria de Freud en la unitat "Intervenció per al desenvolupament sexual".

La curiositat infantil

Mai no s'ha afavorit el desenvolupament afectiu de l'infant ensenyant-li que hi ha temes que és preferible no abordar amb els pares; ni s'afavorirà el seu desenvolupament intel·lectual ensenyant-li, des de molt petit, que el desig de saber el farà sentir-se culpable.

El descobriment dels òrgans genitals...

... planteja a l'infant la qüestió inevitable de les diferències anatòmiques entre ambdós sexes.

Segons Erikson...

... és justament en l'etapa d'*iniciativa enfront de culpa* quan l'interès per les diferències sexuals desperta inquietuds i curiositats. L'acceptació dels pares d'aquesta curiositat natural assegurarà una vida sexual satisfactòria i evitarà el sentiment de culpa.

Segons Freud...

... en la fase fàl·lica (de tres a cinc anys) l'organització de les relacions d'objecte constitueixen el complex d'Èdip, format per la suma de desitjos amorosos i hostils de l'infant vers els progenitors. L'infant rivalitza amb el progenitor del mateix sexe, la mare en el cas de la nena i el pare en el cas del nen, per guanyar l'amor i l'atenció del sexe oposat.



El primogènit ha de compartir l'afecte dels pares i el petit l'ha de conquerir.

Equitat en el tracte

S'afirma que uns pares entestats a repartir afecte equitativament als fills poden generar involuntàriament situacions conflictives entre els germans, i que uns pares de família nombrosa no corren aquest perill, perquè han d'atendre molts fills alhora. La justícia familiar consisteix no a tractar tots els fills de la mateixa manera, sinó a assegurar-los a tots la mateixa tendresa i idèntica atenció que necessiten.

important; això li permet percebre millor la relació que existeix entre els pares i els vincles afectius que els uneixen.

El nen adopta el rol del pare, i s'identifica, doncs, amb el sexe masculí, tant per la semblança que hi té com per un imperatiu social. Són passos vers la socialització que li permetran acceptar el model del sexe propi, atenint-se a les normes socials.

La realitat portarà la nena a identificar-se amb alguns trets de la conducta materna, i a acceptar finalment el seu rol sexual propi i també a adoptar el paper femení.

Segons la psicoanàlisi, alguns conflictes posteriors, com les fixacions en la mare i altres trastorns de personalitat, poden tenir l'origen en el complex d'Èdip no superat i en la no identificació amb les figures parentals.

Convé destacar l'ambivalència dels sentiments infantils: l'infant es mou entre l'odi, l'amor i gelosia tenyits d'enveja. Encara que estima el pare o la mare, sent l'impuls d'odiar-lo, però en el fons preval l'amor. Aquest aspecte és el més interessant en les relacions d'objecte des del punt de vista edípic.

La personalitat infantil que havia començat a afermar-se cap als tres anys justament en l'oposició als pares ara es troba consolidada per la presència en ella de les imatges paternes interioritzades, que li asseguren, a la vegada, autocontrol i independència.

Amb la interiorització de les imatges parentals que donaria fi al complex d'Èdip, sembla que l'infant fa seu el control del comportament, i s'adapta a les restriccions, exigències i prohibicions dels pares.

D'ara en endavant, l'infant no necessita la seva presència efectiva per comportar-se convenientment. Així es constitueix la seva consciència moral, des de la qual escolta la veu dels seus pares. A partir d'ara estar bé amb aquesta consciència equival a ser estimat pels pares.

Si parlem de relacions afectives també hem de fer referència a les relacions d'afecció entre germans, perquè les relacions entre germans en aquesta etapa poden ser complexes en el camp dels afectes.

No és més fàcil per a l'infant compartir la mare amb el germà que amb el pare; potser li resultarà més difícil perquè el germà és més semblant a l'infant i és més a prop d'ell.

El problema no és el mateix quan el subjecte està en la situació de posseir l'afecte dels pares i que, de sobte, ha de compartir: aquesta és la frustració del primogènit o, en el cas del segon germà, de l'usurpador que ha de conquerir el lloc d'aquest afecte que per a ell no admet repartiment.

L'infant es pot sentir amenaçat per l'altre quan percep que li pot usurpar allò que posseeix, sia seguretat, afecte o estatus. Aquest temor és el que es coneix amb el nom de **gelosia**.

L'infant té gelosia quan pensa que el seu germà pot aconseguir més prestigi o admiració que ell. Sent que la seva autoestima es lesiona.

Un altre tret que s'ha de considerar és la jerarquia ocupada dins la família. La posició del germà gran és més difícil, ja que pot tenir raons per sentir-se una mica desatès i fins i tot seriosament amenaçat d'abandó. No hem d'oblidar que l'infant tindrà més raons per a sentir-se rebutjat o per a témer una pèrdua d'estimació, ja que experimenta sentiments hostils vers el nouvingut, que precisament causa l'alegria i la felicitat dels pares; per tant, és doblement culpable. Llavors, el que es troba és la situació clàssica en què tots els familiars se centren en les perfeccions del nouvingut sense donar atencions al primogènit. La situació encara pot arribar a ser pitjor en el cas d'aprofitar aquest episodi per a fer canvis d'habitació o decidir que en aquest moment ha d'iniciar l'escola o deixar-lo amb persones estranyes. L'amenaça és concreta per a ell i pot donar lloc a pertorbacions en el seu comportament.

Hi ha molts infants que manifesten l'agressivitat vers el petit més o menys obertament i també apareixen dificultats de conducta. Pot fer-lo retrocedir i que es torni "el nen petit", com si identificant-se amb el nadó pogués recuperar l'estimació dels pares.

En relació amb el menor, trobarà en el germà gran un model, una espècie d'intermediari entre ell i els seus pares que li podrà facilitar el complex d'Èdip. La identificació del petit amb el germà gran no és rara, i pot ser excessiva, fins a perjudicar la personalitat del petit. El paper del germà gran, que tot ho fa millor, tant pot induir el petit a aferrar-se a la mare i a comportar-se com si no volgués créixer com a procedir com un rival agressiu i envejós.

En general, les conductes de l'infant vers el germà són sempre ambivalents (acceptació-rebuig, carícies-agressions). Aquestes conductes reflecteixen clarament la vinculació afectiva i la gelosia.

Gradualment, es forma en ells un subsistema diferent del dels pares, basat en les relacions d'afecció entre l'un i l'altre.

Ainsworth afirma que, encara que no hi ha gaires estudis que ho confirmin, entre els germans existeixen vertaderes relacions d'afecció:

- Les atencions que es presten als germans són molt similars de les que reben dels pares.
- Els germans, fora de la família, en situacions difícils, s'ajuden entre ells.
- L'ajuda del germà fa que sigui menys acusada la separació de la figura d'afecció.
- En absència de la mare, els germans petits es presten ajuda i seguretat. En absència de la mare, els germans es presten mútua ajuda i seguretat.
- La incorporació a l'escola infantil és menys dolorosa si hi van dos germans junts.

La regressió...

... segons Freud, és un mecanisme de defensa que consisteix en el fet que l'infant recorre a una conducta que era característica d'una etapa anterior del desenvolupament.

Sistema d'afecció i rebuig

Ainsworth i altres investigadors van posar de manifest que en l'infant, en situacions de presència i absència de la mare, en el moment que l'absència és substituïda per la presència d'un estrany, entra en funcionament el sistema d'afecció i rebuig vers els estranys.

2.3.1 Conseqüències de la separació o pèrdua de les figures d'afecció

La separació de l'infant de les figures d'afecció o la pèrdua d'aquestes figures en edats primerenques comporta una sèrie de conseqüències, fisiològiques i psicològiques, tant a curt termini com a llarg termini.

A curt termini, es poden observar efectes com la protesta vigorosa en forma de crits, agitació motora, etc., o postures depressives en una segona fase. També podem observar alteracions en el ritme cardíac, de la temperatura corporal, increment del temps de vigília i del temps que triguen a adormir-se, espants i pors durant la nit, disminució de la conducta de joc, rebuig de l'ajuda que se'ls ofereix, conductes regressives com ara el descontrol d'esfínters, la succió del polze, el rebuig d'aliment o els vòmits.

Segons Bowlby, "cap por s'amaga o es dissimula tant com el temor que l'ésser pel qual se sent afecció no ens correspongui o es torni inaccessible."

Els efectes a llarg termini són molt variats i depenen de les circumstàncies en què es trobi l'infant després de la separació. En realitat, si l'ambient que troba en el futur és adequat, com passa en determinats casos d'adopció o en determinades institucions que permeten una relació òptima entre l'infant, l'adult i els altres, els efectes negatius de la separació a llarg termini es poden minimitzar.

Tot i això, en altres casos de situacions menys favorables, els infants privats de figures d'afecció solen mostrar un retard general, més profund en l'àrea del llenguatge, problemes diversos en les relacions socials i trastorns fisiològics com ara més susceptibilitat a determinades malalties.

En la *Guia didàctica en matèria d'adopció per a educació infantil*, que trobareu a la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat, s'explica el procés d'adaptació de l'infant adoptat, les fases de formació del vincle i les seves necessitats específiques.

També s'ha trobat en diversos estudis una relació entre la manca de figures d'afecció i la neurosi, la depressió, el retard intel·lectual, els desordres de conducta, etc.

Els estudis de Spitz (1946) amb nadons que vivien en institucions demostren que, quan desapareix la figura d'afecció, si no existeix la possibilitat d'establir un vincle nou, sorgeixen dificultats emocionals importants. Spitz va definir dues formes de carència afectiva que contribuïen a un deteriorament progressiu del desenvolupament, en proporció directa amb la durada de la carència a la qual està sotmès l'infant.

Abans de parlar-ne, però, hem de diferenciar les dues situacions en la carència d'afecte: la situació de privació i la situació de separació i prou.

- En el cas de **privació**, manca de cura afectiva materna o d'un substitut encarregat de brindar-los, la principal conseqüència nefasta recau en la dificultat que pot tenir l'infant d'establir una relació adequada amb una figura materna que substitueixi la privació.
- En el cas de **separació**, la causa principal és el trencament d'un vincle que se suposa que ja està establert, de manera que l'infant ja ha conegut la relació d'afecció, i mentre duri la separació, pot trobar la figura substituïda de l'afecte matern.

Situació de privació

També es poden donar situacions de privació en el cas de l'infant que, tot i viure amb la mare, rebí un tracte inadequat i inapropiat de relació.

La situació pot ser greu, si la separació va acompanyada de privació.

En qualsevol de les dues modalitats, sia privació o separació, hi ha dues variables decisives en els efectes a curt i llarg termini, i són:

- **l'edat** en la qual ha tingut lloc la pèrdua de l'afecte, i
- **la durada** de la privació, parcial o total.

L'edat de l'infant en el moment de la pèrdua de l'afecte pot modificar les conseqüències. Els efectes són més nocius si el vincle es trenca després dels sis mesos, que és quan es constitueix l'afecció. Entre els sis mesos i els tres anys és el període considerat més crític.

La variable *edat* no es pot avaluar per separat de la variable *durada*. Si la privació té lloc durant el període crític i dura poc, aproximadament cinc mesos, parlem de **carència parcial**. Llavors, el nen, en recuperar la figura materna, recupera també la situació afectiva d'equilibri.

Passa el contrari si el vincle afectiu es trenca amb una durada superior a cinc mesos (**carència total**); els símptomes de la carència no es fan esperar i Spitz els anomena d'**hospitalisme**.

A curt termini, els efectes més notables de l'hospitalisme són retard motor, en el llenguatge i retard intel·lectual; una taxa més elevada de mortalitat i exposició a malalties i un empobriment de les relacions socials, amb comportament apàtic, passiu i amb respostes freqüents d'hostilitat.

Segons Spitz...

... no hi ha dubte que l'establiment de vincles afectius segurs i estables durant les primeres etapes de la vida d'un nen constitueixen un aspecte essencial del seu desenvolupament, amb possibles efectes de gran abastament en la seva personalitat.

Aquest quadre d'hospitalisme desapareix si es recupera la figura materna. Però si la privació continua, la fase anterior s'agreuja amb símptomes nous de més passivitat i abatiment i les conseqüències tenen una repercussió greu en l'equilibri de la personalitat.

Spitz, però, va fer els seus estudis en institucions infantils on els nadons i infants orfes o abandonats eren a càrrec d'una persona i prou, la qual cosa impedia que rebessin una atenció personalitzada i una vinculació emocional suficient. La conclusió seria que, per a un desenvolupament emocional normal, és necessari haver establert un lligam afectiu en els primers moments de la vida.

2.4 El desenvolupament del concepte d'un mateix

Com veiem fins ara, tot el desenvolupament està impregnat d'afectivitat. Aquest aspecte és present tant en el creixement motor com en el cognitiu i si examinem amb més deteniment el desenvolupament afectiu trobarem que la maduració motora, l'establiment de la representació, del simbolisme, del llenguatge, i també la presa de consciència del jo i de la seva afirmació en són les prolongacions. Així, l'afectivitat també condiciona el concepte que desenvolupa de si mateix l'infant.

Hi ha autors que centren l'atenció en el concepte de si mateix a partir de la formació de l'esquema corporal. D'altres fan un estudi global, unitari, d'aquest desenvolupament.

La formació de l'esquema corporal repercuteix en la formació de la personalitat global. D'una simple síntesi de les dades relatives al cos, es va arribant a la formació d'una estructura del jo, a la presa de consciència de si mateix. El conjunt de dades que forma l'esquema corporal evoluciona amb molta lentitud durant la infància i als onze o dotze anys està completament format. En aquest procés té una importància decisiva el període de zero a sis anys i els factors que hi intervenen són molt diversos.

“L'esquema corporal, entès com a coneixement del propi cos a nivell representatiu, es va formant molt lentament fins als 11 o 12 anys en funció de la maduresa del sistema nerviós i de la seva pròpia acció; en funció del medi i dels altres amb els quals l'infant es relaciona, així com de la tonalitat afectiva d'aquesta relació, i finalment, en funció de la representació que es fa l'infant de si mateix i dels objectes del seu món amb els quals es relaciona.”

Ballesteros (1982). *El esquema corporal* (pàg. 73-82).

Ballesteros diferencia els períodes següents en l'adquisició de l'**esquema corporal**:

Estímul propioceptius

Mitjançant els estímuls propioceptius, els músculs somàtics, els tendons i les articulacions, els infants poden anar captant els canvis de posició: de bocaterrosa, de costat, les cames estirades, etc.

1) Des del naixement fins al tercer mes Quan el nadó només disposa dels reflexos mitjançant els quals respon a estímuls del medi ambient, i es posa, doncs, en contacte amb l'exterior.

Durant aquest període l'esquema corporal es redueix a la zona oral i a les dades que recull espontàniament del cos. D'aquests els més importants són els propioceptius, és a dir, els musculars i cutanis.

2) Des del quart mes fins a l'any

A partir del tercer mes sorgeix la primera manifestació d'interès del nadó per una part del seu cos: la mà.

La mà ja entra en el seu camp visual i la pot mirar. És la primera vegada que posa en relació una part de si mateix amb la vista. A partir d'aquí farà tota una sèrie d'exploracions tàctils. La pell té una gran importància com a transmissora de diversos missatges; és la frontera entre el medi interior i el medi exterior que l'envolta.

És en aquesta època quan el nen reconeix la seva imatge al mirall.

Les dades propioceptives, musculars i cutànies van perdent importància i seran el moviment i l'acció del nen mateix els que guanyaran importància progressivament.

L'infant, a partir dels sis mesos, veu el món de manera diferent perquè el veu en posició vertical i pot adquirir una possibilitat d'acció més gran: pot agafar amb la mà els objectes propers.

3) Des de l'any fins als dos anys

El nen, quan té un any, encara no reconeix les formes corporals. I, quan les reconegui i individualitzi, no s'integren alhora en la seva individualitat física.

La marxa que s'inicia entorn de l'any és un mitjà excel·lent de contacte amb l'exterior.

La maduració de les estructures nervioses, tot i ser una condició necessària per a la formació de l'esquema corporal, no és suficient per arribar al coneixement del seu cos. Els factors socials i afectius hi tenen una gran influència.

Les funcions verbal i simbòlica formen en l'infant els significats de les parts del cos i a partir d'aquests significats va elaborant un coneixement vertader, més o menys abstracte, del seu cos.

Entre els divuit mesos i els dos anys es formen les primeres imitacions diferides. Recordeu que aquestes imatges diferides són les imatges mentals. És en aquest moment que es pot dir que existeix una imatge corporal.

Cap als dos anys s'adquireix la noció del cos com un tot unit, independent i permanent.

Gordon Allport planteja en la seva obra *La personalitat* l'evolució del **concepte de si mateix** i es refereix a les experiències centrals del coneixement de si mateixes que tenen les persones a mesura que creixen i progressen.

Allport va descriure set **funcions pròpies** en una persona (1961), cap de les quals és innata, sinó que es desenvolupa de manera gradual a través del temps a mesura que l'individu evoluciona de la infància a l'edat adulta.

Fins als sis anys d'edat, l'infant adquireix les funcions pròpies següents:

1. Primera funció: el jo corporal

Gradualment, l'infant "diferencia" el seu cos, les seves sensacions del món que l'envolta. Això implica conèixer els límits del propi cos: cara, ulls, orelles, boca, etc.

- Als tres o quatre mesos es descobreix les mans.
- Als cinc o sis mesos, els dits dels peus.
- Als dos anys es coneix directament el cos, i la seva identitat inclou el seu nom.

2. Segona funció: la identitat pròpia o la identitat d'un mateix

També es desenvolupa en els dos primers anys de vida. Els nadons no es perceben com a individus i no es poden diferenciar a si mateixos d'altres objectes. Però de manera gradual, hi ha un moment en la nostra vida que ens veiem com a ens

El tot corporal

Piaget afirma que la noció del tot corporal sembla adquirida definitivament als dos anys, però que el coneixement de la relació de les parts del cos és més tardana.

Imitació

Segons Piaget, la imitació diferida és la representació que fa possible la capacitat de recordar i reproduir la realitat en absència del model.

individuals, separats i diferenciats dels altres. Per això, als dos anys, l'infant sap el seu nom i parla freqüentment de si mateix en tercera persona.

En aquesta etapa s'amplia el concepte de si mateix, i la seva identitat individual es veu afirmada cada vegada que l'anomenem pel seu nom.

Als tres anys és clar que l'infant està assolint un coneixement unitari que ell és ell mateix, un i indivisible.

3. Tercera funció: l'autoestima

L'autoestima es desenvolupa entre els dos i els quatre anys.

L'autoestima és el sentiment de satisfacció a mesura que l'infant desenvolupa la capacitat de fer coses.

En aquesta edat, comença a demostrar que neix en ell un orgull incipient.

Demana amb insistència que se li permetin fer coses i experimenta plaer quan les fa amb eficàcia. Erikson interpreta això com una necessitat d'autonomia i independència, però també ho podem entendre com una expansió de l'evolució del concepte de si mateix.

L'infant també es va fent conscient del poder que va adquirint per a alterar l'entorn, i ho manifesta amb frases com ara "jo sóc gran".

Aproximadament als dos anys els infants es deleixen per fer les coses per si mateixos i no volen que d'altres els ajudin. Una característica del sentit naixent d'autoestima en l'infant és el negativisme. El nen utilitza la paraula *no* per a afirmar la seva llibertat del control de l'adult. Una certa quantitat de negativisme és necessària per a desenvolupar l'autoestima.

Als tres anys, l'infant sembla que ja ha aconseguit un concepte unitari de si mateix: un i indivisible. El seu nom adquireix tal importància que se sent frustrat si el crides amb un altre nom.

Arriba un moment en què ens reconeixem com a éssers valuosos per als altres i també per a nosaltres mateixos.

Els infants d'aquesta edat inicialment han d'enriquir la primera imatge de si mateixos amb característiques i atributs que serveixin per a definir-se a un mateix com a persona amb una entitat i característiques pròpies diferenciades dels altres. Tenen la tendència a descriure's d'acord amb atributs personals externs. Quan demanem a infants que es defineixin a si mateixos solen fer-ho en els termes següents: "sóc una nena que juga a pilota", "sóc un nen que sap llegir", "sóc alta", "sóc una nena que es diu Anna".

En analitzar el valor o la importància que tenen les descripcions que fan els infants de si mateixos es quan ens endinsem en l'autoestima.

Sobre el concepte del coneixement d'un mateix, consulteu la secció "Bibliografia" del web d'aquesta unitat.

Permetre aprendre

Erikson diu que en la crisi d'autonomia tots els infants comprenen el valor que té fer-se gran i, per tant, quan es poden expressar, volen que se'ls permeti fer les coses per si mateixos. El paper dels pares és deixar-los provar i permetre que aprenguin a dominar hàbits bàsics.

L'autoconcepte és la suma total d'atributs, habilitats, actituds i valors que una persona creu que la defineixen.

Damon i Hart (1982) afirmen que l'autoestima, a diferència de l'autoconcepte, implica una orientació afectiva capaç de ser avaluada positivament o negativament. Atesa la importància que té, han estat nombroses les investigacions sobre les causes que influeixen en el desenvolupament de l'autoestima.

L'autoestima figura entre els aspectes més importants del desenvolupament cognitiu i afectiu. Les avaluacions dels infants de les seves pròpies competències influeixen en les seves experiències emocionals i en la conducta futura en situacions similars i en la personalitat global.

El tracte que donen als infants les persones significatives per a ells, és a dir, els pares, influeix en el desenvolupament de l'autoestima. Si el nen percep que li tenen afecte, el respecten, l'accepten amb tot el que té i el que és, es considerarà a si mateix com una cosa valuosa.

Les pràctiques educatives estan relacionades amb l'autoestima. Els infants de pares que els demostren afecte, interès i els proporcionen unes expectatives raonables del comportament se senten bé amb si mateixos. Si pensem atentament aquest fet, té sentit: uns pares càlids i positius fan saber a l'infant que és acceptat com a competent i valuós.

En el cas de pares molt coercitius el que transmeten són sentiments d'incapacitat en els infants. La coerció els fa pensar que la seva conducta necessita ser controlada pels adults, perquè no són eficaços en procedir per ells mateixos.

Finalment, uns pares tolerants i indulgents que fomentin una actitud de sentir-se bé en l'infant, sense importar com es comporti, crea un fals sentit d'autoestima, perjudicial en el desenvolupament.

Quan l'infant assisteix a l'escola infantil, l'educador ha de ser la persona significativa i qui té la responsabilitat de promoure una evolució adequada de l'autoestima en el nen.

És molt important que l'educador infantil sàpiga el nivell d'autoestima dels seus alumnes, i ho pot fer per mitjà de la mateixa actuació del nen: la seva manera de pensar, els seus comportaments i les seves manifestacions. L'educador infantil pot ajudar els seus alumnes a aconseguir un bagatge d'habilitats socials, que seran molt profitoses en el seu procés de socialització.

4. Quarta funció: l'extensió de si mateix o autoextensió

Segons Allport (1972), entre els quatre i els sis anys l'infant continua elaborant el concepte de si mateix a partir de "l'extensió de si mateix", que es refereix al sentit de possessió.

L'infant reconeix certes joguines i persones com a seves i les identifica. Per exemple, la meva pilota, la meva mare.

L'autoestima és un aspecte de l'autoconcepte que implica judicis sobre la vàlua d'un mateix i els sentiments associats a aquests judicis.

En la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat pots escoltar l'entrevista amb el psiquiatra Rojas Marcos que tracta de l'autoestima, la seva gènesi i les pràctiques educatives que ajuden a desenvolupar una autoestima positiva.

Per a aprofundir en les habilitats socials, vegeu la unitat "Intervenció per al desenvolupament social de l'infant".

Per què quan el meu fill fa una cosa dolenta, em sento culpable? I si algú fa malbé el meu cotxe, el ratlla, per què sento com si m'ho haguessin fet a mi?

L'autoextensió condueix a la valoració dels altres segons la seva relació amb la persona.

L'autoextensió es manifesta per mitjà de conductes possessives i de gelosia en el joc: vol les seves joguines i les seves mascotes domèstiques, només per a ell, i vigila que els altres no les agafin. Quan juga protegeix i reclama els seus drets, però no respecta els dels altres, per la necessitat d'allargar els límits de si mateix. Aquesta és una conducta natural i sana, difícilment comprensible per a l'adult.

La imatge d'un mateix és el reflex de mi, allò que els altres veuen, la impressió que projecto en els altres. És el principi de la consciència i de la persona.

Per a conèixer les funcions pròpies de les etapes successives segons Allport, consulteu la secció "Annexos" al web d'aquesta unitat.

5. Cinquena funció: la imatge d'un mateix o autoimatge

La imatge d'un mateix també es desenvolupa entre els quatre i els sis anys. És el coneixement de l'expectativa dels altres i la comparació amb la conducta pròpia.

Amb cinc i sis anys, el nen comença a veure's segons el criteri de l'adult, encara que de manera poc definida. Les persones significatives per a ell li serviran de mirall, ja que pensarà i es percebrà segons l'actuació d'elles.

L'infant arriba a entendre les expectatives paternes i a percebre el grau de satisfacció o no dels rols esperats. Aquesta imatge inicial de si mateix posa els fonaments per al desenvolupament de la consciència, i més tard d'intencions i objectius.

Hem de precisar que l'esquema d'Allport no és una teoria d'estadis evolutius, sinó que és una descripció i prou de la manera en què generalment es desenvolupen les persones.

2.5 Conflictes en el desenvolupament afectiu

El desenvolupament humà en aquestes edats té unes característiques especials, sobretot per la quantitat de canvis que se succeïxen com a condició indispensable per a aconseguir l'adaptació a la realitat. Aquests canvis que, en condicions favorables, generen progressos i conquestes, també generen ansietat en la vida de l'infant perquè es produeixen per mitjà d'un procés lent, conflictiu i dolorós.

El desenvolupament no en té res, de lineal, sinó que està conformat per moviments dialèctics, contradictoris i ambivalents que generen conflictes en el si del psiquisme i que constitueixen el signe del creixement de l'ésser humà, sempre que disposem de les condicions adequades per a anar-los solucionant.

Desenvolupament i conflicte

Wallon assegura que el desenvolupament de l'ésser humà no es dona de manera lineal, com si es tractes d'un sumatori de conquestes segons una llei evolutiva de progrés permanent, sinó que, ben al contrari, és el desequilibri i el conflicte, la característica que identifica la naturalesa d'aquest procés.

El desenvolupament no seria possible, si no existís el conflicte.

La vida del nen en aquestes edats està habitada per un món intern ple de sentiments complexos, contradictoris i ambivalents, que li produeixen una gran càrrega d'ansietat provocada per un procés difícil d'adquisicions i conquestes que li permet passar d'un estat de dependència absoluta de l'adult a una relativa independència. En aquest trànsit es troba immers en un món confús de contradiccions en què, per un costat, tendeix a la satisfacció immediata dels seus impulsos i necessitats i, per l'altra, se sent limitat per les prohibicions externes, que en un primer moment venien de l'exterior, i en el curs del desenvolupament s'han interioritzat i assumit com a pròpies.

Segons Wallon, el conflicte forma part consubstancial del desenvolupament.

En el concepte de conflicte distingim dues dimensions:

- La dimensió interna, intrapsíquica o intrasubjectiva.
- La dimensió externa, interpersonal.

1) La dimensió interna està vinculada al procés subjectiu del desenvolupament, que, com hem assenyalat, és un procés contradictori, ambivalent i conflictiu. Per tant, quan parlem de conflictes infantils, hem de tenir clara aquesta diferenciació per a determinar què forma part natural del procés de desenvolupament i en què es diferencia d'altres símptomes, és a dir, les patologies que mereixen un altre tractament teòric i operatiu. Diferenciar aquestes categories té una gran utilitat per als educadors, per a determinar quins tipus de conflictes podem abordar des d'una intervenció educativa i quins mereixen una atenció professional de caire psicològic o psiquiàtric, que excedeix tant la nostra funció com les nostres possibilitats.

2) Quan parlem de conflictes externs o interpersonals, ens referim a totes les reaccions conflictives provocades per una situació d'enfrontament d'interessos, o de motivacions, entre dos nens o més, entre un nen i el grup, o entre el nen i l'adult. Com sabem, a aquestes edats són freqüents les reaccions conflictives que mereixen una intervenció de caire pedagògic.

Els problemes més significatius que angoixen el nen en aquestes edats poden ser els següents: la frustració del deslletament, la dependència i la impotència enfront de l'adult, els impulsos agressius provocats per la dentició, els impulsos de destrucció derivats de les possibilitats noves que li permet la marxa, el control d'esfínters, els sentiments ambivalents d'amor i odi, el sentiment de culpa, la vivència d'exclusió de la relació paterna, l'acceptació del lloc relatiu en l'estructura familiar, l'angoixa de pèrdua dels objectes amorosos, la rivalitat i la gelosia fraterna, l'acceptació de les normes de comportament, l'adaptació a la realitat escolar i el sentiment d'abandonament entre d'altres.

Tots aquests problemes s'expressen en les conductes conflictives que els educadors coneixen en la seva tasca diària i que representen la càrrega més feixuga i important de la seva feina educativa, ja que l'aprenentatge de l'infant depèn de la seva estabilitat emocional. La manera d'abordar aquests conflictes és determinant, en un sentit doble: preventiu i formatiu, tot i que ambdós aspectes constitueixen una unitat interdependent.

Quan parlem de la prevenció, no ho fem en el sentit tradicional que comportaria la supressió del conflicte.

La prevenció consisteix en l'acció de facilitar a l'infant resoldre el conflicte adequadament per a accedir a un altre nivell de confrontació més avançat, en una acció que permeti solucionar la contradicció existent entre els seus desitjos i la necessitat de satisfer-los, i les exigències i els límits que planteja la realitat.

2.5.1 Conflictes del desenvolupament i símptomes

El concepte de contingut reprimat...

... es pot explicar mitjançant l'exemple gràfic d'un iceberg, del qual només podem veure la part superior, que s'eleva per sobre del mar, mentre manté invisible tota l'altra part, que és manté oculta a la mirada de l'observador. La punta de l'iceberg representa la conducta, allò que és evident, mentre que la part invisible representa l'altra part de l'estructura, la que no és veu, però de la qual forma part la conducta.

Com s'ha comentat més amunt, dins l'àmbit educatiu, un aspecte important que s'ha de determinar és la diferència que existeix entre els conflictes normals del desenvolupament i els símptomes, ja que ambdós fenòmens tenen característiques pròpies i requereixen una intervenció específica. Volem insistir que, en el cas dels símptomes, no són els educadors els qui hem d'actuar terapèuticament, però sí que és important saber detectar-los per a prendre la determinació de derivar els casos a professionals especialitzats.

Un símptoma és un símbol, com pot ser un dibuix o una paraula, però aquest és problemàtic, perquè expressa un contingut reprimat per l'infant que no pot deixar sorgir de manera directa. La consciència rebutja aquest contingut de desig i el formula per mitjà d'un símbol que la persona desconeix. També el desconeix l'educador, ja que el símbol constitueix només la part visible d'una estructura que no es veu i que és la que el produeix.

Exemple de símptoma

Un nen que vol dormir amb la mare i ho fa només quan el pare no hi és, situació bastant freqüent, comença a configurar una por al pare que no pot superar. Aquesta por, per tant, la reprimeix i la desplaça envers altres objectes, com ara els animals o la foscor, o la passa d'un objecte a l'altre, de manera que s'acaba fent cada vegada més complex fins que es perd completament la consciència de l'origen del símptoma; d'aquesta manera es formarà un símbol que expressa continguts que l'infant desconeix, però que remeten al conflicte original que va produir la transacció entre el desig reprimat i allò que el reprimeix.

Exemple de diferència entre símptoma i conflicte de desenvolupament

Si prenem el conflicte del desig de dormir amb la mare o amb els pares i la prohibició del compliment d'aquest desig, veiem que en el cas del símptoma hi va haver un desplaçament de la por del pare vers altres objectes (perquè d'altra banda es rebutja la por del progenitor), i aquesta por queda estancada, paralitzada en la por de l'animal o d'un altre objecte concret. Però existeix la possibilitat que l'infant solucioni aquest conflicte de desenvolupament convertint aquest desig en un anheli permanent, que no podrà satisfer amb la mare però sí amb la nina, l'osset o qualsevol altre objecte afectiu; d'aquesta manera el desig es desplaça per a complir la satisfacció del desig mateix.

Els educadors han de possibilitar als infants les condicions perquè els seus desitjos i anhels s'articulin entre els elements conscients i inconscients, de tal manera que aquests conflictes i la solució d'aquests conflictes promoguin el desenvolupament d'una personalitat madura.

Això implica, en primer terme, observar l'infant amb les eines de què disposem i en vista del coneixement sobre la naturalesa del desenvolupament infantil perquè aquesta observació orienti la nostra manera d'actuar i, en segon terme, ser sempre conscients que totes les conductes conflictives dels infants comporten en si mateixes un sentit i compleixen una funció. Un sentit, perquè són derivacions del que succeeix en el seu interior i que l'infant desconeix, i una funció, que és promoure el desenvolupament.

No es tracta d'eliminar el desig, sinó de procurar-ne la satisfacció d'una altra manera; no per mitjà d'un símptoma.

L'observació és la tècnica avaluadora per excel·lència en l'etapa d'educació infantil. En la secció "Annexos" del web d'aquest crèdit disposeu d'informació sobre instruments i tècniques d'observació.

El conflicte el podem definir com el moment en el qual trontolla el procés de desenvolupament afectiu, i les seguretats afectives que es tenen en etapes anteriors són amenaçades per situacions noves que no són compreses o són mal interpretades pel nen.

Només quan el procés mateix de desenvolupament juga a favor de l'infant aquestes situacions són acceptades i interioritzades i retornen la seguretat a l'individu. Si hi ha resistència a la situació nova, poden sorgir problemes que són manejables per l'adult quan se saben les característiques personals de l'infant i les estratègies per a ajudar-lo a superar el problema que sorgeix de la no acceptació de la situació nova.

Quan un problema psicològic no és descobert i resta encobert durant molt de temps, pot generar trastorns complexos i difícils de solucionar si no és amb l'ajuda dels especialistes.

Situats en aquest marc evolutiu, és obvi que tinguem en compte l'edat, el desenvolupament i el context a l'hora de considerar l'existència o no d'una conducta conflictiva. El nen que no para de moure's i tocar-ho tot als dos anys, pot ser que simplement experimenti i descobreixi tot el que l'envolta. Té, per tant, una conducta normal per la seva edat, però aquesta mateixa conducta el pot incapacitar quan tingui sis anys i hagi d'aprendre a llegir i a escriure, i comenci a aixecar-se de la cadira, ho toqui tot i fins i tot a vegades aixafi coses sense voler i no sigui capaç de concentrar-se.

També aquest comportament inadequat per l'edat de 6 anys, arribarà arribarà als límits de la paciència dels pares, educadors i tots els que l'envolten. Totes aquestes característiques faran que aquestes conductes es vegin com a anormals.

Hi ha una sèrie de conductes problemàtiques que formen part de l'edat, són transitòries o adaptatives i a les quals no s'ha de donar més importància de la que tenen si desapareixen al llarg del desenvolupament.

Entre aquestes conductes hi ha rebequeries, que no s'han de considerar i prou símptomes de trastorns de conducta o altres patologies severes, sinó una manera de comunicació del nen, per a protestar o cridar l'atenció als pares.

La conducta agressiva és una altra característica del desenvolupament dels infants durant el període que va dels dos als tres anys. En aquesta edat, l'hostilitat té un paper adaptatiu i només quan no aprenen a regular aquestes conductes l'agressivitat es pot convertir en un problema.

A partir dels quatre anys apareixen altres formes d'hostilitat més subtils que no són l'agressivitat física; les mentides, per exemple, poden ser considerades adaptatives fins als cinc o sis anys.

Els nens i les nenes que continuen tenint aquestes conductes més enllà del seu període crític, aniran afegint altres conductes antisocials i poden desenvolupar un trastorn de comportament durant l'edat escolar i altres etapes ulteriors de la vida.

Moltes criatures aprenen que...

... en un moment donat, una bona rebequeria pot tenir efectes interessants.

En la identificació de la conducta anormal també és important la informació que ens donin diferents adults que coneguin el nen. El nen té una capacitat molt reduïda per a expressar els sentiments i els problemes, cosa que fa que a vegades ens doni una informació reduïda.

Els pares, educadors o altres adults faran d'intermediaris expressant la seva percepció d'aquests problemes, emocionalitat i tolerància, i, per tant, identificar-los en més o menys mesura. Si tenim més d'un informant tindrem una identificació més fiable del problema. Per altra banda, és molt important la informació que obtinguem del nen, mitjançant mètodes i avaluacions diversos.

2.5.2 Conductes conflictives de zero a sis anys pròpies del desenvolupament afectiu

Les conductes problemàtiques que formen part de l'edat són transitòries o adaptatives. Les conductes problemàtiques a les quals no s'ha de donar més importància de la que tenen si desapareixen al llarg del desenvolupament són les següents:

La gelosia

La gelosia constitueix una reacció corrent que pot aparèixer en infants d'entre un, cinc i set anys.

La gelosia es pot definir com un sentiment desagradable que té unes causes i produeix uns efectes secundaris.

Durant el primer any de vida es desenvolupa la conducta d'afecció amb les persones amb qui té més contacte, que comporta una vinculació emocional i una necessitat de proximitat física. La gelosia sorgeix quan es percep l'amenaça, errònia o no, respecte a aquella vinculació afectiva, i és, doncs, la por de perdre l'afecte o la primacia de l'efecte.

En tenen persones que tendeixen a considerar les persones estimades "objecte de la seva propietat". Però la gelosia no solament es dona en els intervals d'edat que hem indicat, sinó que també n'hi ha en moments de canvis, crisis, angouxa, etc., com pot ser l'entrada a l'adolescència. En aquest sentit la gelosia no té edat cronològica i es dona entre persones que s'estimen i que tenen una relació afectiva recíproca. Si no és així, es tracta de fenòmens de rivalitat, enveja, etc.

Causes del comportament gelós:

- Naixement d'un germà: cal tenir present que aquest factor per si sol no és una causa de gelosia. Es produeix quan hi ha un descens o una percepció d'un descens de l'atenció rebuda desplaçada al germà nou. Pot comportar regressió a etapes anteriors.

La gelosia s'inicia...

... normalment en situacions de pobresa afectiva i lligada a sentiments d'inseguretat.

El conflicte de rivalitat entre germans...

... sorgeix quan l'infant s'adona de l'obligatorietat de compartir les figures d'afecció, especialment a partir dels dos anys, se li exigeix complir unes normes, disminueixen les atencions en exclusivitat i ha de compartir moments privilegiats, com menjar, banyar-se o vestir-se.

- Frustració d'amor: por de perdre l'afecte.
- Rivalitat fraterna: és la rivalitat, la competència que es dona entre germans, per exemple, per aconseguir mèrits davant els pares, atraure'n l'atenció -o almenys més que el germà-, l'obtenció de poder del germà gran.
- Ruptura del vincle afectiu mare-fill, pare-germà: aquest fet comporta una interacció desigual. Hi ha un canvi, una modificació de la conducta d'interacció de manera significativa.
- Tipus de família: en famílies nombroses és més difícil l'aparició de la gelosia, perquè és més difícil que un infant reclami l'exclusivitat de l'efecte dels pares. A les famílies que tenen un fill i prou és, també, difícil l'aparició de la gelosia, ja que no hi ha ningú amb qui es pugui comparar.
- La diferència d'edat entre germans: si és de més de tres anys és més difícil l'aparició de gelosia vers el petit perquè ja és bastant madur per a no necessitar l'afecte patern. Entre germans bessons tampoc se sol donar ja que normalment són companys inseparables en quasi totes les activitats.
- El lloc que ocupa entre els germans: el primer fill pot tenir gelosia vers el pare. L'últim fill sol estar més protegit (sobretot quan la desigualtat d'edat entre els germans és significativa, cosa que comporta inestabilitat emocional i contradicció entre enveja i admiració). Els fills del mig tenen gelosia amb menys freqüència, ja que interactuen amb els petits i grans.
- Nens adoptats: poden generar gelosia entre els fills biològics.
- Nens separats precoçment dels pares: els casos d'absència de casa, separació matrimonial, mort, malaltia, etc., sovint provoquen una privació afectiva que comporta vivències d'abandonament.
- Factors socioculturals i educatius: les normes culturals i socials tenen incidència sobre el comportament.

Actuació davant la gelosia en la família:

- No hem d'establir comparacions entre germans ni respecte a l'afectivitat, ni a les habilitats, etc., perquè provoquen rivalitats entre germans.
- Hem d'evitar comportaments que provoquin inseguretat emocional com, per exemple, "Si no menges, no t'estimo", "M'estimo més en ... perquè fa bondat i tu no".
- Hem de donar informació de l'arribada del germà i hem d'intentar que sigui una experiència de què pugui participar, per exemple en els preparatius, que la pugui viure (anant a l'hospital, preparant la incorporació a casa), etc.
- No hem de fer diferències notòries respecte al temps d'atenció. Els pares han de proporcionar a cadascun dels fills una atenció individual cada dia, encara que sigui uns minuts. Per exemple: a l'hora de sopar o abans d'anar a dormir. Si l'atenció dels pares és un hàbit diari donarà al nen una seguretat imprescindible per al bon desenvolupament de la personalitat i el farà menys propens a tenir gelosia.

- Cal que els sentiments es manifestin, s'exterioritzin. Hem d'informar l'infant dels canvis, dels aspectes inesperats, d'allò que pot passar, perquè la informació fonamenta la seguretat. També li hem de donar l'oportunitat d'expressar els sentiments, les preocupacions, alegries, etc.
- No hem de desenvolupar actituds sobreprotectores perquè limiten el desenvolupament de l'autonomia i prorroguen la dependència afectiva.

A l'infant, a mesura que se sent més competent, més valorat i més autònom, juntament amb els vincles que va creant amb els germans i la compartició dels vincles amb les seves figures d'afecció, li és més fàcil de superar el conflicte.

El problema es dona si no és acceptat com és, si no li reconeixen els progressos assolits o quan els pares estableixen diferències negatives entre els germans, fomentant la competència i les comparacions, o no reconeixent les seves característiques personals; aleshores l'enveja i la gelosia dominen l'infant. És evident que la situació portada a l'extrem provoca un trastorn de gelosia fraternal malaltissa que el pot portar a ser tímid, envejós i fins i tot agressiu en les seves relacions.

Actuació davant la gelosia a l'escola:

- No hem d'establir diferències, preferències o comparacions entre els alumnes.
- No hem de fer manifestacions d'expectatives acadèmiques com a element negatiu, tant de manera implícita com explícita.
- Hem de proporcionar una atenció individualitzada a tots els alumnes.
- Hem de donar el mateix reforç positiu social a tots els alumnes.
- Hem de facilitar canals de comunicació emocional i afectiva.
- Hem de proporcionar un context, ambient i clima positiu a l'aula que faciliti unes bones interaccions entre tots els alumnes.
- Hem de vetllar per una normalització i integració de tots els alumnes, i evitar doncs l'aïllament.

Les rebequeries

Cap a l'any i mig, quan l'infant comença a formar-se una certa idea de si mateix, posa a prova els límits del seu jo, que està format bàsicament pels seus desitjos i la resta del món, cosa que comporta oposar-se a la resta del món: mares, pares, germans, altres infants, gronxadors, joguines i altres objectes de desig.

La combinació de frustració, nervis, entorn i altres factors fa que, en determinants moments, aquesta frustració esclati a manera de rebequeria.

La rebequeria la podem descriure com una explosió nerviosa amb moviments abundants més o menys violents, crits, cops, insults, etc. És especialment freqüent

L'infant descobreix la frustració: "Jo vull això que depèn de tu, però tu no m'ho dones."

entre els divuit mesos i els quatre anys i se sol donar quan l'infant ha fet una demanda que els seus adults de referència no volen satisfer o no poden satisfer.

La rebequeria és una conducta pròpia dels infants petits i que es dona com a reacció a un estat emocional de ràbia o frustració.

Els adults tenim la tendència a pensar que les criatures raonen com nosaltres, però no és així. Quan un infant de tres anys crida i protesta perquè no li hem comprat una joguina que desitja, no espera un argument, ni tampoc vol calmar-se: això és el que volem nosaltres! El més probable és que davant aquesta conducta fem de tot, des d'amenaçar fins a cedir, mentre ens posem cada vegada més tensos; i així no aconseguim que l'infant es tranquil·litzi.

L'infant fa demandes no realitzables i, depenent del seu estat, de l'acumulació de frustracions i estrès, de les necessitats del moment -son, gana, atenció, etc.- i fins i tot de la necessitat de plorar i cridar, és possible que esclati en una rebequeria sorollosa.

L'infant necessita sentir que la rebequeria, la barreja explosiva d'emocions, és vàlida, que no la censurem i que l'acompanyem, mostrant-li que l'estimem, que respectem el seu procés, sense intervenir-hi, però sense abandonar-lo. Ens podem quedar al seu costat, observant el seu comportament i potser descrivint-lo: "Crides massa, sembla que tens ganes de pegar-me." També podem provar de posar nom als seus sentiments i descriure el que ha passat: "Volies una joguina i la mare no te l'ha comprat, oi? I t'has enfadat molt." Fins i tot li podem dir: "Deus estar molt cansat"; o bé: "Em sembla que tens ganes que estigui per tu." En un primer moment no voldrà un contacte físic, però hem d'estar pendents de quan sigui possible, ja que una abraçada li farà saber que el continuem estimant, i a més, servirà de contenció.

Davant les rebequeries hem d'intentar mostrar una altra manera de canalitzar les emocions, com ara que l'infant ens pugui dir "Estic molt enfadat amb tu!" en lloc de donar-nos un cop, o senzillament posar nom a la vertadera necessitat del moment: "Em sembla que tens molta son." I també explicar-los que davant una frustració hi pot haver elements d'esperança: "Ara no comprem lllaminadures perquè ja has menjat un caramel abans, però recorda't que per sopar farem macedònia."

Davant les rebequeries, cal actuar de la següent manera:

- Hem d'intentar mirar la criatura posant-nos a la seva alçada sense dir-li res, esperant amb paciència que li passi.
- Hem d'evitar el mal físic que es pugui fer o que pugui fer als altres, si el dany pot ser important.
- Quan es comenci a calmar, li hem de dir paraules que li facin adonar que l'entendem: "Estàs molt enfadat, oi?", "Volies tal cosa..."
- Quan se la deixi fer, li hem de fer una abraçada.

L'infant comprova que...

... la seva rebequeria, en principi espontània i gairebé una reacció física i prou, pot tenir un efecte, sia provocant atenció i emoció en l'adult, sia aconseguint el que demanava.

Una catarsi o experiència catàrtica...

... és una experiència interior purificadora, d'una gran significació interior, provocada per un estímul extern, també coneguda com *alliberament de les passions*.

- Li hem de proposar una alternativa: després de la catarsi, necessita aferrar-se a algun èxit.
- Si les rebequeries són molt freqüents, hem de triar en quines serem flexibles i en quines no ho serem: ser del tot inflexibles ens pot portar a una relació molt conflictiva. Si, tot i això, són massa habituals i intenses per a l'edat del nen, hem de consultar un professional.

Sorgeix el problema quan en el procés de superació del conflicte el pressionen en excés, li exigeixen la resolució o li deixen fer tot el que vol.

Fermesa i flexibilitat, deixar fer i no deixar fer si no és el moment adequat és la clau perquè el problema d'agressivitat o timidesa que pot sorgir no es converteixi en un trastorn d'agressivitat excessiva o de timidesa excessiva.

Habitualment quan un infant té una conducta agressiva és perquè reacciona davant un conflicte.

L'agressivitat infantil

Parlem d'agressivitat quan provoquem dany a una persona o un objecte. La conducta agressiva és intencionada i el dany pot ser físic o psíquic. En el cas dels infants l'agressivitat es presenta generalment de manera directa, sia amb un acte violent físic (cops de peu, empentes, etc.) o amb un de verbal (insults, paraulotes, etc.). Però també podem trobar agressivitat indirecta o desplaçada, que es dona quan l'infant agredeix els objectes de la persona que ha estat l'origen del conflicte, o agressivitat continguda, quan l'infant gesticula, crida o produeix expressions facials de frustració.

Modelatge

Quan els pares castiguen mitjançant la violència física o verbal es converteixen per al nen en models de conductes agressives. Quan l'infant viu envoltat de models agressius, va adquirint un repertori conductual caracteritzat per una certa tendència a respondre agressivament en les situacions conflictives.

Independentment del tipus de conducta agressiva que manifesti l'infant, el denominador comú és un estímul que resulta nociu o aversiu enfront del qual la víctima es queixarà, s'escaparà, mirarà d'evitar o també es defensarà.

Els rampells d'agressivitat són un tret normal en la infància però hi ha infants que persisteixen en la conducta agressiva i en la incapacitat per a dominar el mal geni. Aquest tipus d'infants fan que els pares i els educadors pateixin, de manera que freqüentment són infants frustrats que viuen el rebuig dels companys.

Sigui quin sigui el conflicte, provoca en l'infant un cert sentiment de frustració i emoció negativa que el farà reaccionar. La manera que té de reaccionar dependrà de la seva experiència prèvia. Un infant pot aprendre a comportar-se de manera agressiva perquè imita els pares, altres adults o companys.

El procés de modelatge a què està sotmès durant l'etapa d'aprenentatge no solament l'informa de models de conductes agressives sinó que també l'informa de les conseqüències que tenen per als models aquestes conductes. Si aquestes

La majoria dels adults...

... d'acord amb aquest modelatge, ensenyen als infants que la millor manera de resoldre una situació conflictiva és cridant, ja que els manen que no cridin tot cridant. Quina contradicció!

conseqüències són agradables perquè s'aconsegueix el que volen, tenen més probabilitat que es tornin a repetir en un futur.

Exemple de modelatge

Imaginem que tenim dos fills, en Lluís i en Miquel, de sis anys i de quatre, respectivament. En Lluís juga amb una pilota tranquil·lament fins que irromp en Miquel i comencen a barallar-se i discutir-se per la pilota. En Miquel crida i pica de peus perquè vol jugar amb aquesta pilota que té en Lluís. Nosaltres ens hi apropem i, com que ens sap greu pel pobre Miquel, increpem en Lluís perquè li deixi la pilota. Amb aquesta acció hem aconseguit que en Miquel aprengui a cridar i a picar de peus quan vulgui aconseguir quelcom del seu germà. És a dir, hem reforçat positivament la conducta agressiva d'en Miquel, fet que garanteix que es repeteixi la conducta en un futur.

Davant una conducta agressiva emesa pel nen, el primer que hem de fer és identificar els antecedents i els conseqüents d'aquest comportament. Els antecedents ens diran com tolera la frustració l'infant i quines situacions frustrants suporta menys. Les conseqüències ens diran què guanya l'infant amb la conducta agressiva.

Exemple d'antecedents i conseqüents

En un parc una nena puja al tobogan i uns altres nens s'hi colen i hi baixen abans que ella. La nena es queixa als seus pares, que li diuen que els empenyi perquè no s'hi colin (antecedent). La nena porta a terme la conducta que li han explicat els pares i la conseqüència és que no s'hi ha colat cap més nen i pot utilitzar el tobogan tantes vegades com desitgi (conseqüent).

Però no solament localitzar els antecedents i els conseqüents és suficient per a aconseguir una avaluació completa de la conducta agressiva que emet l'infant; també hem d'avaluar si el nen posseeix les habilitats cognitives i conductuals necessàries per a respondre a les situacions conflictives. També és important saber com interpreta una situació, ja que un mateix tipus de situació pot provocar un comportament o un altre segons la intenció que hi adjudiqui.

Avaluem, així, si el nen presenta deficiències en el processament de la informació. Per a avaluar el comportament agressiu, podem utilitzar tècniques directes, com l'observació.

L'observació és la tècnica avaluativa per excel·lència en l'etapa d'educació infantil. En la secció "Annexos" del crèdit disposeu d'informació sobre instruments i tècniques d'observació.

Fòbies i pors

La por és un mecanisme de defensa que ajuda el nen a evitar situacions potencialment perilloses. Apareix quan se sent en perill, sia per una amenaça real o imaginària. És una resposta normal que prepara el cos per a reaccionar davant la situació.

Algunes pors són presents en el desenvolupament normal de tot nen, però, de la mateixa manera que apareixen, desapareixen espontàniament, a mesura que el nen adquireix experiència respecte a aquestes pors.

Les pors que es poden considerar normals segons l'edat són les següents:

- De zero a un any: l'infant plora davant d'estímul desconeguts.
- De dos a quatre anys: té por dels animals.

- De quatre a sis anys: té por de la foscor, d'éssers imaginaris (monstres i fantasmes), d'estar sol, d'animals, d'elements de la natura (trons), etc.

La por dels gossos és normal als tres anys, però és una fòbia als quinze.

Aquestes pors infantils són molt freqüents i són normals; apareixen sense cap causa aparent, i desapareixen amb el temps (entre un i quatre anys), amb excepció de la por dels estranys, que pot subsistir en la vida adulta com a timidesa.

La fòbia és una por sense sentit. És una por exagerada, que apareix o persisteix en edats inadequades, es repeteix davant la mateixa situació o objecte, és persistent, altera la vida del nen i li és una font d'angoixa i de patiment.

Les fòbies són una manera especial de por que tenen les característiques següents:

- És una por desproporcionada respecte a la situació que la genera.
- El nen no deixa de tenir por tot i les explicacions.
- No és normal per a aquella edat.
- És de llarga duració.
- El nen no pot controlar la por.
- El nen intenta evitar les situacions en què podria tornar a experimentar la por, i això trastorna la seva vida quotidiana.

Les persones que pateixen...

... d'algun tipus de por són les úniques que poden explicar la sensació d'ansietat, les palpitations, l'efecte de sentir-se perseguides, el temor constant i la vergonya que se sent davant una situació que saben que és ridícula i sense fonament.

El nen "amb fòbies" té una por irracional i desproporcionada respecte a un objecte o una situació que li provoca; ell ho viu com una vertadera amenaça; per això l'angoixa i el pànic que li origina. Com a resultat d'això, intenta evitar sistemàticament aquella situació. És en aquest moment quan podem dir que la seva por s'ha convertit en fòbia: quan es dona l'estratègia **d'evitar**.

Durant un trastorn de pànic, la persona perd el control d'ella mateixa, la por l'envaeix, i les respostes fisiològiques són tan brutals que pot arribar a pensar que es mor o es torna boja.

La por, com la tristesa, el dolor i la pena...

... formen part de l'ésser humà de la mateixa manera que l'alegria i la joia. Cal aprendre a viure-hi, i no solament amb les bones. Hem d'ensenyar als nens a conèixer amb totes les emocions que ens són pròpies, les bones i les dolentes.

Tot i que la persona reconeix que aquella por que sent és excessiva, no pot controlar la seva reacció. I això és potser el que l'angoixa més: saber que no pot controlar les reaccions. Més que l'objecte en qüestió, el que realment amoïna una persona amb fòbia són les seves pròpies reaccions davant l'objecte. En el cas dels nens, també estan amoïnats per les burles que els poden fer els altres nens quan els veuen reaccionar d'aquella manera.

No totes les pors que tenim de petits desapareixen totalment amb l'edat. Tots, nens i adults, tenim les nostres pròpies pors. Moltes pors intenses que tenim d'adults provenen d'experiències de la infància.

Les fòbies infantils apareixen sobretot entre els quatre i els vuit anys. També és freqüent que apareguin a l'inici de l'adolescència (cap als onze o els dotze anys), però en realitat podrien aparèixer a qualsevol edat.

De vegades, les pors que persisteixen d'adults són experiències traumàtiques patides quan érem petits i que, no havent-les superat, poden degenerar en una fòbia.

Quan familiars, amics i companys d'escola ens demostren contínuament les seves pors de determinades situacions, objectes o animals, una por normal pot acabar convertint-se en fòbia. Un pare o una mare massa "patidors", amb la seva actitud, contribueixen a transmetre al fill les seves inseguretats i pors. Un atemoriment innecessari de pares o amics quan encara érem petits pot quedar reflectit com a fòbia quan som adults.

Com cal actuar davant la por i en casos de fòbia? L'edat del nen o la nena ens ha d'indicar si aquella por que té és normal per a l'edat. De totes maneres, encara que aquella por sigui pròpia de l'edat, no l'hem d'ignorar ni de ridiculitzar mai. Tampoc no hem de sobreprotegir el nen quan aparegui la por, perquè això el portaria a pensar que existeix un perill real respecte al que ell sent.

En aquests casos el més convenient és:

- Parlar amb el nen.
- Concretar la seva por (què és el que l'espanta).
- Ensenyar-li a donar el valor real que té aquesta por.
- Ensenyar-li maneres de disminuir la seva ansietat quan s'hi torni a trobar en la propera situació desencadenant.

Si el nen pateix de fòbia, l'actitud i la reacció que prenem els adults pot servir per a agreujar o per a fer minvar l'angoixa.

Els nens han d'aprendre a afrontar els problemes que se'ls presenten a la vida, en comptes de fugir-ne. Han d'aprendre, per tant, a enfrontar-se amb les seves pors, perquè només enfrontant-nos-hi arribem a superar-les. Això sí, la iniciativa d'enfrontar-se amb la situació que l'espanta ha de partir sempre del nen mateix: els adults el podem animar, però mai forçar-lo ni obligar-lo.

En cas de fòbia no hem de forçar mai l'infant a enfrontar-se a l'objecte o la situació que li origina el temor, ja que això pot fer augmentar la seva angoixa.

No hem de permetre que els altres infants se'n riguin o se'n burlin. Tothom pot tenir algun problema i cal entendre-ho, ser solidari i no fer-ne escarni.

El tractament psicològic de la fòbia en nens acostuma a donar bon resultat, ja que a aquesta edat encara és fàcil modificar les conductes.

2.5.3 Els educadors davant les conductes conflictives

Sigmund Freud deia que els adults no comprenem els infants perquè hem oblidat la nostra pròpia infantesa. Aquesta frase, que a primera vista pot ser molt simple, ens permet fer un conjunt de reflexions entorn de què és un infant i què significa comprendre'l.

Els adults i els pares...

... no hem de transmetre a l'infant les nostres pròpies pors i inseguretats. Cal evitar atemoriments innecessaris per a prevenir problemes futurs.

A l'infant cal educar-lo...

... de manera integral: la vida no es compon solament d'alegries i moments feliços; també hi ha tristesa, dolor, pena, pors, etc., i ha d'aprendre a conviure amb aquests sentiments.

L'expressió "és cosa de nens"...

... es diu moltes vegades per restar importància a situacions que els intranquil·litzen, els pertorben i inquieten, com si el sentiment que acompanya les seves manifestacions no tingués la intensitat i la significació que té per als adults.

No es necessari recórrer a la teoria per a comprovar, en la mateixa experiència quotidiana, que la nostra vida psíquica no és transparent ni per a nosaltres mateixos ni per als altres, i que tenim conflictes interns que no ens són fàcils de resoldre, precisament perquè desconexem les causes que els motiven.

Ningú no pot ignorar que en el nostre comportament existeixen motivacions inconscients. I en el cas de la infantesa, es podria dir, sense por d'equivocar-nos, que és una etapa en què vivim amb l'inconscient a flor de pell. Com a educadors sentirem moltes vegades la necessitat d'anar més enllà d'allò aparent per a intentar comprendre les causes de les conductes dels infants, per a respondre als nombrosos interrogants que ens genera la seva manera d'actuar, les seves pors, les seves afliccions, la seva agressivitat, la seva timidesa; especialment en els casos en què tot aquest malestar impedeix un desenvolupament adequat.

Tot i que la funció de l'educador no és desvetllar l'inconscient de l'infant, és important tenir certs coneixements relatius al funcionament del seu psiquisme per a no caure en simplificacions que redueixen la possibilitat d'orientar la nostra acció formativa en la direcció correcta. Sobretot, hem d'evitar actuacions que, lluny d'ajudar, dificulten la solució dels conflictes i hem de tenir molt clar quin és el paper que tenim com a educadors davant d'aquests conflictes.

Paper dels educadors davant les conductes conflictives pròpies del desenvolupament afectiu

Els educadors/es han de fer el possible perquè aquestes conductes conflictives i la seva solució promoguin el desenvolupament d'una personalitat madura, seguint les orientacions següents:

1) Els educadors han de tenir sensibilitat per a percebre en els infants els canvis que es produeixen en el seu desenvolupament afectiu:

- Interpretar adequadament les demandes en els moments de conflicte, observar l'infant i acomodar el seu paper a la demanda del moment i la capacitat de superació del conflicte.
- Interpretar adequadament les demandes de l'infant en els moments de conflicte, observar l'infant i exigir-li una actuació que sigui ajustada al seu desenvolupament i a la capacitat de superació del conflicte.
- Seleccionar la resposta adequada al moment en què es troba del conflicte: no és la mateixa actuació davant la por de la separació o de la rebel·lia.
- Respondre retardant la resposta o amb rapidesa segons el tipus de conflicte.
- Respondre amb flexibilitat o fermesa segons el conflicte i la situació.

2) L'infant ha de disposar de figures d'afecció central i de figures d'afecció substitutes:

- No dispersar la cura de l'infant en gaires figures d'afecció centrals. És convenient disposar de figures d'afecció substitutes perquè senti aquesta

En el procés d'afecció, l'infant que manté relacions exclusives amb un vincle afectiu i prou no suporta la separació.

La privació afectiva és...

la carència de una relació satisfactòria i duradora amb una o més persones. És molt negativa per el desenvolupament emocional i intel·lectual de l'infant.

Quan la mare s'incorpora al lloc de treball...

... després de la baixa laboral, si només ella ha ocupat el paper de figura d'afecció, provoca en l'infant una ruptura en la creació dels vincles. Un o dos vincles rellevants o un vincle substitut fan que la separació (per causa laboral o per altres causes) no sigui tan conflictiva.

jerarquia de preferència. Un educador infantil assumeix que el seu paper és de substitut especialment en centres normalitzats, tot i que en centres d'acollida el seu paper és molt important si volem evitar tant com es pugui “la privació afectiva”.

- Els papers de les figures d'afecció central i les figures d'afecció substituïdes no han de ser exactament iguals, ni uniformes
- En moments d'aflicció o por, la interacció afectiva no ha de cobrir aspectes de necessitats bàsiques i prou; ha de ser menys formalitzada i ha de donar preferència a la interacció lúdica.
- Hem de compensar les possibles deficiències temporals de les figures d'afecció centrals, especialment en situacions significatives: hospitalització o malaltia de les figures centrals, separacions per qüestions laborals, viatges imprevistos, etc. Si la separació és previsible, el vincle substitut i els referencials haurien de planificar conjuntament l'adaptació a la situació nova compartint un temps les tasques en comú dirigides a la cura de l'infant.
- Hem de ser sensibles, evitar les ruptures brusques i planificar l'adaptació: l'infant no és un “paquet”; necessita ajustar el seus ritmes a les situacions noves i hauríem de col·laborar plegats perquè els seus conflictes no s'alterin i es converteixin en problemes o trastorns.

3) Lligar el desenvolupament afectiu al desenvolupament integral de l'infant:

- Planificar les possibilitats d'exploració i autonomia en el moment adequat segons les seves capacitats.
- Participar de la vida quotidiana amb petites col·laboracions, no deixar-lo participar en les tasques que comportin riscos, establir temps adequats per a cobrir les seves necessitats bàsiques.
- Establir normes i límits segons les seves capacitats i destreses.

4) Tractar problemes i conflictes de manera individualitzada:

- Assumir els conflictes i problemes en col·laboració família-escola.
- Mostrar flexibilitat i fermesa alhora en les manifestacions de rebequeries, tossudeses, interrupcions capritxoses dels infants i demandes egocèntriques.
- Planificar la resolució de problemes i les pautes d'actuació en els conflictes de manera individualitzada i tenint en compte les característiques personals de l'infant; en col·laboració família-escola.

Davant qualsevol conflicte, l'actitud que ha de predominar és l'afecte, la pressió adequada a les capacitats de l'infant, el control i la comunicació interpersonal.

Criteris bàsics davant conductes conflictives

- Els infants perfectes i els educadors perfectes no existeixen; els seus comportaments no són sempre previsibles i de vegades les seves reaccions no estan descrites en els manuals.
- Els dubtes en relació amb les nostres capacitats educatives per a resoldre problemes són lògiques i fins i tot necessàries; ens ajuda a cercar estratègies que s'adaptin a la individualitat de cada infant.
- Ser modestos; els problemes no se solucionen de la nit al dia.

Passos que s'han de tenir en compte davant un conflicte

Davant conductes conflictives, l'educador/a haurà de tenir en compte les pautes d'actuació següents:

- **Definir el conflicte:** abans de fer canvis, hem de saber què és el que cal canviar; no es tracta de canviar tot el nen o tota la nena, sinó només la seva actitud problemàtica.
- **Ser específic:** definir i aïllar el problema amb l'ajuda d'estratègies d'observació.
- **Desglossar la conducta en diverses parcel·les.**
- **Enfocar els problemes:** centrar-se en els problemes d'un en un, passar als següents quan es resolguin els anteriors. Fer una classificació de menys dificultat a més dificultat, fer-ne una selecció i anar resolent el que per observació sigui més fàcil per a l'infant i repercuteixi en la seva valoració positiva.
- **Valorar els progressos:** mostrar i demostrar satisfacció quan hi hagi canvis, tant si són significatius com si no ho són. És molt més productiu que ambdós, educadors i infants, estiguin contents amb progressos petits i augmentar les dificultats i retirar els suports de mica en mica, que desil·lusionar-se quan no es compleixin unes expectatives massa exigents.
- **Ser conseqüent i constant** davant un conflicte:
 1. Educadors i pares, conjuntament, arribar a un acord sobre el problema i el pla abans de començar a aplicar les estratègies de canvi.
 2. Ser constant en el pla i no canviar perquè no es vegin els resultats a curt termini. En el pla, dissenyar canvis petits que és puguin modificar a mesura que es progressa.
 3. Mesurar els canvis, prendre'n nota i que estiguin a la vista d'ambdós. Per exemple, si l'infant fa una rebequeria és bo anar mesurant el temps que tarda a desaparèixer la seva manifestació amb un rellotge i anotar el temps; prendre'n nota també és bo per a observar si una estratègia escollida no dóna resultats en un infant en concret.
- **Ser positiu**, tractar de veure el nen no només des del filtre del problema; no tot el que fa ha de ser negatiu, de totes les actuacions que realitza, quines són les problemàtiques? Es treballa només amb la manifestació del conflicte a corregir: l'infant ha de saber que l'estimem fins i tot en els moments de conflictivitat i, sobretot, hem de manifestar el nostre afecte quan les seves manifestacions siguin positives, amb comentaris i una comunicació agradable. Els infants, amb independència de la seva edat o etapa, necessiten l'aprovació dels adults i la seguretat en les seves manifestacions afectives.
- **Fer saber a l'infant el que se n'espera:** després de seleccionar el problema, s'ha de dissenyar el pla amb la seva col·laboració i escollir l'estratègia per

canviar les manifestacions negatives en positives. S'ha de trobar un moment tranquil per a demostrar a l'infant, segons les seves capacitats, el que passarà i allò que n'esperem. En l'explicació evitarem gestos i conceptes abstractes.

En la secció "Annexos" d'aquesta unitat disposeu de pautes d'observació. Són exemples de registres de les conductes infantils, que permetrà a l'educador transmetre una informació fiable a la família o als professionals pertinents, si escau.

3. L'educació emocional

Hi ha nombroses investigacions que han confirmat la importància de l'afecte per a crear un vincle afectiu que afavorirà el desenvolupament emocional, físic i psíquic de l'ésser humà.

“Les vivències emocionals són el motor de la nostra vida i de les nostres relacions i, en conseqüència, també ho haurien de ser de l'educació. En aquest sentit, educar emocionalment significa impulsar el creixement emocional dels infants, afavorir el seu desenvolupament integral com a persones.”

Sílvia Palou (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia: propuestas educativas* (p. 25) (Traducció de l'autora.)

Els moments ideals per a establir lligams d'afecte en els primers anys de vida són les vivències més quotidianes en què l'infant ens necessita per a satisfer les seves necessitats bàsiques. En aquest sentit, un dels objectius principals és afavorir el creixement emocional dels infants, i per a això són necessàries les condicions indispensables següents:

- creure en les competències de l'infant i en les seves iniciatives,
- escoltar-lo de manera empàtica i amb respecte,
- mirar-lo de manera atenta i intencionada, i
- establir-hi un contacte corporal pròxim i càlid.

Aquestes condicions s'han de portar a la pràctica especialment dins del marc de la relació paternofilial, tot i que són necessàries en els contextos en què els infants s'estan bona part del temps compartint vivències, emocions i experiències que influiran de manera decisiva en el seu creixement emocional. Un d'aquests contextos és l'escolar; la llar d'infants també ha de preveure aquestes condicions, per mitjà dels seus educadors. L'infant inverteix un gran període de la vida en l'escola infantil, precisament en uns anys essencials per al seu desenvolupament correcte.

3.1 El paper de l'escola i dels educadors en el desenvolupament afectiu

Els pediatres Brazelton i Greenspan (2005) van identificar set necessitats bàsiques de la infància que proporcionen la bastida sobre la qual es construiran les habilitats intel·lectuals, socials i emocionals.

Està demostrat clínicament que...

... l'amor, les carícies, l'afecte entre l'infant i les persones que l'envolten tenen un efecte important sobre el seu desenvolupament.

En la secció “Annexos” d'aquesta unitat trobareu una entrevista a l'expert en intel·ligència emocional Jesús Gallego que facilita la comprensió del model de Goleman i Salovey de les emocions.

La vida familiar és la primera escola d'aprenentatge emocional.

L'escola ha de garantir una atenció adequada a les necessitats físiques, cognitives, socials i emocionals dels infants.

L'escola i l'educador han de preveure les característiques i les necessitats individuals dels infants i han d'adequar la seva intervenció als diferents nivells i ritmes d'aprenentatge.

1) Necessitat de relacions afectives estables: aquesta necessitat té l'origen en la importància dels vincles afectius per a l'estabilitat emocional de l'infant i el seu procés d'aprenentatge.

Ainsworth i Bolwby van afirmar que...

... "els éssers humans de totes les edats són més feliços i poden desenvolupar millor les seves capacitats quan pensen que al seu costat compten amb una o més persones dignes de la seva confiança que acudirán en la seva ajuda si sorgeixen dificultats. La persona en la qual confia, la figura d'afecció, pot considerar-se que proporciona al seu company una base segura des de la qual pot operar."

El vincle es pot definir com el lligam afectiu que forma una persona amb una altra de la mateixa espècie i que les impulsa a estar juntes en l'espai i el temps.

Els experiments de Harlow van deixar constància que existeix una necessitat de vincle al marge de l'alimentació. Per tant, és necessària una "nutrició emocional" i un vincle afectiu estable. Segons Bolwby, la paraula *afecció* està lligada a un tipus de vinculació més emotiva: una interacció entre pares i fills que es desenvolupa durant el primer any de vida conjunta i que s'enforteix durant tota la vida.

2) Necessitat de seguretat, regulació i protecció física: Brazelton i Greenspan són conscients de les carències existents en matèria de seguretat i protecció física de la infància, com queda reflectit en la citació següent dels autors: "Molts nens viuen exposats a riscos innecessaris, neixen amb pes insuficient i amb dificultats físiques, d'aprenentatge, socials i emocionals que es podrien evitar. El maltracte i l'abandonament porten a molts nadons a una situació de vulnerabilitat que pot desencadenar alteracions en el sistema nerviós central."

Els nens necessiten tenir garantida la seva seguretat física i psicològica i que es protegeixin dels danys, que van des de les toxines ambientals fins al maltractament psicològic.

L'exposició prenatal i postnatal a l'alcohol, al tabac, al mercuri, al plom i d'altres substàncies tòxiques, i també el consum abusiu de substàncies durant la infància, perjudica el funcionament del sistema nerviós central. Tanmateix, l'estres social i emocional i l'impacte encara no investigat de les hores davant la televisió i jocs d'ordinador en detriment del temps dedicat a la interacció humana, augmenten els riscos de la salut infantil.

3) Necessitat d'experiències adequades a les diferències individuals: les experiències i les necessitats individuals necessiten ser ajustades de manera especial durant la primera infància. Tal com afirmen Brazelton i Greenspan, "els educadors i els pares han d'analitzar el desenvolupament, observar el seu funcionament i descriure el perfil infantil. L'entorn físic, el currículum i el tipus de relacions que fomenten l'aprenentatge s'adaptaran, llavors, al perfil infantil."

4) Necessitat d'experiències adequades a l'etapa de desenvolupament: la justificació de Brazelton i Greenspan respecte a aquesta necessitat és molt il·lustrativa: "Prestar atenció als nivells de desenvolupament i a les experiències requerides en cada nivell té molt més valor que el merament acadèmic. Ens ajudarà a comprendre el punt en què és troben els infants o el tipus d'experiències que

En la secció "Annexos" del web de la unitat podeu escoltar l'entrevista a la psicòloga Pepa Horno, responsable de promoció i protecció dels drets de la infància en l'ONG Save the Children i coordinadora del programa "Educa, no peguis" contra la violència en la infància i que tracta de desvincular el càstig de l'educació.

necessiten. Ens diu com equilibrar la vida infantil i la classe d'experiències que hem de proporcionar per aconseguir un desenvolupament i creixement sans.”

5) Necessitat d'establir límits, estructura i expectatives: de la mateixa manera, en relació amb les justificacions sobre la necessitat d'incorporar límits, estructura i expectatives, Brazelton diu que “tot l'aprenentatge comença amb l'afecte de les persones que ens envolten, els infants aprenen d'aquesta manera a desenvolupar confiança, tendresa, intimitat, afecció i empatia. Els límits i l'estructura comencen també amb l'afecte perquè la tasca d'ensenyar a interioritzar límits es basa majoritàriament en el desig infantil d'agradar a les persones del seu entorn.”

6) Necessitat de comunitats estables i de continuïtat cultural: aquesta necessitat està molt relacionada amb l'anterior i es refereix, fonamentalment, al fet que l'estabilitat en el temps i l'espai ajuda els infants a organitzar-se a l'hora d'aportar estructura i seguretat. La família i l'escola es converteixen en espais fonamentals de convivència i de construcció de la identitat de l'infant.

7) Necessitat de protegir el futur: finalment, Brazelton i Greenspan condicionen aquesta última necessitat al compliment de les sis necessitats anteriors, basant-se en la importància de la protecció del futur de la humanitat. Cobrir les necessitats fonamentals dels nadons, els infants i les seves famílies és el primer pas en la formació d'una ciutadania capaç d'ampliar el seu sentit d'humanitat.

La resolució aquestes **necessitats bàsiques** afavoreix el creixement emocional, social i cognitiu de l'infant, que és la base fonamental de l'establiment d'un vincle afectiu que permeti desenvolupar la seva seguretat emocional i la seva autonomia.

Amb vuit mesos, l'infant sap arrossegar una joguina, però mesos abans ja ha après a indicar el plaer i la tristesa. L'afectivitat es desenvolupa abans que el control motor; cada etapa de creixement cognitiu va precedida d'una etapa emocional en l'esfera afectiva, prèvia a les interaccions amb el món físic. Coneixem les coses per mitjà de les nostres interaccions emocionals i després fem servir aquest coneixement en el món cognitiu.

Les emocions són, en realitat, els arquitectes, directors i organitzadors interns de la nostra ment, ens diuen què hem de pensar i com ho hem de fer, què hem de dir i quan ho hem de fer, i què hem de fer.

Un dels aspectes més significatius en la concepció de l'educació infantil és el reconeixement de l'infant com a subjecte des del moment del naixement. Com a ésser únic se li reconeix una entitat pròpia, respecte a la seva manera de ser, a la seva realitat i al dret de rebre una atenció adequada a les necessitats bàsiques (biològiques, cognitives, emocionals i socials). Partim, per a això, de la importància de la família com a nucli fonamental de convivència i de construcció de la identitat de l'infant, perquè és durant aquest procés quan arriba a l'escola infantil i evoluciona de ser un annex de la família a ser vist i reconegut com a individu, com una persona que existeix separadament del nucli familiar. Per aquest

L'infant és l'única entitat en què es dona la unió entre l'estructura motriu, l'estructura afectiva i les possibilitats cognitives.

motiu és tan important que aquesta separació de l'entorn familiar sigui viscuda de la manera més satisfactòria i agradable possible.

El que l'infant incorpora ...

... dels educadors i dels pares conforma la influència més important en la formació de la personalitat, en l'adquisició de totes les habilitats que es requereixen per a funcionar bé com a membre de la societat i per a satisfer de manera òptima la singularitat pròpia, les potencialitats pròpies, per a ser el que internament i de manera creativa ha de ser.

L'escola infantil es converteix en un espai fonamental per a la relació i la comunicació, i té com a protagonistes principals l'infant, el seu grup d'iguals i els educadors.

Els educadors infantils constitueixen el principal punt de referència afectiu i de seguretat dins el context educatiu, ja que són les persones que acullen l'infant i la seva família. Cada educador té a càrrec seu un grup de nens i nenes dels quals és responsable davant els pares i davant la resta de professionals de l'escola.

Una de les funcions més importants dels educadors infantils és organitzar i canalitzar els estímuls ambientals per a afavorir les situacions d'aprenentatge, de comunicació, d'intercanvi i de creació; totes plegades, situacions de progrés individual i col·lectiu.

L'educador ha de portar a terme la tasca professional preveient les característiques i les necessitats individuals dels infants i, per tant, ha de diversificar les actuacions educatives i adequar la intervenció als diferents nivells i ritmes d'aprenentatge. És per aquest motiu que prenen rellevància els factors emocionals en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i és necessària una comprensió més gran de la naturalesa de la interacció alumnes-educadors.

Els educadors són...

... dins el context escolar referents afectius clau: han de proporcionar una base segura, consolidar una seguretat afectiva i emocional que afavoreixi el creixement i l'aprenentatge.

Els educadors s'impliquen directament dins un marc de relacions humanes que comporten un nivell elevat de compromís afectiu. Per aquesta raó, educar en aquestes circumstàncies requereix:

- **Coherència:** intentar ser coherents entre el que diem i el que fem. Aquesta coherència dona seguretat als nens i els ajuda a establir uns punts de referència clars.
- **Límits clars:** l'educador ha de representar una estructura de convivència sana, que preserva el benestar dels seus membres. Aquesta estructura s'aconsegueix implicant els infants en la seva construcció, explicitant i consensuant els límits i complint-los plegats.
- **Afecte:** crear vincles afectius amb els infants i, per mitjà dels infants, amb les famílies, a fi de permetre i potenciar l'expressió dels sentiments i oferir espais, temps i recursos perquè aquesta comunicació sigui de qualitat. Els lligams afectius es poden establir de moltes maneres, però no hem d'oblidar que, especialment en aquestes edats, el contacte corporal, la mirada, l'escolta activa i el tacte són les eines fonamentals.
- **Separació:** saber establir una distància respecte als infants i els seus processos per a donar temps i confiança, impulsar-los vers la seva autonomia i la capacitat crítica que es necessita per a créixer.
- **Hàbits:** aporten un model de comportament, una manera pròpia de fer, que ajuda l'infant a no dependre de l'adult per a saber què ha de fer i com ho ha de fer. Els hàbits i les rutines aporten seguretat i structuren l'infant.

- **Reflexió:** per a pensar és necessari parar i dedicar moments del dia a reflexionar i a posar paraules al que fem. No podem actuar per reacció, necessitem saber què fem i per què fem les coses.
- **Optimisme:** bon humor, capacitat de ser generós i cercar les parts positives, agradables i boniques dels altres i d'un mateix.
- **Capacitat de comunicació:** aquesta capacitat és bàsica per a transmetre el que pensem i el que fem i per a donar valor i confiança a les famílies i a la societat. L'educador ha de tenir habilitats en el domini de les relacions interpersonals: la maduresa personal i afectiva, l'equilibri, el domini de mecanismes emocionals i afectius, la seguretat, la capacitat de comunicació, etc., són qualitats que hauran de ser en el seu repertori.

És molt important emfatitzar la rellevància dels dos contextos afectius principals de l'infant: la família i l'escola. Aquestes dues institucions tenen un objectiu comú: el desenvolupament i el creixement emocional dels infants. És per aquest motiu que s'ha de considerar fonamental la relació i la participació entre família i escola infantil.

Els educadors participen en un capítol fonamental de la vida dels infants, en un etapa en què l'acollida emocional i l'establiment d'un vincle afectiu són essencials, ja que coincideix amb el fet que se separen dels pares.

L'afecció és probablement la nostra emoció més profunda. És la primera emoció interpersonal i segurament la més duradora i permanent. Al llarg de la vida establim relacions d'afecció amb diverses persones i en aquest sentit la nostra biografia és definida per la successió de vincles emocionals que hem anat establint i tal vegada perdent. Però les relacions d'afecció dels primers anys sembla que tenen una peculiaritat especial, perquè a més de definir amb qui ens relacionem i com ens relacionem, deixen una mena d'empremta en què acomodarem les relacions d'afecció futures. No és que les inicials condicionin irreversiblement totes les experiències emocionals posteriors, però sí que contribueixen a definir un cert estil d'aproximació a les relacions d'afecció ulteriors.

Les relacions amb els adults de referència a l'escola infantil són tan importants perquè poden servir per a confirmar o per a modificar patrons de relació apresos prèviament amb els pares.

Per tot això, és important que, quan els infants s'incorporen a l'escola infantil, el primer objectiu que es plantegin els educadors sigui l'aportació d'una atenció adequada i de qualitat, una acollida emocional que faciliti la creació d'un vincle afectiu entre els educadors i els infants. Aquest vincle permetrà que els nens desenvolupin una seguretat que, a la vegada, afavorirà també la seva autonomia.

A l'escola infantil, amb els més petits, els aprenentatges d'origen essencialment global es produiran en la distància curta, en les interaccions directes adult-infant. Al llarg de tota l'educació infantil, l'organització de l'aula i de les activitats

L'afecció...

... és un vincle emocional privilegiat que establim amb les persones que per a nosaltres són més importants i significatives, aquelles la presència de les quals ens dona seguretat i benestar, a les quals cerquem en moments d'aflicció, a les quals enyorem quan no hi són; aquelles que ens resulten insubstituïbles, que no poden ser canviades per d'altres sense que ens afecti.

Si quan som nadons...

... hem après amb els pares que les persones que ens envolten són gent sensible de qui ens podem refiar i que no ens fallaran en un moment de necessitat, que passi el que passi restaran disponibles, és més probable inclinar-se a pensar que els nostres educadors seran igualment fiables i sensibles. Si efectivament l'educador actua d'aquesta manera, establim una relació que confirmarà el nostre aprenentatge previ segons el qual els adults significatius són sensibles i de confiança.

han de potenciar aquestes interaccions personalitzades dins de l'entorn grupal. Els més petits necessiten encara molt l'adult. Els més grans, però, també necessiten moments de reconeixement individual, de contacte més proper i d'un ajust personalitzat de la intervenció de l'adult.

La importància dels educadors com a referents afectius en el context escolar, i també la importància i la justificació dels criteris pedagògics i les diferents necessitats emocionals, és el que ha de guiar les pràctiques actuals en educació infantil. El plantejament de les activitats per a aquestes edats ha d'estar encaminat a afavorir les conductes que ens allunyin del concepte d'alumne estàndard, tenint en compte l'infant com una persona única i el bagatge que aporta, connectant el medi familiar i l'escolar.

És convenient que els infants trobin signes d'identitat quan arribin a l'escola, és a dir, senyals que demostrin que ja els esperaven, com pot ser una fotografia i el seu nom en els llocs adequats. Així mateix, hem de proposar les activitats que afavoreixin el coneixement de l'entorn proper, és a dir, els companys, la resta de grups de nenes i nens, els adults de l'escola i el recinte escolar.

L'escola infantil ha de poder transmetre regularitat, familiaritat i afectivitat.

"Als sis anys d'edat vaig haver d'interrompre la meua educació per assistir a escola." Mark Twain (1835-1910)

3.1.1 La incorporació de l'infant a l'escola infantil: el període d'adaptació

Per a l'infant, la incorporació a un centre educatiu comporta un canvi en la seva vida, perquè passa d'un entorn conegut i reduït a un altre entorn social més ampli, on l'espai, el ritme de vida, les normes i fins i tot el llenguatge i la manera de comunicar-se poden ser diferents. Les seves necessitats bàsiques físiques i afectives no varien pel fet de fer un canvi d'entorn, mentre que sí que es modifica la manera d'expressar-les. És aquí on l'educador ha d'intervenir per a possibilitar als infants la recerca d'aquesta nova forma d'expressió que s'adequarà de mica en mica al vincle nou.

El primer pas és trobar un educador que amb la seva presència, cos i veu aculli l'infant, li ofereixi un mitjà protector i hi estableixi una relació individual, sense que això comporti una desatenció vers els altres nens i nenes.

L'educador ha d'intentar proporcionar-li seguretat, afectivitat, punts de referència, establir un vincle afectiu, sense treure importància al paper de la mare, perquè només a partir d'aquest apropament es relacionarà amb el medi físic i després amb els altres nens.

La llar d'infants es considera un hàbitat complementari al de la família. Per tant, pares, mares i educadors han de ser conscients de la importància de les primeres vivències, han de tenir en compte totes les situacions que fan possible que l'infant relacioni la seva pròpia llar, que comparteix amb la família, amb la llar d'infants on ha de conviure amb altres nens i el seus educadors. És important tenir present que fins ara l'infant havia rebut una atenció singularitzada i que ara ha d'aprendre a compartir amb l'adult i amb altres nens i nenes.

Recordeu...

... les repercussions educatives de les teories d'Erikson i Wallon en relació amb la importància d'establir vincles afectius en els primers anys de vida.



La incorporació de l'infant a l'escola infantil: el període d'adaptació

L'arribada de l'infant per primera vegada al centre d'educació infantil ha de ser planificada. Una organització acurada del **període d'adaptació** estableix les condicions materials i personals necessàries perquè no sigui traumàtica.

El període d'adaptació inclou els infants, però també els pares, perquè comporta per a ells pors i temors, sobretot amb el primer fill. Aquest període també inclou, quan es doni el cas, els educadors perquè implica per a ells un espai nou, companys nous, nens nous.

Abans de l'arribada dels infants per primera vegada a l'escola, és convenient fer una reunió amb els pares i les mares per a tractar temes de gran interès com ara:

- Explicar les dificultats que es poden presentar quan l'infant s'incorpora per primera vegada al centre i les maneres en què les poden manifestar.
- Indicar les mesures que s'han de prendre per a facilitar la seva adaptació. Proporcionarem una serie de pautes que els pares i mares hauran de seguir per evitar que l'adaptació de l'infant a l'escola sigui perjudicial. Pautes relacionades amb la planificació que fa l'escola d'aquest període, l'organització dels horaris, la divisió dels grups, l'increment progressiu de la jornada, l'actuació dels pares i les mares a l'entrada...
- Visitar les instal·lacions i dependències de l'escola. Aquesta visita ha de ser guiada pels educadors amb l'objectiu que coneguin el centre i els espais que ocuparan els seus fills.
- Insistir en la relació estreta que s'ha de portar a terme entre la família i l'escola per a potenciar el desenvolupament de l'infant. És important que l'infant percebi aquesta bona relació entre els seus educadors i els seus pares.
- Exposar la planificació d'aquest període i les raons que ens han portat a fer-ho d'aquesta determinada manera: el perquè dels horaris, la divisió dels grups, l'increment de la jornada de manera progressiva.

El centre ha de facilitar els mitjans al seu abast per a l'adaptació de l'infant.

Quan l'infant se separa de les figures d'afecció, cosa que passa quan s'incorpora per primera vegada al centre, solen aparèixer **conflictes i conductes** dels tipus següents:

- Conductes per a recuperar la figura d'afecció:
 - plors incontrolats
 - intents de fugida
 - ansietat i els símptomes que hi estan associats
- Conductes regressives:
 - descontrol d'esfínters
- Figures d'ansietat:

- tremolors
- tics
- Trastorns de l'alimentació i de la son:
 - vòmits
 - malsons

Totes aquestes manifestacions no s'han de presentar plegades, ja que hi ha diferències d'uns infants a als altres i intervien nombroses variables: edat, sexe, familiaritat del lloc, coneixement previ de les persones, presència d'altres germans o familiars propers, etc.

A l'hora de planificar el període d'adaptació hem de tenir en compte:

- Escalonar els dies i horaris per a no fer coincidir molts infants alhora. Els horaris han de ser flexibles, la seva presència els primers dies s'ha de reduir i s'ha d'incrementar de mica en mica fins a completar la jornada escolar.
- Establir pautes d'observació.

Els **objectius** que ens plantegem per als infants en aquest període són els següents:

1. Conèixer l'entorn escolar.
2. Conèixer les instal·lacions del centre, principalment l'aula.
3. Conèixer els seus educadors i companys i reconèixer els seus noms.
4. Identificar el símbol o fotografia que li correspon.
5. Iniciar-se en l'aprenentatge d'hàbits i rutines diàries.
6. Conèixer les persones que integren el centre.
7. Presa de contacte amb els materials de l'aula.

L'aula ha d'estar preparada amb una decoració atractiva i alegre per a crear confiança, tranquil·litat i seguretat que proporcioni benestar a l'infant.

Les activitats que es fan durant el període d'adaptació han de ser motivadores, significatives, socialitzants, lúdiques i globals. Al començament solen ser senzilles i de curta durada. A mesura que l'infant s'adapta, el ventall d'activitats és més complex. A tall d'exemple proposem les següents:

- Presentar la mascota de l'aula. Entre tots la descrivim i anomenem les seves característiques.
- Explicar contes relatius a l'escola, dramatitzant-ne alguns i fent preguntes senzilles perquè els compreguin.
- Reconèixer el lloc on ha de penjar les pertinences.

- Fer una visita guiada per les instal·lacions del centre.
- Anar a veure els racons de l'aula, on observaran els materials que hi ha i que posteriorment utilitzaran.
- Aprendre cançons infantils.
- Usar salutacions de cortesia.
- Utilitzar el calendari, la llista de classe i el mural de les estacions de l'any.
- Fer activitats manuals amb pintures.
- Fer activitats gràfiques de gargots lliures.
- Fer audicions curtes de fragments musicals.
- Fer exercicis corporals i psicomotrius bàsics i senzills que impliquin autonomia.
- Fer exercicis de motricitat amb la plastilina.
- Fer jocs lliures.
- Aprendre poesies senzilles referents a l'escola.

La metodologia que hem d'emprar s'ha de basar en un ensenyament global, constructivista, participatiu, actiu, lúdic i basat en la concepció d'un aprenentatge significatiu.

L'avaluació es porta a terme mitjançant l'observació directa i prenent nota en el diari de l'aula de tots els aspectes més rellevants. També hem d'avaluar la nostra intervenció: si ha estat l'adequada, si l'organització s'ha adaptat, si els materials han estat suficients, etc.

Teniu un exemple de planificació del període d'adaptació en la secció "Annexos" d'aquesta unitat.

3.2 Programes i estratègies que afavoreixen el desenvolupament afectiu

Hem de reconèixer, com ens diu Goleman, que tots tenim dues ments: una que pensa i l'altra que sent. Ara bé, la raó i l'emoció, s'oposen?

Ara sabem que no, que són dues formes fonamentals de coneixement que interactuen per construir la nostra vida mental. Ambdues ments han de ser ateses al llarg de la vida, no hi ha d'haver predomini ni oposició, en tot moment s'ha de trobar el seu equilibri perquè els sentiments són indispensables per a prendre decisions racionalment, perquè ens orienten en la direcció adequada per a treure el millor profit a les possibilitats que ens ofereix la lògica. Ambdós components de la ment ens aporten recursos sinèrgics: l'un sense l'altre resulta incomplet i ineficaç.

No obstant això, l'educació continua esforçant-se per a desenvolupar la màxima quantitat de continguts de les àrees cognitives, i no presta l'atenció suficient al desenvolupament de les habilitats emocionals dels infants.

Tots hem comprovat que...

... quan apareixen problemes importants en la nostra vida, hi ha determinades habilitats que són les que ens ajuden a solucionar-los. És la nostra maduresa emocional la que ens guia sovint quan ens enfrontem a situacions difícils o tasques molt importants.

La intel·ligència emocional

Des que el 1990 els científics nord-americans Mayer i Salovey van encunyar el terme **intel·ligència emocional** i des que el 1995 Goleman el va difondre mitjançant el seu *best-seller*, s'han editat moltes publicacions relacionades amb aquest tema.

Una nova visió de la intel·ligència:

Howard Gardner, l'any 1983, va desenvolupar el model d'**intel·ligències múltiples**, en què proposava una visió nova de la intel·ligència dotada d'una capacitat múltiple i en què reconeixia altres tipus d'intel·ligències a banda de la cognitiva. Però no va ser fins a l'any 1995, a partir de la publicació del llibre de **Daniel Goleman**, *La intel·ligència emocional*, quan va rebre més atenció en els mitjans de comunicació i en l'àmbit educatiu.

Els investigadors han tractat d'establir l'origen d'aquest concepte i situen el punt d'inflexió més important en l'obra de Howard Gardner del 1983, en què va revolucionar el concepte d'intel·ligència amb la seva teoria d'**intel·ligències múltiples**, i va introduir set tipus d'intel·ligències, entre les quals destaquen la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal. La primera ens permet diferenciar els estats d'ànims i les intencions dels altres, mentre que la segona ens dona accés a la vida emocional pròpia, al ventall propi de sentiments, i ens capacita per a discriminar les emocions i recórrer-hi com a mitjà per a interpretar i orientar la conducta pròpia; ambdues intel·ligències conflueixen en el concepte d'**intel·ligència emocional** (Goleman, 1996).

Adoptant el model de **Mayer i Salovey** (1997), podem definir la **intel·ligència emocional** com:

- La capacitat per a percebre, valorar i expressar emocions amb exactitud.
- La capacitat per a accedir o generar sentiments que facilitin el pensament.
- La capacitat per a comprendre emocions i el coneixement emocional.
- La capacitat per a regular les emocions promovent un creixement emocional i intel·lectual.

En la secció "Recursos" del web de la unitat teniu el vídeo *Educació emocional: el control de les emocions*, que posa de relleu la importància de l'aprenentatge del control de les emocions i explica la investigació que porta a terme la Universitat de Màlaga sobre les habilitats emocionals.

- La **percepció emocional** és la capacitat per a percebre les emocions pròpies i les dels altres, i també per a percebre emocions en objectes, art, històries, música i altres estímuls.
- La **facilitació** o **assimilació emocional** és la capacitat per a generar, usar i sentir les emocions com a necessàries per a comunicar sentiments o utilitzar-les en altres processos cognitius.
- La **comprensió emocional** és la capacitat per a comprendre la informació emocional, com es combinen les emocions i progressen a través del temps, i per a saber apreciar els significats emocionals.
- La **regulació emocional** és la capacitat per a estar oberts als sentiments, modular els propis i els dels altres, i també per a promoure la comprensió i el creixement personal.

Com s'ha de desenvolupar la intel·ligència emocional en l'educació infantil

L'**educació emocional**, és a dir, el procés d'ensenyament-aprenentatge de les emocions, té com a finalitat el desenvolupament integral de la persona, i harmonitzar així els components cognitiu i afectiu.

Hi ha diversos autors com ara Elias, Tobias i Friedlander (1999) que exposen la regla d'or de l'educació emocional: "Tracta els seus fills com li agradaria que els tractessin els altres." Això requereix un bon coneixement dels nostres propis sentiments, assumir la perspectiva dels nostres alumnes/fills amb empatia, controlar els nostres propis impulsos, observar amb cautela la nostra actitud com a educadors/pares, dedicar esforç a aquesta tasca i utilitzar les nostres dotes socials per a portar a terme les idees.

Si, com és desitjable, les institucions educatives aconseguixen portar a terme aquests objectius, s'obtindrà com a resultat persones emocionalment intel·ligents, les quals es caracteritzaran pel fet de ser capaces de ressaltar els aspectes positius per damunt dels negatius, valorar allò aconseguit enfront de les insuficiències i els encerts més que els errors, seguint la màxima que allò important no es encertar sinó aprendre a ser.

Les intervencions psicopedagògiques per a desenvolupar les competències emocionals estan centrades a dissenyar i aplicar **programes**. No obstant això, en l'actualitat sorgeix una estratègia nova en l'ensenyament d'aquestes competències, que completa la que s'ofereix des dels models de programes. Aquesta estratègia nova tendeix a prioritzar l'aprenentatge de les **competències emocionals** en cadascuna de les **àrees curriculars**.

Els objectius específics d'aquests programes són els següents:

- Adquirir un millor coneixement de les emocions pròpies.
- Identificar les emocions dels altres.
- Desenvolupar l'habilitat de regular les emocions pròpies.
- Prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per a generar emocions positives.
- Afavorir una competència emocional més gran.
- Potenciar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.

Tot seguit us presentem les iniciatives nacionals i internacionals sorgides amb l'objectiu de desenvolupar la intel·ligència emocional.

A Espanya destaca, entre d'altres, la tasca desenvolupada per Ibarrola i Delfo (2003), que van col·laborar a elaborar el programa "Sentir i pensar", adreçat a nens i nenes de tres a cinc anys. Així mateix, una de les activitats que proposa

Per a incidir en l'educació emocional de l'altre, primer hem de conèixer i començar a gestionar el nostre propi àmbit emocional.

La intel·ligència emocional és...

... un conjunt d'actituds, habilitats i competències que determinen la conducta d'un individu, les seves reaccions, els estats mentals, etc., i que es pot definir, segons Goleman, com la capacitat de reconèixer els nostres propis sentiments i els dels altres, de motivar-nos i de manejar adequadament les relacions.

S'entén per programa...

... tota activitat preventiva, evolutiva o educativa que, fonamentada teòricament, planificada de manera sistemàtica i aplicada per un conjunt de professionals de manera col·laborativa, pretén aconseguir determinants objectius en resposta a les necessitats detectades en un grup dins un context educatiu, comunitari, familiar o empresarial.

En la secció "Annexos" d'aquesta unitat disposeu de pautes per a elaborar la programació. En la mateixa secció, en la *Guia Didàctica en matèria d'adopció*, hi trobareu una unitat didàctica dedicada a les emocions.

el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona per a l'etapa d'infantil és el programa d'educació emocional per a nens i nenes d'entre tres i sis anys.

En la secció "Annexos" del web de la unitat disposeu del vídeo *Pla d'entrenament de les habilitats emocionals en adolescents*, fruit del treball del Departament de Psicologia de la Universitat de Màlaga amb alumnes de 4t. d'ESO.

A Màlaga funciona el projecte Intemo, dirigit a adolescents d'entre dotze i divuit anys de diferents instituts d'ESO. A la Universitat de Màlaga, el laboratori d'investigació sobre l'emoció i cognició va començar a investigar en educació emocional l'any 1996 i va ser pioner a Espanya a implementar instruments d'avaluació. En el cas del projecte Intemo, l'adquisició de competències emocionals no està integrada en el currículum escolar, sinó que es planteja com un treball en hores de tutoria, per mitjà d'activitats i jocs.

En les seccions "Bibliografia" i "Adreces d'interès" del web d'aquesta unitat trobareu més informació sobre programes d'educació emocional.

Dins l'àmbit internacional, concretament als Estats Units, mereix una atenció especial la comunitat de professionals de l'àmbit de la investigació i de la pràctica educativa The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), fundada el 1994 per Goleman i Rockefeller Growald. El seu àmbit d'actuació més específic és l'ensenyament i l'aprenentatge de les competències socioemocionals, àmbit des del qual tracten d'estimular l'avenç de la ciència en aquest camp mitjançant la creació d'un cos teòric sòlid i contrastant aquestes teories amb múltiples aplicacions pràctiques, a la vegada que tracten de difondre els resultats de la seva investigació i formar els professionals que porten a terme la intervenció de programes.

Un dels seus objectius prioritaris consisteix a revisar i avaluar més de dos-cents cinquanta programes, els quals estimulen l'aprenentatge social i emocional en els centres educatius (CASEL, 2003).

SEAL són les sigles de Social and Emotional Aspects of Learning ("Aspectes Socials i Emocionals de l'Aprenentatge").

Inspirat en la proposta de la Fundació CASEL, al Regne Unit (2007) es va crear una secretaria d'estat adreçada a infants, escoles i famílies i es va posar en marxa el programa SEAL a l'educació primària i secundària.

Centrant-nos en l'etapa d'educació infantil, una altra estratègia per treballar les emocions dels nostres alumnes o fills, consisteix en l'elaboració de llibres de contes dirigits al coneixement i aprenentatge de les emocions i els sentiments. Un referent important en aquest sentit és el treball de Begoña Ibarrola en el seu llibre *Cuentos para sentir. Educar las emociones*, la finalitat dels quals és que els infants comprenguin millor els seus sentiments, escoltant contes que sintetitzen les emocions que experimenten la majoria dels infants en el seu difícil camí a la maduresa: alegria, tristor, enuig, por, orgull, enveja i gelosia, confiança en si mateix, vergonya i culpa; d'aquesta manera es produeix un "encontre emocional" entre pares i fills.

En la secció "Adreces d'interès" del web d'aquesta unitat trobareu exemples d'activitats ben variades i suggeriments per treballar les emocions.

Eulàlia Canal també treballa les emocions per mitjà de contes il·lustrats acompanyats de cançons. Cada conte fa referència a un sentiment o una emoció que els infants experimenten al llarg del seu desenvolupament. Pot ser un recurs molt útil per a famílies i educadors per a obrir un diàleg infant-adult sobre la por, la vergonya, la gelosia, la frustració, la mort, etc.

En la secció "Bibliografia" del web d'aquesta unitat trobareu les referències de les obres de Begoña Ibarrola, Eulàlia Canal i Didier Lévy.

En aquesta mateixa línia, Didier Lévy treballa les emocions a partir del conte *El imaginario de los sentimientos de Felix*; per mitjà dels seus protagonistes els

infants aprenen a identificar i anomenar els seus sentiments enmig d'un munt d'aventures que en fan atractiva la lectura.

Tot i que la majoria de centres d'educació infantil reflecteixen en el seu ideari de manera expressa la importància del desenvolupament de la dimensió emocional o fan referència a la seva educació integral, el repte és trobar la manera de traduir aquestes paraules en accions concretes que desenvolupin aquests objectius.

L'educació emocional i els educadors

Un dels requisits perquè els educadors assoleixin la missió de desenvolupar la intel·ligència emocional dels infants és que es comprometin a desenvolupar la seva pròpia intel·ligència emocional.

Respecte a l'ús de la intel·ligència emocional pròpia, els educadors han de ser capaços del següent:

1. Expressar adequadament els seus sentiments en la seva relació amb l'infant.
2. Utilitzar la metodologia de planificació segons fites i resolució de conflictes.
3. Posar en pràctica estratègies d'automotivació.
4. Controlar els seus estats d'ànims negatius i gestionar adequadament les seves emocions.
5. Manifestar empatia i capacitat d'escolta.
6. Desenvolupar conductes assertives i resoldre adequadament els conflictes que es produeixen a l'aula.

Educar amb intel·ligència emocional implica que els educadors sàpiguen identificar els seus sentiments i i les seves emocions, en sàpiguen controlar l'expressió no pas reprimint-la sinó oferint models adequats d'expressió, especialment quan és tracta d'emocions negatives que solen ser més difícils de comunicar d'una manera respectuosa.

S'ha comprovat que la intel·ligència emocional dels educadors és una de les variables que és present en la creació d'un clima d'aula emocionalment saludable, on es gestionen de manera correcta les emocions i on es poden expressar sense por de ser jutjats o ridiculitzats. Per aquest motiu és important que el docent estigui format i entrenat en competències d'educació emocional.

La Universitat del País Basc (EHU) col·labora des de l'any 2006 en un projecte de la Diputació Foral de Guipúscoa que pretén millorar la intel·ligència emocional dels seus ciutadans en tots els àmbits de la comunitat, formant el professorat per tal que introdueixi en les seves matèries l'educació de les emocions. Plantegen l'educació de les emocions integrada dins el currículum escolar i no com una assignatura més.

Galileu: "La major saviesa que existeix és el coneixement d'un mateix."

Segons Rafael Bisquerra, l'autèntic benestar és el benestar emocional.

La Fundació Marcelino Botín, a Cantàbria, ha posat en marxa el projecte “Educació responsable”, en el qual participen noranta-set centres amb infants de tres a setze anys. Ha creat una plataforma per a donar suport i difusió a l’educació emocional, posar en contacte experiències diferents i facilitar la relació de professionals i famílies en aquest àmbit.

En les seccions “Bibliografia” i “Adreces d’interès” del web de la unitat podeu aprofundir sobre la formació del professorat emocionalment competent.

El Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona, que dirigeix el catedràtic Rafael Bisquerra, també se centra, majoritàriament, en la formació de professorat en educació emocional. Va portar a terme una experiència pilot amb professorat de Lleida, aportant eines per a treballar les capacitats emocionals amb els seus alumnes. Han creat la Fundació per a l’Educació Emocional amb la intenció d’oferir formació a la societat en general i així contribuir, segons Bisquerra, a la convivència, a la prevenció de la violència i al desenvolupament del benestar emocional.

Intervenció per al desenvolupament sexual de l'infant

M. Carme Marín Prieto i Anna Maria Riera Camps

Desenvolupament socioafectiu



Índex

Introducció	5
Resultats d'aprenentatge	7
1 El desenvolupament sexual a la infància	9
1.1 La determinació biològica del sexe	9
1.2 L'adquisició de la identitat sexual i de gènere	10
1.2.1 Identitat sexual enfront d'identitat de gènere	10
1.2.2 El desenvolupament de la identitat sexual i de gènere en la primera infància	11
1.2.3 Biologia i socialització en l'adquisició de la identitat sexual	12
1.2.4 Els rols de gènere en els contes de fades	13
1.3 Teories explicatives del desenvolupament sexual a la infància	14
1.3.1 Teories psicoanalítiques	14
1.3.2 Teories de l'aprenentatge social	16
1.3.3 Teories cognitives	17
2 Educació afectivosexual. Coeducació	19
2.1 Condicionants per a un desenvolupament afectivosexual positiu	19
2.1.1 Partir d'un vincle afectiu segur	20
2.1.2 Gaudir del contacte físic	20
2.1.3 Relacionar-se amb els altres infants i amb els adults	21
2.1.4 Adquirir uns coneixements bàsics sobre el cos i la salut	21
2.2 L'educació afectivosexual en el currículum de l'educació infantil	22
2.3 La coeducació	23
2.3.1 Tracte desigual segons el gènere a casa, a l'escola i al carrer	24
2.3.2 Viure una vertadera coeducació en els espais educatius	25

Introducció

Quan parlem del desenvolupament sexual veurem que els éssers humans som éssers sexuats i la sexualitat i el sexe marcaran la nostra manera de ser i d'expressar-nos durant tota la nostra vida.

El desenvolupament de la sexualitat és un trajecte que tot just encetem en l'educació infantil, i en aquesta unitat veurem que hi tenim molt per fer i que el camí comença ja en la primera infància.

La determinació biològica del sexe que ens és donada des d'abans del naixement es va revestint d'una vivència psicològica i social: què significa per a mi i per a la societat en la qual visc ser home i ser dona? I no solament això, sinó que quan parlem de sexualitat i de sexualitat infantil ens referim també a aspectes tan diversos com la cerca del plaer, el descobriment del propi cos i del cos de l'altre, les preguntes sobre el propi origen, la vivència de les sensacions i els sentiments, o la relació amb un mateix i els altres. I com que, tant si ho volem com si no, sempre eduquem en la sexualitat i en l'afectivitat amb els nostres gestos, paraules, reaccions, actituds, amb el tipus d'activitats que proposem i, sobretot, amb l'exemple que els donem, val la pena que ens aturem a reflexionar-hi.

Al llarg del mòdul "Desenvolupament socioafectiu" treballarem des de diferents angles el desenvolupament socioafectiu dels més petits i de les més petites. Un d'aquests angles és el desenvolupament sexual dels infants, ja que els éssers humans som éssers sexuats i tot el que fem i som està impregnat de sexualitat. La sexualitat i el sexe marcaran la nostra manera de ser i d'expressar-nos durant tota la nostra vida.

En l'apartat "El desenvolupament sexual a la infància" tractarem el desenvolupament sexual. Veurem que el sexe de la criatura originalment té una determinació biològica, però després partint d'aquesta base s'esdevé tota una elaboració -que té a veure amb la psicologia i la sociologia- sobre què significa ser home i ser dona, com es fa vivència el fet de pertànyer a un sexe o a l'altre, quines pautes de comportament escauen a cada gènere, etc.

També veurem que tradicionalment la separació de papers entre homes i dones ha estat molt marcada; aquest fet queda perfectament reflectit en els contes de fades "de tota la vida". Avui, per sort, gaudim de més igualtat.

Finalment presentarem diferents teories psicològiques sobre la manera com es va desenvolupant en els nens la consciència de pertànyer a un sexe o a l'altre i les actituds i comportaments que segons això es van interioritzant.

En l'apartat "Educació afectivosexual. Coeducació" reflexionarem sobre el fet que és d'una importància vital que en l'etapa de l'educació infantil pares i mares, educadors i educadores, possibilitin a les nenes i als nens un desenvolupament

afectiu i sexual equilibrats; i per a fer-ho és important que -entre altres coses- estableixin amb l'infant un vincle afectiu segur, que donin importància al contacte físic, que vetllin per oferir als infants un context ric en relacions socials i que treballin amb ells uns coneixements bàsics sobre el cos i la salut. Aquesta educació de la sexualitat i de l'afectivitat en els espais educatius s'ha de donar dins d'un marc de vertadera coeducació, que és aquella educació que no discrimina per raons de sexe.

Aquesta unitat titulada "Intervenció per al desenvolupament sexual de l'infant" és una invitació a la reflexió personal i a l'observació. Els exercicis i les activitats que us proposem us ajudaran a aquesta reflexió, i per tant us convidem a fer-los posant-hi tot l'interès per la vostra part.

Resultats d'aprenentatge

En finalitzar aquesta unitat l'alumne/a:

1. Planifica intervencions per afavorir el desenvolupament sexual dels nens i nenes, analitzant les característiques evolutives de la sexualitat infantil i la influència dels estereotips socials.
 - Identifica els diferents conceptes teòrics sobre el desenvolupament sexual dels nens i les nenes.
 - Identifica i descriu els factors que influeixen en l'adquisició de la identitat sexual i de gènere.
 - Descriu les principals característiques de la sexualitat infantil.
 - Valora el paper dels estereotips en la construcció de la identitat sexual i de gènere.
 - Formula objectius adequats a les característiques evolutives dels infants.
 - Proposa activitats, recursos i estratègies que afavoreixin el desenvolupament d'una identitat sexual.
 - Identifica i descriu els elements contextuais, personals o organitzatius que afavoreixin o dificultin una pràctica pedagògica no sexista.
 - Estableix estratègies i mecanismes per a la detecció d'elements que dificultin la igualtat de gènere.
 - Descriu programes, activitats i estratègies d'actuació promotores d'igualtat.
 - Selecciona recursos didàctics no sexistes per la intervenció.
 - Valora la necessitat d'analitzar les pròpies actituds i comportaments relacionats amb la igualtat de gènere.

1. El desenvolupament sexual a la infància

Els humans som éssers biològics i socials. Evidentment, és la suma de totes dues variables –natura i cultura– la que ens fa com som.

En l'adquisició de la identitat sexual també es dona aquesta interrelació entre la biologia i la socialització. Per entendre el desenvolupament sexual en la infància és important tenir en compte la determinació biològica del sexe per continuar amb el desenvolupament de la identitat sexual i de gènere en la primera infància i les seves teories explicatives.

1.1 La determinació biològica del sexe

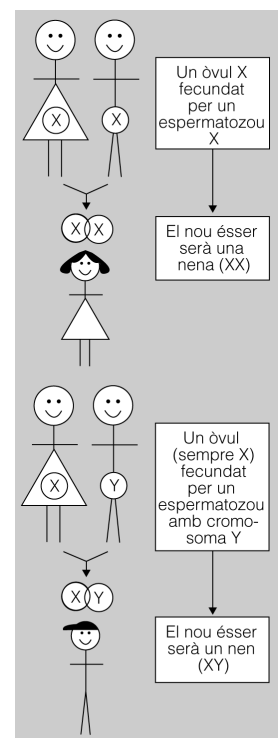
El sexe de l'ésser nou es defineix en el moment mateix en què l'òvul i l'esperma s'ajunten a la trompa de Fal·lopi i es combina el material genètic d'un i altre progenitor fins a formar-se un zigot, que és una cèl·lula que conté tota la informació hereditària de l'ésser nou.

Dels quaranta-sis cromosomes que conformen el nostre pla genètic, el sexe del bebè és determinat per dos i prou: el cromosoma X i el Y. El cromosoma sexual dels òvuls és sempre X. Els espermatozous, en canvi, poden ser portadors del cromosoma X o del Y. Si un òvul –que és sempre X– és fertilitzat per un espermatozou amb càrrega X, el bebè que naixerà serà una nena (XX). Si l'espermatozou té un cromosoma Y, el bebè serà un nen (XY). A partir d'aquí el sistema genètic anirà guiant la constitució anatòmica dels sexes. En aquest procés de diferenciació sexual hi participen gens dels cromosomes sexuals (X, Y), però també altres gens d'altres cromosomes.

Malgrat que el sexe que tindrà la criatura queda definit des del moment de la concepció, durant les sis primeres setmanes de gestació no es pot distingir el sexe del fetus: tant els embrions masculins com els femenins presentaran durant les primeres setmanes dues gònades, que són òrgans indefinits.

La diferenciació de totes dues gònades no es produeix en el període gestacional mateix. Si es donen els factors necessaris per al desenvolupament d'un testicle el procés s'inicia entorn de la setena setmana de gestació. Quan la dotació cromosòmica és XX, el desenvolupament d'un ovari s'inicia unes dues setmanes més tard.

Si l'embrió presenta un cromosoma Y, aquestes gònades es convertiran en testicles, i si no hi ha present el cromosoma Y, s'acabaran convertint en ovaris. Això és així perquè el cromosoma Y transporta el gen responsable que les gònades es converteixin en testicles. Els testicles del fetus comencen a produir hormones



L'espermatozou és el que determina el sexe biològic de l'ésser nou.

(testosterona) a partir de la setena o vuitena setmana d'embaràs; i aquesta secreció de la testosterona determina com evolucionaran els genitals interns i externs. Gràcies a la secreció d'aquesta hormona entre la setmana nou i l'onze d'embaràs apareixerà una estructura masculina (pròstata i vasos deferents).

En canvi, l'absència d'hormones masculines (atenció que aquí no diem pas la presència d'hormones femenines) és el que provoca la creació de l'úter, les trompes de Fal·lopi i la vagina.

Cap al final del tercer mes serà possible reconèixer els genitals externs de l'embrió com a masculins o femenins. En el tercer trimestre, gràcies a l'activitat dels andrògens, creix el penis i descendeixen els testicles. I pel que fa al fetus femení, els teixits rudimentaris es convertiran en clítoris i llavis vulvars ben definits.

Un cop acabada la configuració anatomicosexual, i després del període fetal, entra en joc el cervell: la glàndula pituitària i l'hipotàlem regularan en els homes la producció de testosterona i en les dones els cicles menstruals.

1.2 L'adquisició de la identitat sexual i de gènere

Com adquireixen la consciència de ser nena o de ser nen les criatures? Quan l'adquireixen? Les conductes tipificades sexualment, són innates o s'aprenen? La idea del que significa ser home i ser dona, és igual en totes les cultures? Abans de passar a contestar aquestes preguntes, i per tal de situar-nos millor en el tema, establim la distinció entre un parell de conceptes: la identitat sexual i la identitat de gènere.

La identitat sexual fa referència a la consciència de ser home o de ser dona a partir dels trets biològics i fisiològics de cada sexe. En canvi, la identitat de gènere fa referència als rols que un i la cultura en la qual viu considera propis del seu sexe. Aquestes identitats (sexual i de gènere) es desenvolupen al llarg de la infància i es continuen construint i reconstruint durant tota la vida, de la mateixa manera que la cultura també en canvia els significats al llarg de la història –així, per exemple, no es té el mateix concepte dels rols que ha d'assumir una dona avui que fa cent anys.

1.2.1 Identitat sexual enfront d'identitat de gènere

A mesura que l'infant creix s'adona que és una nena o un nen, i se n'adona a partir del llenguatge (els pares i les altres persones que el tracten l'anomenen “nena” o “nen”) i de l'observació dels cossos i dels genitals propis i dels altres (per exemple, dels pares, germans, altres nens de l'escola bressol o per mitjà d'imatges dels mitjans de comunicació). Veu que hi ha unes diferències biològiques evidents.

És així com la criatura va adquirint una identitat sexual.

La identitat sexual és la consciència de pertànyer al sexe femení o al masculí a partir de les diferències fisiològiques i biològiques dels dos sexes.

Paral·lelament al procés d'adquisició de la identitat sexual s'esdevé l'adquisició de la identitat de gènere: l'infant va coneixent i fent seves les pautes de conducta que la societat en la qual viu considera pròpies del sexe femení o del masculí. Així, doncs, el concepte d'identitat de gènere és relatiu a la societat i a la cultura en la qual s'és immers. És a dir: cada cultura dicta quines maneres de vestir, quines conductes, actituds, tasques, activitats, etc., són típicament femenines i quines masculines. El subjecte tendeix a assimilar els rols típics del sexe que li correspon.

La identitat de gènere és l'assimilació dels rols o pautes de conducta que una determinada societat considera propis d'un sexe o l'altre.

Identitat de gènere: "Les nenes poden portar faldilles i els nens no."

1.2.2 El desenvolupament de la identitat sexual i de gènere en la primera infància

Des d'abans del naixement, gràcies a l'amniocentesi o a l'ecografia, els pares poden saber el sexe del bebè que esperen. A partir d'aquest coneixement del sexe genital els pares i el seu entorn més immediat comencen a generar una sèrie d'expectatives que giren al voltant del gènere: de quin color pintaran la seva habitació, com serà la robeta que li compraran, etc., i fins i tot poden començar a parlar a la criatura que està per néixer amb un to de veu i amb unes expressions diferents segons sigui nen o nena. En general, els pares es comporten diferent amb les filles i amb els fills.

Les criatures ben aviat capten aquest fet. Abans dels dos anys ja reconeixen que hi ha objectes i activitats que són de nena i n'hi ha que són de nen.

A partir dels dos anys començaran a ser capaces de classificar-se a si mateixes com a nenes o com a nens i a utilitzar els pronoms personals masculins i femenins. A l'hora de classificar els altres com a pertanyents a un sexe o a l'altre en allò que es fixen no és en els atributs sexuals, sinó en determinats trets externs com, per exemple, el pentinat o el vestit. A més, valoren més positivament i es fixen més en tot allò que fa referència al seu gènere.

Així, cap als tres anys una criatura posa molt d'interès a imitar i incorporar tot allò que segons la societat en la qual viu correspon al seu sexe i rebutja el que és típic de l'altre. Per exemple: una nena d'aquesta edat estarà encantada de posar-se faldilles i fer-se una cueta amb els cabells llargs.

Ara bé, si bé les criatures menors de tres anys accepten força bé que un altre faci coses que no corresponen al seu gènere, a partir dels tres anys i fins als vuit o nou, aquesta permissivitat es tancarà i es veurà com a ridícul o bé com a incorrecte que, per exemple, un nen es pinti els llavis i les ungles o que una nena digui que de gran



Disfressar-se pot ser una forma més de reafirmar-se en el rol de gènere

En l'etapa preescolar, quan la constància de sexe encara no està adquirida, l'infant pot pensar que de gran, si ho vol, podrà canviar de sexe.

vol ser paleta. Aquesta rigidesa deriva del fet que en l'etapa preescolar la identitat sexual de l'infant està en construcció.

A partir dels sis o set anys ja s'ha aconseguit la **constància de sexe**: comprenen que pertanyeran al sexe femení o al masculí per a tota la vida i que encara que un nen es vesteixi de nena continua essent un nen; i ho tenen clar perquè ara ja entenen que el que determina si són nenes o nens són els seus genitals. En aconseguir-se la constància de sexe poden anar flexibilitzant la seva visió dels estereotips de gènere, i ja no tenen tanta por de perdre la identitat sexual encara que facin coses que són "pròpies" de l'altre sexe.

Adquirir la **constància de sexe** equival a entendre que ser home o ser dona depèn de la biologia i no pas de l'aparença física o de les activitats que es portin a terme. I que el sexe al qual es pertany no varia al llarg de la vida.

Tot i això, a primària, la separació entre nenes i nens a l'hora de jugar, de relacionar-se i d'establir grupets encara s'accentua més.

1.2.3 Biologia i socialització en l'adquisició de la identitat sexual

Els infants assumeixen aviat els rols i estereotips de gènere, i ho fan influïts pels pares, l'escola, la relació amb els altres, els mitjans de comunicació –en especial la televisió– i la societat en general. Ara bé, aquests rols atorgats a un sexe i a l'altre, tenen algun fonament biològic? És a dir: neixen de la natura o de la cultura? Evidentment en la diferenciació lligada al sexe hi ha una interrelació entre els factors biològics i els factors d'educació i socialització, però és cert que com més pugem en l'escala filogenètica més ens allunyem de la influència dels factors hormonals i més pes tenen els factors provinents de l'experiència.

Margaret Mead –una reconeguda antropòloga i escriptora–, després d'una investigació portada a terme als anys trenta en què comparava tres tribus, molt pròximes però socialment i culturalment molt diferents, de l'illa de Nova Guinea, arriba a la conclusió que no hi ha una relació unívoca entre el sexe biològic i els rols de gènere, ja que aquests darrers poden variar molt d'una cultura a l'altre i estan molt determinats per l'entorn i són transmesos als infants per mitjà de la socialització.



La identitat sexual és un concepte biològic; la identitat de gènere és social

“Els arapesh eren pacífics habitants de les muntanyes. En la seva cultura existien poques distincions entre homes i dones. Ans al contrari, tots els membres de la tribu mostraven una personalitat tradicionalment «femenina». Tant els pares com les mares eren gentils, atents i molt implicats en la criança dels seus fills. L'atmosfera de la societat era cooperadora [...].

“Els mundugumor eren ferotges guerrers caníbals. Aquí també es donaven poques distincions en els papers d'homes i dones. No obstant això, Mead descrivia l'estil de personalitat d'aquesta tribu com a estereotipadament «masculí». Homes i dones caçaven i lluitaven colze amb colze. La criança dels fills rebia solament una mínima atenció. La tribu tenia considerable riquesa i recursos, així que es requeria o s'observava poca cooperació entre les famílies. Encara que la societat tenia moltes regles, els membres de la tribu freqüentment se les saltaven i les baralles eren un fet comú [...].

“Entre els tchambuli [...] els papers de gènere tradicionals estaven invertits. Els homes centraven les seves energies en activitats artístiques que incloïen música, dansa i freqüents

cerimònies de tot tipus. Prestaven gran atenció a la seva aparença física, portaven maquillatge, vestits elaborats i exòtics pentinats. En contrast, les dones ostentaven la majoria del poder econòmic i social. Tenien la responsabilitat d'obtenir aliments –principalment per mitjà de la pesca i de trampes per a caçar- i altres béns necessaris per a la supervivència familiar. També controlaven els recursos familiars que els homes podien gastar solament amb el seu permís. En l'àmbit de la comunitat, les dones eren dirigents i administradores.”

Rosa Vasta i altres (2001). *Psicología infantil* (pàg. 665 i 666).

En el text queden retratats tot un ventall de combinacions de rols de gènere: l'home i la dona arapesh són pacífics i atents, l'home i la dona mundugumor són violents i agressius, i l'home tchambuli és dependent, mentre que la dona és dominant i dirigent.

Aquest text demostra que les condicions culturals i l'educació influeixen de manera més decisiva que les circumstàncies biològiques en la transmissió dels papers socials de les dones i els homes.

1.2.4 Els rols de gènere en els contes de fades

Les mares i els pares, les àvies i els avis i les educadores i els educadors en general s'han servit des de sempre dels contes com a eina educativa de primera instància. Entre els contes que més s'han explicat i s'expliquen, des de fa moltíssims anys, hi ha els contes de fades o contes tradicionals.

Són contes d'una gran riquesa literària i imaginativa, i que aporten a les criatures valors positius, com ara la importància de la paciència, la constància, l'ús de la intel·ligència per a resoldre situacions difícils, la valentia i moltíssims d'altres. Ara bé, també hem de dir que en aquests contes els estereotips de gènere hi apareixen d'una manera molt accentuada, fins a donar lloc a una clara jerarquia sexual a favor de l'arquetip masculí.

En els contes de fades l'heroi sol ser un noi valent i audaç que després d'un tou d'aventures acaba venent el mal. Entre els protagonistes masculins hi apareixen reis simbolitzant el poder, prínceps arquetips de la valentia, la bellesa i la bondat, guerrers ardits i ogres ferotges. També hi apareixen llenyataires o pares que si actuen malament no és pas per dolenteria sinó per feblesa de caràcter, ja que estan dominats per dones perverses.

Si la protagonista és una noia, és dibuixada com a bella i encisadora, bona, innocent, submissa, indefensa i necessitada d'ajuda. Moltes vegades el desenllaç positiu esdevindrà gràcies al fet que arriba a la seva vida un personatge masculí que la salva. En l'altre extrem dels personatges femenins hi ha les bruixes i les madrastrès, que són envejoses, malhumorades i malvades.

Aquesta literatura, doncs, col·labora a forjar rols masculins i femenins estereotipats.

En el conte de Hansel i Gretel el pare abandona els nens al bosc no perquè sigui dolent sinó perquè és incapaç de mantenir-los.

De prínceps bells i nobles en trobem en moltíssims contes de fades. Valgui com a exemple el príncep de *La Ventafocs*.

La Caputxeta Vermella és encantadora, obedient i innocent. Però si el conte s'acaba bé no és pas gràcies a aquestes virtuts, sinó que la salva un caçador, símbol de la força i el valor.

La madrastra de la Blancaneu és un personatge narcisista i envejós: fent-se passar per una inofensiva velleta voldria destruir la innocent Blancaneu.

En la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat podeu trobar una guia per explicar contes analitzant els estereotips de gènere.

1.3 Teories explicatives del desenvolupament sexual a la infància

Les nenes i els nens passen per diferents etapes en les quals van adquirint la identitat sexual i de gènere. Des de les teories psicoanalistes es creu que el motor de tal desenvolupament és la maduració biològica; des de les teories de l'aprenentatge social es pensa que és l'ambient –és a dir, la socialització–, i des de les teories cognitives es posa l'accent en el desenvolupament cognitiu de l'infant.

1.3.1 Teories psicoanalítiques



Segons Freud, els infants en l'etapa oral són "tot boca", aconsegueixen plaer mitjançant l'alimentació i posant-s'ho tot a la boca.

S'acostuma a assenyalar Freud com a pioner a l'hora de reconèixer la importància de la sexualitat infantil. I és que abans que es popularitzessin les seves teories l'actitud més freqüent de les persones adultes per al cas era la de posar-se la bena als ulls i no voler veure que en els infants la sexualitat també hi és present. De totes maneres en aquestes edats quan parlem de sexualitat s'ha d'entendre d'una manera molt àmplia: com a sinònim de plaer, satisfacció física i benestar.

Freud utilitzava el terme **libido** per a referir-se a l'energia sexual, que situava en unes o altres regions corporals que responien de manera més intensa a l'estimulació plaent dependent de l'etapa del desenvolupament de l'infant. Aquestes diferents parts del cos les anomena **zones erògenes**.

Segons Freud, les criatures passen per cinc **etapes psicosexuals**:

1) Etapa oral. Des del naixement fins a l'any de vida. La zona erògena són els llavis i la boca. En aquesta etapa la sensació de plaer està estretament lligada a la boca. Aquest plaer comporta en si una fusió amb la mare. El nadó buscarà de mamar i fer-ho el calmarà molt. Més endavant gaudirà també de posar-se coses a la boca, llepar, mossegar, balbuçar i alimentar-se.

Si la mare no dóna prou contacte afectiu al nen o si s'hi mostra agressiva o si està massa deprimida per a ocupar-se'n, el bebè ho percep en gran manera.

Freud pensa que per mitjà de l'alimentació es crea el vincle afectiu amb la mare, emfatitza que el component central de l'afecció és la cura de la mare quan alimenta el nadó, perquè la zona oral del cos és el punt de gratificació instintiva durant el primer any de vida. Quan la mare satisfà la gana del nen i acompanya l'alimentació amb una cura sensible i amb estimació, el nadó construeix un sentiment de confiança que les seves necessitats seran satisfetes. Com a resultat el nadó se sent confiat per separar-se d'ella breus períodes de temps. Més endavant forma una imatge permanent i positiva de la mare en la qual pot confiar en obtenir un suport emocional durant els períodes d'absència.

2) Etapa anal. Es dóna durant els dos i tres anys de vida. El plaer està centrat sobretot a la zona anal. El nen gaudeix retenint i expulsant el pipí i la caca i mostrant als adults les deposicions que acaba de fer a l'orinal. És l'edat en la qual

comença el control d'esfínters i el nen pot sentir que actua bé, que fa contenta la mare. També aquest plaer, doncs, està lligat a la mare, tal com ho estava el de l'etapa oral.

Per a superar bé aquesta etapa caldrà que els adults que envolten la criatura no siguin ni massa estrictes ni massa laxes en l'ensinistrament del control d'esfínters.

El control d'esfínters conforma la dinàmica sexual i afectiva d'aquesta fase perquè pot esdevenir en una relació conflictiva amb la mare que pretén inculcar cura i regles. La funció de defecar, el control de l'expulsió i la retenció, pot ser instrumentalitzat com a regal o com a protesta i rebel·lia davant l'adult. Segons Freud, en la fase anal hi ha elements simbòlics de donació i rebuig. El producte fecal pot ser per a l'infant un regal dedicat a la mare, i també, quan reté el producte fecal de manera voluntària i forçada, una negació de la donació.

Les relacions amb la mare, dependran de l'educació que hagi rebut el nen i estaran marcades per la necessitat d'oposar-se a la norma imposada, retenint i expulsant al seu caprici; i alhora, pel desig de mantenir un compromís afectiu i col·laborar amb la mare. Si el control i la disciplina han estat massa rígids, hi pot haver respostes ambivalents: expulsions o retencions capritxoses, o expulsions o retencions quan i com vulgui la mare. Amb una educació adequada en l'afectivitat es poden aconseguir els èxits més grans en aquest aspecte. És necessari actuar de manera comprensiva i sense dramatismes, amb la finalitat de no entorpir les relacions afectives mare-fill.

3) Etapa fàl·lica. Entre els tres i els cinc anys els genitals passen a centrar l'atenció dels infants. Freud pensava que és en aquesta etapa quan la majoria de nens s'inicien en la masturbació; sobre les nenes, en aquest sentit, no en diu res. La psicoanàlisi diu que és ara quan es desperta l'interès sexual i quan la curiositat el porta a descobrir, explorar i exhibir els seus òrgans sexuals, i també a comparar-los amb els de l'altre sexe.

És en aquesta etapa quan es donen **el complex d'Èdip** i **el complex d'Electra**: el nen i la nena se senten incestuosament atrets pel progenitor del sexe contrari i senten rivalitat envers la figura paterna del mateix sexe.

Com a conseqüència d'aquesta rivalitat sorgeix **el complex de castració**, que difereix en els nens i en les nenes:

El nen pensa que les nenes d'entrada tenien penis, però que han estat castrades, i tindrà por que a ell se li apliqui el mateix càstig, ja que se sent culpable a causa dels seus sentiments d'odi i gelosia envers el pare. Per esquivar aquesta por el nen aplicarà l'estratègia de reprimir el seu amor per la mare i s'identificarà amb el pare: com que el pare, que és gran i fort, s'ha guanyat l'amor i els privilegis sexuals de la mare, el nen vol ser com ell, i així la mare també l'estimarà. Hi ha dos beneficis positius, segons Freud, fruit d'aquesta identificació: els nens adopten conductes pròpiament masculines i incorporen el **superjò** o **valors morals** del pare.

Pel que fa a la nena, també pensa que una vegada va tenir penis però que va ser castrada. Sent enveja del penis i en culpa la mare. Freud diu que a poc a poc la rivalitat amb la mare i l'amor pel pare s'esvaeixen. A causa de l'"enveja del penis"

"Tot ésser humà té imposada la tasca de dominar el complex d'Èdip."
Sigmund Freud

les noies tindran sempre un sentiment d'enveja i d'inferioritat envers els nois, i també un superjò i una moral dèbils.

És important que en aquesta etapa els pares adoptin una actitud positiva, de comprensió i estima envers la criatura; que no li censurin negativament la curiositat pel propi cos, pel cos de l'altre i pels aspectes sexuals, i que li ofereixin un model d'adults equilibrats, models que l'infant tendirà a imitar.

Podeu consultar més dades de la biografia de Freud i la seva teoria sexual en la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat.

4) Període de latència. Ocupa l'etapa de l'educació primària. La personalitat ja està formada en la seva essència. Els impulsos sexuals perden intensitat en una època que es fa més tranquil·la.

5) Etapa genital. Comença amb l'arribada de la pubertat. L'impuls sexual ressorgeix. Ara ja no se centra en el propi cos, sinó que es dirigirà cap a les altres persones i buscarà –segons Freud– relacions heterosexuales.

Val a dir que després de Freud van venir altres autors que, tot i seguir molt de prop les idees del mestre, van acabar qüestionant algunes de les seves formulacions. Són anomenats *neofreudians*. Aquests autors critiquen, per exemple, que Freud planteja el desenvolupament de la sexualitat com a biològicament determinat i s'oblida de la gran influència que hi exerceixen els factors socioculturals. Un altre exemple de crítica que li fan va dirigida a l'esbiaix masculí que té el seu plantejament del desenvolupament de la sexualitat infantil, reflectit en termes com el de l'enveja del penis o el del superjò dèbil de les dones. Aquests altres autors revisen i milloren les idees freudianes sobre la sexualitat femenina.

1.3.2 Teories de l'aprenentatge social

Amb aquest rètol englobem diferents autors que, tot i que entre ells presenten grans diferències, comparteixen la idea que en el procés d'adquisició de la identitat de gènere hi té una importància cabdal l'ambient. És a dir que des d'aquest corrent, tot i que no neguen que dones i homes som biològicament diferents, pensen que els rols de gènere són apresos més que no pas innats.

Els nens, en la primera infància, tendeixen a comportar-se de manera tradicionalment masculina, perquè quan ho fan reben aprovació social a manera d'atenció, lloances o carícies, entre d'altres. Igualment, quan les nenes mostren comportaments o preferències vistos com a femenins en la pròpia societat són reforçades positivament. En canvi, quan nens i nenes tenen conductes que no es corresponen amb el seu gènere són desaprovats.

Una altra manera d'aprendre els rols de gènere és mitjançant **l'observació i la imitació**. Per a les nenes, la mare és un model que cal observar i imitar, però també tindrà altres models: personatges de la televisió, l'educadora o la mestra, companyes de la classe, etc. De la mateixa manera els nens prendran com a referents models masculins.



Els rols de gènere són apresos a partir de les actituds dels adults, models d'imitació dels infants.

1.3.3 Teories cognitives

En contrast amb les teories psicoanalítiques i les teories de l'aprenentatge social, dins de les teories cognitives, Kohlberg pensa que si el nen i la nena adquireixen la **identitat sexual** i la **identitat de gènere** no és tant a causa de la maduració biològica o la socialització com, sobretot, del desenvolupament cognitiu del nen: és el fet d'anar madurant intel·lectualment el que permet al nen anar fent seves les conductes sexualment tipificades que des de l'àmbit social se li ofereixen.

De totes maneres aquí ens centrarem en les explicacions cognitives més modernes, en concret les dels models de processament de la informació. Des d'aquests models, per tal d'explicar com adquireixen la identitat de gènere els infants i mostren conductes sexualment estereotipades, han plantejat els conceptes d'**esquema de gènere** i de **guió de gènere**. Vegem-ho:

- Un **esquema de gènere** és una representació mental que la criatura es fa de les característiques i conductes associades amb el fet de ser home o dona. L'infant, influït per les diferències que veu en el seu entorn entre homes i dones, i gràcies a la seva tendència innata a organitzar mentalment la informació que rep dels sentits, adopta des de molt aviat l'esquema de "nena" o el de "nen". A partir d'aquest esquema es fixarà més en les qüestions de l'entorn que fan referència al seu propi gènere i amb el temps adaptarà la seva conducta a l'esquema.

Alhora que les criatures es fixen més amb la informació que és rellevant per al seu esquema de gènere, també la recorden millor. És a dir, si un fet de l'entorn s'adiu amb l'esquema de gènere que s'ha format el nen, aquest el recordarà millor. Alhora que les criatures es fixen més en la informació que és rellevant per al seu esquema de gènere, també la recorden millor. És a dir, si un fet de l'entorn s'adiu amb l'esquema de gènere que s'ha format el nen, aquest el recordarà millor.

- Pel que fa al **guió de gènere**, es tracta d'una representació mental d'una activitat que sempre se sol fer de la mateixa manera, seguint un mateix ritual. Així, un guió de gènere fa referència a una representació mental d'una activitat rutinària o activitat habitual que se sol associar a un gènere i prou. Per exemple, una nena observa la mare com prepara el biberó, l'escalfa al microones i li dona al germà petit. La nena, després d'haver observat diverses vegades com la mare porta a terme aquesta rutina, acaba adquirint aquest guió com un tot i imitarà la mare. Més endavant anirà aprenent a utilitzar-lo de manera més flexible: en jugar amb la nina amb el temps establirà variacions a aquest esquema, substituirà uns elements del guió per uns altres de nous que haurà vist fer a altres models o que s'haurà inventat ella. Per exemple, en lloc de fer veure que prepara la llet en pols afegint-hi aigua, jugarà que l'aboca d'un bric i que hi afegeix xocolata.

Exemple d'esquema de gènere

Una nena es fixarà més en la manera com es vesteix la mare que no pas el pare. Més endavant, si la mare n'utilitza, aquesta nena gaudirà passejant-se per tota la casa amb unes sabates de taló.



L'infant identifica els trets externs i les conductes atorgades a cada gènere.

Exemple de guió de gènere

Un exemple de guió de gènere és l'activitat rutinària del pare d'un infant que cada matí abans d'anar a treballar s'afaita i ho fa sempre seguint els mateixos passos.

2. Educació afectivosexual. Coeducació

Per a facilitar un desenvolupament sexual i afectiu segur en la criatura, cal que se senti estimada de manera incondicional sempre, que pugui gaudir del contacte físic, que pugui anar establint amb els altres uns bons lligams i que es pugui anar coneixent a si mateixa –tant físicament com psíquicament–, alhora que es va conformant com a persona cada vegada més autònoma.

Des de l'escola també hem d'abordar aquesta descoberta d'un mateix que va fent l'infant, alhora que hem de vetllar per educar sense discriminar per raons de sexe.

2.1 Condicionants per a un desenvolupament afectivosexual positiu

Els infants senten una gran curiositat en tots els àmbits, i naturalment també en l'àmbit de la sexualitat: volen conèixer i entendre millor el seu cos, les seves sensacions, els seus sentiments... i els dels altres.

“Els nens i les nenes es miren i es toquen quan van al lavabo, quan juguen a metges, a nuvis... s'imiten els uns i els altres quan fan pipí (algunes vegades veig un dit, o un palet a la bragueta dels pantalons d'una nena que vol fabricar-se un penis, o algun nen que estira el seu cap enrere i diu «ara sóc una nena»).

“Discuteixen sobre el nom dels òrgans sexuals, acaricien els mestres i les mestres, se xumen el dit, es masturben, es tiren sorra o es furguen el melic, la vulva. Aquests jocs sovint els exciten i es posen vermells, s'amaguen, o riuen..., envolten l'assumpte de misteri, de vergonya, d'exhibicionisme o fins i tot de violència: «ensenya'm el cul, o et pego, o no t'ajunto».

“També solen jugar a fer-se la panxa grossa, o el pit, amb papers, teles... Els interessa molt el naixement. On són els bebès, com entren, què mengen, com surten... Els preocupa sobretot el canal de sortida: «per on surten?», «jo no veig aquest forat que em dius per sortir», «hi caben?», «s'embruten de caca?».”

M. del Carmen Díez Navarro. “Los chicos con los chicos, las chicas con las chicas”.

Cuadernos de Pedagogía (31 años contigo). CD 2 (pràctiques/experiències).

L'educació afectivosexual en els més petits ha de servir per a fer el nen més lliure i feliç en la vivència del propi jo, de l'altre, dels afectes i de la sexualitat. I alhora ha de posar els fonaments que permetran, més endavant, assolir una maduresa afectiva i sexual.

Per a possibilitar un desenvolupament afectiu i sexual equilibrat, calen uns requisits previs. Però ens cal aclarir que la majoria d'aquests requisits fan referència a aspectes afectius. Això té sentit perquè en aquestes edats la sexualitat es va formant prenent com a base l'afectivitat: només partint d'un desenvolupament afectiu positiu es podrà anar formant una sexualitat també positiva. Les que creiem que són condicions fonamentals de partida per a fomentar un bon desenvolupament afectiu

En la secció “Annexos” del web d'aquesta unitat podeu escoltar la gravació “Educació sexual de nens/nenes de 0 a 6 anys” de Marta Vallés amb l'assessorament d'Eva Bach, professora i pedagoga.

En la secció “Annexos” d'aquesta unitat hi trobareu una guia d'Educació Sexual per a mares, pares i professorat d'educació infantil.

i sexual en l'infant són partir d'un vincle afectiu segur, gaudir del contacte físic, relacionar-se amb els altres infants i amb els adults i adquirir uns coneixements bàsics sobre el cos i la salut.

John Bowlby

Qui va proposar la teoria de l'empremta o vincle afectiu per primer cop va ser el psiquiatre britànic John Bowlby. Per a ell, la mare és el port segur des del qual la criatura s'atreveix a explorar el món que l'envolta.

2.1.1 Partir d'un vincle afectiu segur

Quan neix un nen, estableix una relació privilegiada amb la mare o amb la persona que se'n fa més càrrec. És la seva **figura primària d'empremta** o de **vincle afectiu**. Se sentirà un amb aquesta i en buscarà la proximitat. Cal que aquesta persona li doni una atenció i una estima incondicionals i que l'atengui amb eficàcia. La conducta d'empremta, de fet, segueix una doble via: la criatura es vincula a la mare i la mare a la criatura. Són ambdós els que pateixen quan se separen l'un de l'altre. El nen utilitza la figura d'afecte com un port segur des del qual es pot atrevir a explorar el món que l'envolta.

Aquesta primera relació d'empremta o de vincle afectiu prefigura d'alguna manera com es relacionarà posteriorment l'infant amb els altres. Amb el temps el nen també crea altres vincles amb les persones que el tracten d'una manera més pròxima: els avis, els germans, l'educadora de l'escola bressol, etc.

Com que les criatures amb un vincle afectiu segur es relacionen d'una manera més positiva amb si mateixes, amb els altres infants i amb els adults, caldrà que cuidem molt la relació amb el nen. Si aquesta relació no és bona el nen se sentirà insegur i poc estimat.

2.1.2 Gaudir del contacte físic



El cos és una font de plaer i un mitjà d'expressió de l'afecte des de la petita infància.

Durant tota l'etapa de l'educació infantil, i de manera especial des del naixement fins als dos anys, pren una importància cabdal el contacte físic de l'educadora envers l'infant i d'aquest envers ell mateix i els altres: quan el nen és molt petit necessita que alimentem la seva pell tant com el seu estómac. Aquest és el llenguatge que entén més bé, i per mitjà del qual sap expressar millor les emocions.

Cal aprofitar totes les situacions possibles per a establir aquest contacte pell a pell amb la criatura: agafar a coll un infant que ho necessita per a quedar-se tranquil a l'escola quan acaba d'arribar, fer-li un petit massatge aprofitant un canvi de bolquer, fer-lo riure amb un joc de falda, etc. Són maneres de fer-li entendre que ens l'estimem.

L'infant també s'explora i es toca a si mateix: se xuma el dit de la mà o del peu, es posa objectes a la boca, juga amb l'aigua, amb la terra, s'acaronen diferents parts del cos, etc. Hem de veure amb bons ulls que busqui el plaer, però si el fet d'autosatisfer-se esdevé massa obsessiu, de manera que absorbeix en excés l'atenció de l'infant, valdrà la pena que estiguem al cas per si podem ajudar els pares a esbrinar què s'hi amaga, al darrere: és que el nen està molt avorrit?, se l'estimula poc?, s'està poc per ell?, no se li fa prou cas?

Entre elles, les criatures també tenen necessitat de mostrar-se l'afecte amb el tacte: s'acaronen, es fan petons i abraçades, es rebolquen i riuen juntes, etc.

2.1.3 Relacionar-se amb els altres infants i amb els adults

És gràcies al contacte amb els altres que el nen descobreix qui és ell, tant físicament com psíquicament. Quan som molt petits aquests “altres” són bàsicament les figures d'empremta. Però de seguida, a partir de l'any d'edat, són freqüents les mostres d'afecte envers els iguals: els infants es reconeixen, s'abracen, es fan petons, es toquen, etc. Més endavant aprenen a jugar plegats i van creant lligams d'amistat.

Aquestes relacions que durant la infància, i també durant l'adolescència, estableixen amb els iguals els serviran de laboratori de proves del que més endavant seran les relacions adultes: els nens i les nenes han d'anar aprenent a compartir, a resoldre positivament els conflictes amb els altres, a tenir cura de l'altre, a ser empàtics, a perdonar i ser perdonats, a vehicular la pròpia frustració de manera que no repercuteixi negativament en els altres, a ser empàtics, a estimar i ser estimats, a intimar, etc.

Les nenes i els nens gaudeixen i aprenen imitant els adults: s'imaginem que fan una sopeta boníssima barrejant terra, herbes, pedres i alguna cuca que han trobat pel jardí; o renyen el germà petit amb les mateixes paraules que l'educador de l'escola els ha avisat a ells aquell matí. És així com aprenem els rols de gènere.

2.1.4 Adquirir uns coneixements bàsics sobre el cos i la salut

Als més petits els ajudarem a **reconèixer i anomenar les parts del seu cos** i ho podem fer d'una manera divertida a partir de cantarelles, cançons i jocs de falda. També podem treballar aquest vocabulari aprofitant el canvi de bolquers o l'hora del bany. Fent ús del mirall, del moviment i la dansa podem treballar amb el nen l'esquema corporal.

De la mateixa manera que ajudem el nen a reconèixer les parts del seu cos i a posar-hi nom, també l'ajudarem a **prestar atenció, reconèixer i posar nom als sentiments i les sensacions** que té. D'aquesta manera el petit enriquirà el seu vocabulari, podrà entendre millor què li passa –i per tant ho podrà controlar millor– i ho podrà donar a conèixer als altres.

El nen gaudeix molt escoltant el relat de la seva curta vida. Sent curiositat fins i tot per saber com era i què passava quan era a la panxa de la mare. Podem aprofitar-ho per a parlar del fet que **el cos està en canvi constant**. Ho podem treballar, per exemple, a partir de fotos dels mateixos infants quan eren petits o fins i tot a partir d'objectes –robeta, joguines, biberons, etc.– que ara ja no necessiten.

El valor de la diversitat

Totes les persones són diferents i úniques i cadascú és especial. Totes, però, valem el mateix. Aquesta idea la podem treballar amb els infants a partir de contes.



La curiositat dels infants sobre el propi origen (“per on neixen les criatures?”, “com entren a la panxa de la mare?”, “què mengen?”, “fan pipí dins la panxa?”) es pot treballar a partir de fotos, contes, observacions d'animals i també a partir de fets reals: per exemple, convidant a fer parlar alguna mare d'algun infant del grup que estigui embarassada o que hagi tingut un bebè recentment.

Atenció i cura

A mesura que les seves possibilitats cognitives i motrius li ho permetin, l'infant descobrirà el seu cos. De l'atenció i cura que rebí dependrà com visqui el seu cos i la seva sexualitat.

Les criatures aprendran sobre els cossos i les seves diferències observant i tocant el seu propi cos, també els genitals, és clar. Però els altres i els cossos dels altres també els serveixen de mirall: s'observen entre ells quan fan pipí, s'exploren, juguen a metges, etc., i descobreixen que nens i nenes són diferents, però també que cadascú és diferent i únic; que cadascú és especial.

Igualment senten **curiositat pels cossos adults**, perquè tenen unes formes diferents de les dels cossos infantils, i també perquè impliquen una certa resposta al “com seré quan sigui gran?”. Aquesta curiositat sovint queda satisfeta a partir de les imatges que veuen a la televisió o en altres mitjans de comunicació; també poden estar acostumats a veure la mare i el pare nus o altres persones a la platja.

El propi cos, aquí i ara, en certa manera també es pot transformar: el racó de les disfresses o el de la perruqueria poden servir a aquest efecte. Als nens i les nenes els agrada molt sentir-se bonics, guarnir-se el cos amb pintures, vestits, quincalles de colors, etc., i fer-se pentinats els uns als altres. Després en gaudeixen molt, veient-ne el resultat al mirall.

Dins del procés ensenyament-aprenentatge hem de donar molta importància a **respondre a les preguntes dels nens**; també les que fan referència a qüestions sexuals. Els nens i les nenes pregunten en la mesura en què volen saber. Si la resposta no els satisfà continuaran formulant qüestions fins que en treguin l'entrellat. I si no volen més informació canviaran de tema o es faran el longuis. Els adults els hem de contestar la veritat, adaptant l'explicació a l'edat de l'infant perquè ens entengui.

Pel que fa a la **cura de la salut**, hem de procurar que l'infant vagi fent seus uns bons hàbits d'**higiene**, d'**alimentació**, de **descans** i de **moviment**: jugar i embrutar-se i després gaudir de tornar a estar net; descansar quan el cos ho demana i dormir quan ve la son; jugar a l'aire lliure, jugar amb l'aigua, saltar i córrer amb llibertat, etc., són maneres de gaudir del cos, d'un cos que és viu i que busca d'una manera espontània sentir-se bé i estar sa.

L'infant ha de viure **tot** el cos com a font de plaer, d'afecte, de comunicació i d'expressió.

S'entén per currículum...

“... el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cada un dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu que regulen la pràctica docent”.
Currículum d'educació infantil
(1993, febrer).

2.2 L'educació afectivosexual en el currículum de l'educació infantil

Si en l'educació infantil els continguts i procediments són importants, encara ho són més els aspectes relacionals i afectius. I és que —tant si ens n'adonem com si no— sempre eduquem l'afectivitat i la sexualitat: amb la manera en què ens mirem

els infants, el to de veu amb el qual els parlem, la manera com els prestem atenció o no, com els agrupem, com potenciem que es relacionin entre ells, el clima de grup que potenciem, els jocs que els proposem i les joguines que els oferim, les actituds que adoptem quan observem o exploren els seus cossos, la manera com reaccionem davant els seus comportaments agressius o submisos, i un llarg etcètera.

El primer nivell de concreció del currículum del segon cicle de l'educació infantil conté les capacitats que s'han d'assolir en acabar l'etapa; i l'educació afectivosexual hi queda recollida. Les dues primeres en són prou expressives:

- 1) Progressar en el coneixement i domini del seu cos en el moviment i la coordinació, tot adonant-se de les seves possibilitats.
- 2) Assolir progressivament seguretat afectiva i emocional i anar-se formant una imatge positiva d'ell mateix i dels altres.

De fet, l'educació afectivosexual impregna tot el currículum de l'educació infantil. En aquest sentit podem dir que és un eix transversal i que, per tant, té un tractament interdisciplinari; és a dir, que és present com a rerefons en totes les activitats i experiències.

Ara bé, si haguéssim de dir quina àrea del currículum d'educació infantil (Departament d'Educació, febrer de 1993) les possibilita d'una manera més explícita, hauríem d'assenyalar l'àrea 1, que porta per títol "La descoberta d'un mateix i dels altres", ja que aquesta àrea "fa referència al coneixement de la pròpia persona i a la noció d'identitat que es construeix en interacció amb l'entorn".

De tota manera, en l'educació infantil aquestes àrees s'han de concebre amb un criteri de globalització i d'interrelació (si els continguts de l'etapa es presenten desglossats és únicament per a facilitar la tasca a les educadores), i mitjançant una metodologia basada més en l'experiència de l'infant que no pas en les informacions transmeses de manera verbal o gràfica per l'educadora.

En la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat podeu consultar el decret d'ordenació d'ensenyaments i el currículum d'educació infantil.

2.3 La coeducació

Que en la majoria d'àmbits educatius els nens i les nenes convisquin junts no vol pas dir que siguin tractats de la mateixa manera. Sovint la mirada que es posa damunt l'infant, el que se n'espera, com se l'estimula, els materials que se li proporcionen, etc., varia segons el sexe d'aquest infant. Quan parlem de coeducació farem referència a aquella educació que fomenta l'autonomia real dels alumnes més enllà d'estereotips adjudicats al seu sexe, que atorga igualtat d'oportunitats a nens i nenes, que basa les diferències en la individualitat de cadascú i no pas del gènere al qual es pertany.

2.3.1 Tracte desigual segons el gènere a casa, a l'escola i al carrer

Tot i que dels zero als dos anys les nenes i els nens mostren poques diferències sexuals en el comportament, els pares i tot l'entorn social els tracta de manera diferent segons l'etiqueta de gènere, ja no des del moment en què neixen, sinó abans. I això és així a casa, a l'escola i al carrer.

Des de casa, si són nens, els estimulen més que adquireixin habilitats físiques com gatejar o caminar i, si són nenes, els ofereixen un context més ric en llenguatge. Les joguines que es proporcionaran a uns i altres seran diferents. A moltes llars, les tasques de la casa recauran bàsicament en la dona; i d'això el nen també se n'adona, també l'influeix. De fet, com més igualitari sigui el tracte i la repartició de les responsabilitats entre els pares, més oberta serà la mentalitat del nen, perquè de l'exemple se n'aprèn molt.

Des de l'escola o altres àmbits educatius es continua fomentant –moltes vegades inconscientment– aquest tracte diferencial:

- 1) Les educadores es dirigeixen més als nens que a les nenes (encara que sigui per a renyar-los), els fan més preguntes, els escullen més sovint entre els voluntaris i les voluntàries i els toleren millor les conductes agressives. En canvi, exigeixen a les nenes una actitud més submissa, una presentació de les feines més acurada i no els presten tanta atenció. Amb els educadors no passa el mateix. L'educació de les primeres etapes escolars, però, recau majoritàriament en educadores. Els professors han anat passant a les etapes considerades de “més importància”, cosa que priva l'alumnat més petit de models masculins i d'altres formes de relació i d'impartir educació.
- 2) Als centres educatius es proporciona material (contes, dibuixos, pel·lícules animades, joguines, etc.) en el qual a vegades apareixen imatges estereotipades sexualment (per exemple, si es tracta d'un bomber sempre és un home, si apareix una persona curant-ne una altra sovint és representada per una infermera i no pas per un infermer) i en el qual el llenguatge que es fa servir és sexista.
- 3) El mateix currículum està esbiaixat, ja que no preveu matèries que tradicionalment eren considerades femenines, com, per exemple, cant, costura o tasques de la llar. Igualment el tracte dels continguts de les matèries es fa des d'un punt de vista “típicament masculí”. Per exemple, s'explica i s'experimenta com fa el pa un forner, però no pas com es prepara un biberó, o com funciona el motor d'un cotxe, però no pas el d'un rentaplats.
- 4) La mateixa organització de l'escola sovint es presta més a la competició (prototipus masculí de funcionament) que no a la col·laboració i la cura de l'altre (model femení).

Al carrer, allò que els nens hi veuen –el comportament dels altres, les imatges, els anuncis, les pel·lícules, els contes, etc.– evidentment també els influeix. Ho assumeixen i ho reproduïxen després en els seus jocs.

En la secció “Annexos” del web d'aquesta unitat podeu consultar la *Guia de coeducació per als centres educatius: pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre*.

2.3.2 Viure una vertadera coeducació en els espais educatius

Com hem vist, el fet que convisquin nens i nenes en un mateix àmbit educatiu i que el currículum sigui el mateix per a tothom ens permet parlar d'**escola mixta**, però no pas necessàriament de vertadera coeducació. La vertadera **coeducació** és aquella que es dóna sense discriminació per raons de sexe. És a dir, és aquella en la qual es presta la mateixa atenció, es donen els mateixos missatges, es tenen les mateixes expectatives i es donen les mateixes oportunitats a tothom, sense distinció de sexe.

Cal que l'escola i els diferents àmbits educatius facilitin a les nenes i als nens el fet d'escollir –fent ús responsable de la seva llibertat– el seu camí, sense que el fet de pertànyer a un sexe o a l'altre sigui una variable limitadora. Per a assolir aquest objectiu final cal començar perquè els educadors tractin de manera igualitària i no repressiva els infants; que els transmetin seguretat i estima incondicional; que els ofereixin activitats motivadores que ajudin les nenes i els nens a créixer, i que trenquin amb les conductes i rols discriminatoris.

En aquest sentit un bon exemple d'activitat en la qual es pot treballar la coeducació és el **joc per racons**. Els racons permeten que el nen **recreï**, posi en escena, allò que ha après sobre les relacions socials, però també permet **reconstruir-ho**. Per tant, els racons se'ns ofereixen com a recurs educatiu de primer ordre per a contrarestar les desigualtats sexuals que els nens han vist i han viscut fora del centre educatiu. Imaginem-nos el racó de la caseta i el racó del taller. Tant nens com nenes jugaran a parar taula, preparar el dinar i rentar els plats, i també a encaixar fustes, cargolar femelles i treure claus amb les alicates.

En la secció "Annexos" del web d'aquesta unitat trobareu propostes d'estratègies per afrontar la coeducació.

Intervenció en el desenvolupament social de l'infant

M. Àngels Gil Fernández

Desenvolupament socioafectiu

Índex

Introducció	5
Resultats d'aprenentatge	7
1 La socialització i el desenvolupament social de l'infant de zero a sis anys	9
1.1 Concepte de socialització	9
1.2 Teories explicatives del desenvolupament social	12
1.2.1 Teoria sociocultural de Vigotski	12
1.2.2 Teoria ecològica de Bronfenbrenner	14
1.2.3 Teoria de l'aprenentatge social. Albert Bandura	15
1.3 Procés de socialització de l'infant de zero a sis anys	16
1.3.1 Desenvolupament social en l'infant de zero a dos anys	16
1.3.2 El desenvolupament social en l'etapa d'educació infantil (de dos a sis anys)	20
1.4 Dificultats i conflictes en el desenvolupament social	23
1.4.1 Trastorns d'origen orgànic	23
1.4.2 Conflictes en el desenvolupament de l'infant d'origen social	28
2 Els agents de socialització	31
2.1 La família	31
2.1.1 Funcions de la família	32
2.1.2 Influència dels pares	36
2.1.3 Les relacions entre germans	39
2.2 L'escola	41
2.2.1 La relació amb les famílies	44
2.3 Els iguals	48
2.4 Els mitjans de comunicació	53
2.4.1 La televisió	54
2.4.2 Els videojocs	55
2.4.3 L'ordinador i Internet	56
3 L'educació social en l'infant de zero a sis anys	59
3.1 L'establiment de límits	61
3.2 Les habilitats socials	61
3.2.1 Components de les habilitats socials	64
3.3 Programa d'entrenament en habilitats socials	66
3.3.1 L'avaluació de les habilitats socials	66
3.3.2 L'entrenament de les habilitats socials	68

Introducció

Malgrat que unes persones tinguin més facilitat que unes altres per a relacionar-se, els homes i les dones som éssers socials per naturalesa: naixem ben indefensos, i sense la presència dels altres no seríem ningú. És el procés de socialització en què estem immersos des que naixem, i en una altra intensitat durant tota la vida, que fa de nosaltres qui som. Qui se'n cuida, de nosaltres? Qui ens parla? Qui ens neteja? Qui ens escalfa quan fa fred? Qui ens protegeix dels perills? L'entorn, els altres. Com es produeix aquest procés i quines persones hi estan implicades depèn de la cultura on vivim, però és clar que tots els éssers humans, siguem d'on siguem, naixem amb les capacitats que ens permetran aprendre allò que és important per a viure i fer-ho d'acord amb la comunitat on pertanyem. El nostre sistema perceptiu està organitzat no solament per a adaptar-nos a l'entorn en néixer, sinó també per a mostrar interès pels estímuls socials que ens envolten al llarg de la nostra vida.

Per què hi ha coses que considerem correctes i d'altres que no? Per què ens sentim còmodes vestint d'acord amb la nostra cultura i no ens hi sentim segons tradicions llunyanes? Per què considerem bons els nostres hàbits alimentaris i no tolerem menjar, per exemple, formigues cuites? Aquests perquè i molts d'altres tenen resposta en el procés de socialització, que ens porta a assimilar els valors, les normes i les maneres d'actuar pròpies del nostre entorn, que ens transmet la família, l'escola i els mitjans de comunicació.

El desenvolupament social és indissociable de tots els altres desenvolupaments: el motriu, l'afectiu, el social, el sexual, el moral, etc. Les persones som indissociables, totes les nostres facetes estan imbricades les unes amb les altres. Malgrat que per a presentar-vos el desenvolupament psicoafectiu de l'infant l'hem dividit en unitats didàctiques perquè sigui més entenedor, és clar que l'infant, i tots nosaltres, som una globalitat, i que tant els aspectes afectius i socials com els motrius i cognitius estan totalment imbricats els uns amb els altres, i que un trastorn en una faceta tindrà repercussió en totes les altres.

En l'apartat "La socialització i el desenvolupament social de l'infant de zero a sis anys" veurem com l'infant es va endinsant en el món social, com construeix les seves relacions i com va canviant la manera de relacionar-se a mesura que creix i madura. Intentarem contestar preguntes que ens fem molts cops: què considerem relacions socials, quines característiques tenen, en quin moment el nen o la nena s'inicia en les relacions socials, quins factors hi intervenen, com influeix l'entorn perquè les relacions siguin positives o què fa que no ho siguin, etc.

Veurem, també, en les diferents teories psicològiques que estudiarem, la importància que té el fet que l'infant tingui unes bones relacions afectives.

En l'apartat "Els agents de socialització" veurem com la relació que tingui l'infant amb els pares, germans, escola, companys, educadors i la influència dels mitjans de comunicació determinen la construcció de la seva personalitat i la imatge que

tindrà d'ell mateix i les relacions que mantindrà posteriorment.

Farem referència també a la manera com intervenen en la configuració social els diversos agents socials: la família -mentre teixeix la xarxa de l'afecte mutu-, l'escola -mentre transmet coneixements necessaris per a ser un membre útil a la comunitat- i els mitjans de comunicació -que amb les seves aportacions marquen els marges del pensament social.

En l'apartat "L'educació social en l'infant de zero a sis anys" veurem com, en el transcurs del seu desenvolupament, l'infant adquireix unes pautes de comportament: les habilitats socials. És molt important que adquireixin aquestes habilitats socials des de l'escola infantil, ja que són la base per a potenciar l'autoestima i la integració en el grup classe. Els educadors han de potenciar aquestes habilitats socials.

Per a treballar els continguts d'aquesta unitat, convé fer les activitats i els exercicis recomanats, i també la lectura complementària dels recursos i els annexos proposats.

Resultats d'aprenentatge

En finalitzar aquesta unitat l'alumne/a:

1. Planifica intervencions per afavorir e desenvolupament social dels infants relacionant-les amb els factors influents i les característiques individuals i del grup al qual van dirigides.
 - Identifica les diferents teories sobre el desenvolupament social de l'infant.
 - Identifica i descriu les funcions dels agents socials que intervenen en el desenvolupament social.
 - Descriu les principals pautes evolutives en el desenvolupament social.
 - Identifica i considera les variables socials rellevants per al disseny de la intervenció
 - Formula objectius d'acord amb les característiques evolutives dels infants en l'àmbit social.
 - Proposa activitats, recursos i estratègies coherents amb els objectius i les característiques dels infants.
 - Proposa activitats i estratègies per al desenvolupament de les habilitats socials en els infants.
 - Valora el paper de l'escola en la socialització dels infants.
 - Valorar la importància de l'afectivitat en el desenvolupament integral infantil.
2. Programa estratègies d'intervenció en els trastorns de conducta social i els conflictes en les relacions infantils, analitzant les teories i tècniques de la modificació de conducta.
 - Descriu les principals teories i tècniques per a la modificació de conducta
 - Identifica els trastorns de conducta i els conflictes en les relacions interpersonals més freqüents en la infància.
 - Estableix les diferents fases del programa d'intervenció
 - Valora la importància del diagnòstic en la programació de la intervenció
 - Estableix les estratègies i instruments per identificar les causes dels trastorns de conducta social o de relació
 - Identifica les tècniques d'intervenció més adequades a cada situació.
 - Descriu estratègies de mediació que propicien el consens entre els nens.
 - Descriu els instruments més adequats pel seguiment de la intervenció

- Descriu les pautes d'actuació correcta per part de l'educador o educadora envers els problemes de conducta social i els conflictes en les relacions infantils.
 - Valora les limitacions dels nens i les nenes per modular i controlar la conducta
3. Implementa programes i activitats d'intervenció en l'àmbit social, relacionant-les amb els objectius, estratègies metodològiques i el paper de l'educador o educadora.
- Descriu les actituds i el paper que ha d'exercir l'educadors o l'educadora per afavorir el desenvolupament social dels nens i nenes.
 - Identifica les habilitats socials necessàries per a relacionar-se adequadament amb els nens i les nenes.
 - Organitza espais tenint en compte les necessitats socials dels nens i de les nenes
 - Disposa els recursos i agrupaments propiciant la interacció lliure dels nens i de les nenes
 - Dona resposta adequada davant les contingències relatives a l'àmbit social.
 - Analitza i valora el paper de la persona educadora en la creació d'un clima d'afecte i confiança.
4. Avalua la intervenció realitzada en l'àmbit social justificant la selecció de les variables i instruments que es fan servir.
- Identifica els indicadors d'avaluació més pertinents en l'àmbit social.
 - Dissenya o selecciona instruments adients per a obtenir informació sobre la situació de relació social del nen i la nena.
 - Justifica la importància de l'avaluació inicial.
 - Registra les dades extretes del procés d'avaluació en el suport establert.
 - Valora la importància de l'objectivitat en l'obtenció i registre de l'observació.
 - Interpreta correctament la informació recollida pels processos d'avaluació.
 - Identifica les situacions que requereixen la participació d'altres professionals i les pautes d'actuació a seguir.
 - Elabora informes coherents amb la informació que s'ha de transmetre i el receptor d'aquesta informació.
 - Identifica les possibles causes d'una intervenció no adient.
 - Valora la importància de l'avaluació per a corregir les desviacions i millorar la intervenció.

1. La socialització i el desenvolupament social de l'infant de zero a sis anys

Quan neix un ésser humà, es troba en les condicions adequades per a iniciar un procés de socialització, anar assimilant els valors, les normes i les maneres d'actuar que de mica en mica li transmet el grup social que l'envolta.

Aquesta afirmació és avalada per tres fets importants:

- Els infants es troben, en néixer, indefensos, i la seva supervivència és a les mans de les persones que els envolten (els han de donar menjar, els han de netejar quan estan bruts, etc.).
- Tenen una bona capacitat per a aprendre coses, el seu sistema perceptiu està ben organitzat.
- Mostren interès pels estímuls socials que hi ha al seu voltant.

Aquests fets ens demostren que l'infant comença l'aprenentatge social en les primeres etapes del seu desenvolupament ja que les seves necessitats el lliguen de manera inevitable als altres.

Al mateix temps que el nen i la nena estan lligats als altres per la seva supervivència, el grup social necessita que l'infant s'incorpori a la societat a fi de mantenir-se i sobreviure. És per aquest motiu que, a banda de satisfer les seves necessitats, el grup social li transmet la cultura; i aquí podem incloure els valors, els costums, les normes, els rols, la seva història, el llenguatge, etc.

Al llarg del seu desenvolupament l'infant adquireix una sèrie de pautes de comportament que va aprenent per mitjà de les relacions interpersonals.

Un aspecte que hem de tenir en compte és que el desenvolupament de la socialització en l'infant està lligat al desenvolupament motriu, psicològic, afectiu, etc.

1.1 Concepte de socialització

L'ésser humà és un ésser social des del mateix moment del naixement. Des de ben petit comença a mantenir relacions socials. La primera relació és el vincle afectiu que estableix amb la mare; després, al llarg de la seva vida, formarà part de diferents grups socials i es relacionarà de manera constant amb altres éssers humans perquè necessita, per a viure, la presència i la companyia de les altres

persones. Aquesta interacció de l'infant amb les altres persones és fonamental per al seu desenvolupament social, que es fa mitjançant el procés de socialització.

Els antropòlegs i els sociòlegs defineixen la socialització com un procés pel qual l'individu adquireix la cultura de la societat a què pertany mitjançant l'aprenentatge i l'acceptació interna de les normes i els valors fonamentals, i estructura la seva personalitat per mitjà de la seva pròpia evolució i maduració en el seu procés d'adaptació, a la vegada que va adquirint els diferents rols que li exigeix la seva pròpia evolució social.

La socialització és el procés en què els membres d'una mateixa col·lectivitat aprenen els models de la seva societat.

L'aprenentatge

L'aprenentatge és un canvi relativament permanent en els mecanismes de la conducta, com a resultat de l'experiència amb els esdeveniments que envolten l'infant. Podem aprendre una conducta nova o eliminar-ne una que ja teníem.

Si analitzem aquesta definició veiem el següent:

Gràcies a l'**aprenentatge** de la socialització, el nen i la nena poden arribar a ser membres d'una societat. Parlem d'**aprenentatge** perquè, malgrat que els éssers humans tenen una predisposició a ser sociables, aquesta funció social s'ha d'anar desenvolupant i això és gràcies a les interrelacions d'experiències amb els altres.

En la definició també parlem de **procés** en el sentit que hi ha una seqüenciació progressiva de l'adquisició i de la dependència d'unes normes que el regulen; dit d'una altra manera, l'infant necessita tenir adquirida una etapa per a passar a la següent. Com a resultat d'aquest procés aprèn a comportar-se socialment seguint els valors, les conductes i les normes del grup on viu.

Aquest procés comporta en l'individu tres aspectes fonamentals:

- L'adquisició d'una cultura determinada.
- La identificació de la cultura i l'acceptació d'aquesta cultura en el desenvolupament de la personalitat pròpia.
- L'adaptació a l'entorn social com a objectiu final del procés de socialització.

Per a acabar de comprendre aquest concepte, podem dir que l'infant no solament va adquirint els comportaments bàsics d'interrelació amb els altres, sinó que el seu psiquisme i l'estructura de la seva personalitat resulten implicats en aquesta interrelació. Aquesta adaptació social es produeix en tres àmbits:

- **Àmbit biològic:** va desenvolupant necessitats fisiològiques, gestos, preferències segons l'entorn.
- **Àmbit afectiu:** cada cultura afavoreix o rebutja l'expressió de certs sentiments o conductes.
- **Àmbit mental,** va incorporant coneixements, imatges, prejudicis o estereotips característics d'una cultura determinada.

Per tant, l'infant que arribarà a ser adult i a formar part d'una societat determinada ha de compartir amb els altres els valors, les normes, els models i els símbols establerts.

Des d'un punt de vista sistèmic la socialització té un paper molt important en la reproducció del sistema social, ja que per mitjà d'aquest procés es van transmetent els valors culturals, les normes i els costums d'una generació a l'altra. D'aquesta manera el sistema es va reproduint per mitjà dels seus propis mecanismes.

La socialització s'ha de veure com un procés multidireccional i interactiu. Els pares i els altres grups socials amb els quals té contacte la mainada l'ajuden a formar part de la societat, li transmeten normes, valors culturals, però a la vegada, l'infant, mitjançant les seves respostes emocionals, afectives i conductuals, envia missatges socials als pares i als altres grups socials, i fa que aquests modifiquin o adaptin la seva conducta al context.

Ens pot ajudar a adonar-nos de la importància que té la socialització de l'infant el fet de veure que passa quan un ésser humà no pot tenir contacte amb altres persones i, per tant, no es pot socialitzar.

El cas que ha tingut més ressò és el d'en Victor, el nen salvatge d'Avairon (França). Quan el van trobar -tenia uns dotze anys-, no havia tingut mai contacte amb humans i, per tant, no sabia parlar; únicament emetia crits i caminava en posició erecta. A partir del contacte que va tenir amb el seu tutor, l'Itard, va començar a comunicar-se mitjançant gestos (per exemple, posar el plat a taula quan vol menjar); més tard va començar a associar formes, colors, a copiar paraules el significat de les quals coneixia, i les podia repetir de memòria. Però no va arribar a desenvolupar un llenguatge verbal. Com podeu veure, Itard va ser el primer educador d'infants amb problemes. François Trouffeu, director de cinema francès, va fer una pel·lícula el 1960 sobre el cas d'en Victor, titulada *L'enfant sauvage (El petit salvatge)*.

Un altre exemple, potser no tan conegut perquè no se n'ha fet cap pel·lícula però que té un gran interès, és el de les germanes Kamala i Amala, de Midnapur. Les va trobar al segle XX un sacerdot de Midnapur (Bengala Occidental, Índia), quan l'Amala tenia cap a tres anys i la Kamala, set. L'Amala va morir al cap d'un any de ser trobada (tenia aproximadament 4 anys) i la Kamala en va trigar uns sis a començar a caminar correctament i disposar d'una cinquantena de paraules. Va arribar a demostrar petites manifestacions afectives com plorar, mostrar algun vincle amb les persones que se'n cuidaven i més tard va poder traslladar aquestes petites manifestacions afectives a altres nens i nenes amb els quals vivia. Quan va tenir 16 anys, la Kamala va poder arribar a mostrar petites conductes socials que es corresponien amb un infant d'uns dos anys.

Aquests exemples ens mostren que els nens i les nenes depenen del seu grup social i de les seves pautes i costums, que s'inculquen des del seu naixement, per a anar adquirint unes habilitats socials adients que els permetin inserir-se en la societat.

Per a trobar més informació sobre els infants salvatges, consulteu la secció "Bibliografia" d'aquesta unitat.

Quan manquen vincles afectius i socials, el desenvolupament s'atura i fa una regressió.

1.2 Teories explicatives del desenvolupament social

El desenvolupament social infantil es pot estudiar des de diferents models teòrics. Això fa que les implicacions educatives siguin diferents i variïn la nostra manera d'actuar depenent del model teòric que tinguem en compte a l'hora d'explicar el desenvolupament.

Hi ha diferents corrents i autors que expliquen el que és el desenvolupament social infantil i com es produeix. Destaquem els que ens semblen més importants per l'aportació que han fet en l'àmbit educatiu.

1.2.1 Teoria sociocultural de Vigotski



Lev Semionòvix Vigotski (1896-1934) era bielorús i psicòleg del desenvolupament. Va ser descobert pel món occidental la dècada dels seixanta. D'acord amb la teoria del desenvolupament, defensa que el desenvolupament intel·lectual dels nens és una funció del grup humà en el qual ens movem, més que una qüestió individual. Les seves contribucions són especialment respectades i influents dins el camp de la psicologia evolutiva, educativa i el desenvolupament infantil.

L'autor, en la seva teoria, considera que els processos psicològics de l'ésser humà tenen un origen social; és a dir, l'infant i el seu entorn social col·laboren per elaborar un model cognitiu adequat a l'entorn.

Del seu treball podem destacar la **lleï de doble formació dels processos psicològics**, en què ens explica que tots els processos psicològics superiors (pensament, raonament, llenguatge, estratègies d'aprenentatge, etc.) apareixen dos cops en el desenvolupament de l'ésser humà: un en l'àmbit **interpersonal** i un altre de manera més interna i **individual**.

Entre aquests dos processos té lloc la **interiorització**, que és una reconstrucció interna d'una operació feta de manera externa.

Vigotski explica el procés d'**interiorització** mitjançant un exemple en què ens mostra un infant que fa un gest i assenyalava alguna cosa. Al principi aquest gest que fa és un intent fallit i prou de l'infant per aconseguir alguna cosa. Quan acudeix la mare per ajudar-lo i l'infant s'adona que el seu moviment indica alguna cosa, la situació canvia de manera radical. El fet d'assenyalar es converteix en un gest per als altres. L'intent fracassat del nen engendra una reacció, no pas de l'objecte que desitja, sinó d'una altra persona. Únicament quan l'infant pot relacionar aquest procés (fer el gest resposta de la mare) comença a interpretar que el que fa té un significat per l'altre.

L'autor explica la **lleï de doble formació dels processos psicològics** a partir del llenguatge i considera diferents moments en la adquisició d'aquest llenguatge:

- Entre **un any i tres anys** en un principi la comunicació la fa amb la mare i les persones més properes. Parla per comunicar-s'hi. La funció del llenguatge, en aquesta primera etapa, és interpersonal.

Exemple de llenguatge egocèntric

La Paula, una nena de tres anys, juga amb una nina i mentre la posa al llit per a dormir va dient: "Ara agafo la nina i la poso al llit perquè dormi. Ara la tapo perquè fa fred."

- Entre **els tres i els cinc anys** acompanya cada acció amb la verbalització corresponent. És una parla egocèntrica. Es tracta d'un llenguatge que ajuda l'infant a pensar i organitzar el que fa.
- A partir dels **cinc o set anys** ja no té un llenguatge egocèntric, no necessita acompanyar els seus gestos amb la paraula. Per mitjà d'un procés d'interiorització del llenguatge egocèntric, l'autoconversa es converteix primer en un murmur, per a després aparèixer un llenguatge interioritzat, que li serveix per a organitzar el pensament. Aquest llenguatge és **intrapersonal**, és a dir, individual.

Els processos psicològics superiors no es poden assolir sense els aspectes mediadors (els pares, els germans, l'escola...) i tampoc sense una autèntica interiorització d'aquest procés, que pressuposa una activitat en el l'infant.

Sense mediació, interiorització i activitat no hi pot haver desenvolupament mental.

En la seva teoria l'autor també ens parla que hi ha una relació estreta entre desenvolupament i aprenentatge. Diferència entre allò que una pot fer sola una persona i allò que pot fer amb l'ajuda d'una altra persona més capaç que ella. Per a explicar-ho utilitza els conceptes següents:

- **Nivell de desenvolupament real (NDR)**: el formen totes les activitats que pot fer de manera independent una persona, sense que l'ajudi ningú.
- **Nivell de desenvolupament potencial (NDP)**: el formen totes les coses que pot fer una persona amb ajuda d'una altra i que, potencialment, les podrà fer, més endavant, tota sola.

Enmig del nivell de desenvolupament real (NDR), que podríem dir que és el real, el que sap fer, i el nivell de desenvolupament potencial (NDP), que és el nivell futur, el que pot arribar a fer, hi ha una zona d'interacció social que anomenem **zona de desenvolupament pròxim (ZDP)**, en què s'estableixen les relacions amb les altres persones. És on pot intervenir l'adult o la persona més capaç i ajudar a facilitar el pas d'un nivell de desenvolupament potencial a un nivell de desenvolupament real.

Exemple de la ZDP

La Martina acaba de fer un any i es posa a la trona per menjar. Ja agafa correctament la cullera però encara no sap menjar sola. La mare l'ajuda i la Marina intenta posar-se la cullera amb el menjar a la boca. Al principi, cada cop que s'apropa la cullera a la boca, el menjar li cau a sobre. De mica en mica, amb l'ajuda de la mare, aconsegueix menjar cada cop amb més autonomia i en pocs mesos no necessitarà l'ajuda de la mare.

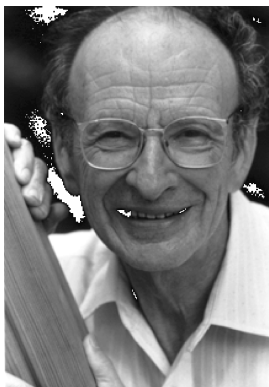
- Nivell de desenvolupament real (NDR): la Martina agafa sola la cullera.
- Nivell de desenvolupament potencial (NDP): la Martina menja amb l'ajuda de la mare i en un futur menjar sola formarà part de l'NDR de la Martina.

- Zona de desenvolupament pròxim (ZDP): la mare ajuda la Martina a menjar i li ensenya a menjar sola.

Per a l'autor, la finalitat de l'educació és promoure el desenvolupament de l'ésser humà i ha d'anar per davant del desenvolupament, i d'aquesta manera estimular-lo. Amb aquest plantejament i amb l'ajuda de les persones més significatives per a l'infant, sempre es pot intentar anar més enllà, i buscar que l'NDP passi a ser NDR. Això és molt important en les fases del desenvolupament infantil i sobretot a l'hora de treballar amb infants amb necessitats educatives especials.

Un altre aspecte molt important que apunta la teoria sociocultural de Vigotski és l'aprenentatge entre iguals. L'ajuda en la ZDP l'ha de proporcionar alguna persona més capaç, de manera que les diferències de rendiment i de capacitat entre els alumnes és poden veure com a facilitadores de l'aprenentatge. Per tant, des d'aquesta teoria hi ha una valoració positiva de les diferències individuals.

1.2.2 Teoria ecològica de Bronfenbrenner



Uri Bronfenbrenner (1917 - 2005) va néixer a Moscou i als sis anys es va traslladar a l'Amèrica del Nord. La teoria que va promulgar va comportar un model psicològic nou d'entendre el desenvolupament.

Uri Bronfenbrenner és el màxim representant d'un nou model psicològic d'entendre el desenvolupament. La seva teoria ecològica se centra a analitzar els diferents entorns en què es produeix el desenvolupament i en les relacions que s'estableixen entre aquests entorns.

Bronfenbrenner entén el desenvolupament com una funció conjunta entre la persona i el medi ambient.

Bronfenbrenner divideix l'entorn en quatre contextos o sistemes per a analitzar de quina manera poden influir en la persona. Concep els contextos com a estructures concèntriques, incloses una dins de l'altra, com mostra la figura 1.1.

1) El microsistema és l'entorn més immediat de la persona. Es caracteritza perquè s'hi produeixen relacions cara a cara, és a dir, directes. Una persona assumeix un rol determinat i a l'últim hi ha patrons d'activitats, és a dir, que hi ha activitats que s'espera que farà una persona i d'altres no.

Exemple de microsistema

Les experiències més personals i properes que té l'infant amb la família, l'escola, el pati.

2) El mesosistema comprèn les interrelacions que hi ha entre el conjunt de microsistemes. Està format per l'entramat de relacions que s'estableixen, en el cas d'un infant, entre la família i l'escola.

Exemple de mesosistema

Els pares es coordinen amb els educadors i educadores dels seus fills per educar-los. Les experiències de l'infant al pati, a l'escola, etc., afecten el que fa a casa, i viceversa.

3) L'exosistema són els entorns en què la persona no es desenvolupa activament, però en els quals es produeixen fets que la poden afectar indirectament.

Exemple d'exosistema

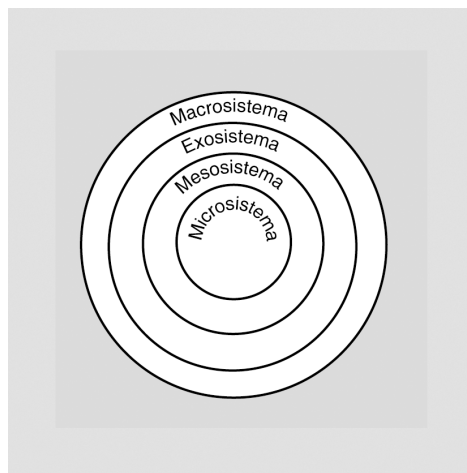
Els problemes, per exemple, laborals, dels pares, poden provocar que en la relació que tenen amb els seus fills i filles estiguin més tensos o nerviosos. Si l'educador ha tingut un mal dia fora de l'escola, pot ser que no tingui tanta paciència a l'hora de tractar els infants; i passa el mateix si els pares han tingut un mal dia a la feina.

4) El **macrosistema** és la influència de la cultura i la societat. És el context més global i el que es troba a la capa més externa. Exerceix la influència sobre tots els altres sistemes o contextos.

Exemple de macrosistema

Les classes socials, els valors, les creences, la religió... El país, ja que, malgrat les diferències, també hi ha uns trets comuns: l'estructura de la família, el tracte a l'escola, etc., impliquen que cada macrosistema tingui unes característiques pròpies.

FIGURA 1.1. Sistemes que influeixen en el desenvolupament de les persones segons Bronfenbrenner.



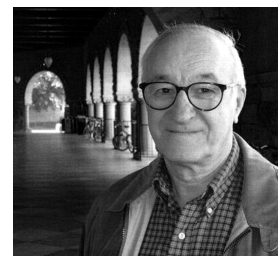
Per tant, l'individu s'anirà desenvolupant a mesura que adquireixi un coneixement més gran de l'entorn que té.

1.2.3 Teoria de l'aprenentatge social. Albert Bandura

El psicòleg canadenc Albert Bandura diu que els nens i les nenes aprenen la majoria de conductes imitant les conductes dels altres, especialment les que els són més representatives.

Des de ben petit i gràcies a la interacció amb els altres, l'infant aprèn a valorar i demanar que el canviïn, que li donin menjar, la presència de la mare; i veu que obté una resposta de l'adult. Després comença amb la **imitació de les conductes dels altres** i s'adona que aquestes conductes són recompensades amb atenció i carícies dels adults. En aquest procés s'estableix un cercle que actua com a reforçador de conductes.

En observar les conductes d'altres persones i les conseqüències d'aquestes conductes, s'aprenen respostes noves sense haver-les d'executar de manera immediata.



Albert Bandura (1925) centra els seus estudis en l'observació, la imitació i el reforç.

En aquest procés entren en joc tot un seguit de funcions cognitives: atenció (es fixa en la conducta), memòria (recorda la conducta i després la reproduïx).

1.3 Procés de socialització de l'infant de zero a sis anys

El procés de socialització dura tota la vida, però les etapes més importants són en la infantesa i l'adolescència, ja que és quan s'aprenen les diferents habilitats físiques, cognitives i psicològiques que de mica en mica formaran la personalitat de l'infant.

Diferents tipus d'aprenentatge

Condicionament clàssic: Paulov parla de l'aprenentatge per associació d'estímul. La conducta és una resposta a un determinat estímul.

Condicionament operant: Skinner aporta a la teoria de Paulov el concepte de reforçament. L'aprenentatge d'una conducta està associat a resultats positius.

Modelització: Bandura diu que s'aprèn una conducta observant el que fan els altres sense necessitat de fer-la immediatament.

Ja sabem que la socialització és un procés interactiu que l'infant, per mitjà de la seva socialització, perpetua, desenvolupa en el grup. Però ara la qüestió és la següent: com va adquirint aquest comportament social l'infant?

En un principi es pensava que aquests aprenentatges socials es feien per mitjà del condicionament clàssic ("estímul condicionat + estímuls incondicionats" ens dóna una resposta condicionada) o de l'operant (quan es reforça una conducta, tendeix a repetir-se).

Piaget fa una altra aportació i elabora un paral·lelisme entre el desenvolupament de la capacitat per a imitar i el desenvolupament sensoriomotor. Però qui ha parlat de l'aprenentatge social ha estat Bandura (1982), que, com sabeu, parla de l'aprenentatge per model i diu que els nens i les nenes aprenen observant conductes dels altres. Hi ha, però, altres procediments d'aprenentatge com poden ser l'experiència pròpia, sia positiva o negativa, la transmissió de la informació o la persuasió verbal.

Abans de començar a explicar com és aquest procés de desenvolupament social, hem de dir que l'objectiu final, en la socialització de l'infant, és que aprengui les normes de comportament, i que, un cop apreses, sigui capaç d'interioritzar-les, de posar-les en pràctica quan calgui. És a dir, que faci seves aquestes pautes de comportament que ha après per mitjà del seu procés socialitzador.

Per tal de fer més aclaridor l'estudi del procés de socialització de l'infant, dividirem el període de zero a sis anys en dues parts i parlarem de com és el desenvolupament en cadascuna.

1.3.1 Desenvolupament social en l'infant de zero a dos anys

Marchesi (1985), en el seu llibre *Desenvolupament psicològic i educació* diu que hi ha tres processos de socialització que estan relacionats i no poden existir de manera separada: els processos afectius, els mentals i els conductuals. Segons el tipus d'activitat a què fem referència, predominaran els uns o els altres.

Processos afectius

Un cop s'han establert els vincles afectius, uneixen el nen amb els altres i el fet de poder mantenir-los implica una bona conducta social.

En totes les cultures, els infants estableixen vincles afectius amb les persones que se'n cuiden.

El procés afectiu...

... implica la formació de vincles afectius que l'infant adquireix de mica en mica, primer amb els pares i després amb els germans i les germanes i els altres familiars i amics. És un dels aspectes més importants en el desenvolupament i influeix de manera definitiva en l'autoestima, i el fet de sentir que aquesta figura no li fallarà mai és decisiu per a assegurar que pugui tenir una bona confiança en si mateix i posteriorment confiar en els altres.

Processos mentals

Els processos mentals són molt amplis i poden incloure el coneixement de persones, els valors, les normes, els costums, les institucions, els símbols socials, i també s'hi poden afegir conceptes com l'aprenentatge del llenguatge, els coneixements que transmet l'escola, o els mitjans de comunicació. Aquests processos mentals no són independents, ja que a mesura que l'infant adquireix aquests coneixements també adquireix coneixements afectius i conductes socials.

Vigotski ens diu que els pares i altres formadors com els professionals de l'educació transmeten als infants totes les habilitats, els valors i les perspectives que necessita la societat.

Vegem d'una manera més detallada com va adquirint aquests coneixements socials l'infant:

- Des del **naixement** l'infant és capaç de percebre algunes expressions emocionals que mostren les altres persones i tenir una experiència vicària d'aquestes expressions. Dit d'una altra manera, el nen i la nena de pocs dies es contagia de les expressions emocionals dels altres mitjançant els sentits de l'audició i la visió. Per exemple, es posa a plorar quan veu que un altre nen plora, o quan veu una expressió de la cara, la imita.
- Des dels **primers dies** de vida aprèn senyals socials, i ho demostra reconeixen la veu de les persones que li són familiars i actuant de manera diferent segons qui sigui aquesta persona. Això no vol dir que conegui la persona globalment, sinó que reconeix determinats estímuls. Té una sèrie de senyals amb els quals busca la relació amb els altres. Plorar, per exemple, és una conducta dirigida a fer que li facin cas, a ser atès; somriure, que en un principi és una conducta associada a estats biològics, de mica en mica es converteix en un estímulo social i acaba essent una resposta selectiva.



Els vincles afectius que va establert l'infant són importants per a desenvolupar una bona conducta social.

Tal com diu Fèlix López, heu de tenir en compte que sense coneixement social no hi ha conducta social ni vincles afectius.

- Cap als **tres o quatre mesos** ja reconeix les persones significatives o amb qui té un vincle emocional i és a partir d'aquest moment en què comença a manifestar diferents conductes segons la persona que té al davant (es posa a plorar, riu, la mira, la toca, etc.). Diferencia perfectament el pare i la mare i els associa als seus trets físics.
- Als **sis mesos** reconeix perfectament les persones més properes. Pel que fa a la conducta, diferencia de manera clara cada persona i manifesta preferència per alguna d'elles i hi vol interactuar. Quan vol interactuar i no hi són, es mostra neguitós, plora, està trist. Aquest fet s'anomena *angoixa de separació*.
- Cap als **vuit mesos** es produeix un gran canvi qualitatiu. No solament discrimina les persones, sinó que davant de les persones que no són familiars es mostra cautelós i té por, cosa que expressa mitjançant diferents conductes:
 - Visuals: mira de reüll.
 - Sonores: plora, vocalitza.
 - Motores: s'abraça a la mare, rebutja el contacte, s'amaga.

Amb aquestes conductes fa una valoració de les persones i en aquest aspecte té una importància vital el coneixement social. S'ha vist en diferents observacions que la manera que té d'apropar-se la persona desconeguda influeix en la valoració que en fa.

- Després dels **vuit mesos** té esquemes de les persones més conegudes, i si no pot assimilar cares noves en el seu esquema de pensament, es posa nerviós
- Als **dotze mesos** es reconeix i es diferencia dels altres, sempre que la imatge sigui la seva actualment, com per exemple davant del mirall.

El seu caràcter comença a associar-se a fets socials externs: manifesta curiositats pel món que l'envolta, si està bé somriu, de la mateixa manera mostra conductes socials negatives i plora si està malament.

És més independent i necessita anar separant-se de la figura de la mare. Aquesta necessitat li comportarà un conflicte: per una banda, pensa que ha d'explorar l'entorn i, per l'altra, té por de perdre els lligams afectius. Aquest conflicte encara es fa més agut quan apareix un germà o una germana més petits i ha de compartir la mare. A partir d'aquest període, Felix López a la seva obra *Desarrollo psicológico y educación* ens diu que l'infant ha adquirit una nova forma de relacionar-se i apareixen quatre sistemes que interactuen entre ells:

- La necessitat d'exploració de l'entorn
- El vincle específic amb determinades persones
- La necessitat d'establir relacions amb les altres persones
- La por del que no coneix.

Les persones més properes, amb qui estableix el vincle afectiu, li hauran de proporcionar la seguretat que necessita per a explorar l'entorn.

- Entre **els divuit i els vint-i-quatre mesos** reconeixen la seva imatge de manera clara malgrat que no sigui l'actual. És en aquest moment en què, pel que fa al llenguatge, comença a fer servir els pronoms (jo, tu, etc.).

Comença a diferenciar de manera clara qui és ell i qui són els altres; és l'auto-reconeixement, un requisit previ a tenir una consciència de si mateix. Aquest autoconeixement és un requisit previ a la consciència de si mateix i a qualsevol tipus d'autoavaluació. Els nens, en aquesta edat, saben quan aconseguen el que volen i ho demostren amb un somriure i donen mostres d'alegria però també detecten el fracàs i el demostren. Amb aquestes manifestacions comença a sortir un jo que s'anirà mesurant en contraposició amb la realitat.

La utilització dels pronoms en el llenguatge i la funció simbòlica aniran desenvolupant un **jo categòric** que està relacionat amb la consciència que tenen de si mateixos, que els permeten, quan parlen d'ells mateixos, referir-se a característiques com l'edat, el sexe o els trets físics.

Autoconeixement significa diferenciar-se dels altres.

El jo categòric i la consciència de si mateix tenen molt a veure amb les conductes d'autoafirmació i d'oposició, que són pròpies d'aquesta edat.

Processos conductuals

La socialització implica adquirir conductes que en l'àmbit social són acceptables i evitar aquelles que es consideren inacceptables.

Per a arribar a aquest coneixement, és necessari que els infants aprenguin a controlar la conducta i tinguin ganes d'actuar de manera adient. Les conductes socials, com poden ser menjar, vestir-se, demanar disculpes o escoltar, estan establertes socialment. És el grup social qui considera si unes conductes són adients o no.

De mica en mica l'infant adquireix el coneixement dels valors, les normes, els hàbits socials i d'autonomia i el control de la conducta per a fer-los servir en el moment que calgui.

Aquests aprenentatges s'adquireixen des del moment del naixement i es desenvolupen de mica en mica a mesura que el nen creix com a persona i mitjançant els principis que regulen la teoria de l'aprenentatge: instrucció, reforçament positiu, modelització, informació, etc.

Hem de tenir present que la nena o el nen de dos anys no entén la norma social, en desconeix el sentit. És per aquesta raó que es tracta d'una etapa en què es poden donar conflictes amb l'adult. Davant de les normes o els valors que han de regular la seva conducta, com que no acaba de comprendre'ls, protesta, s'enfada, plora i fa rebequeries.



L'infant comprèn els rols socials i els vol imitar, conducta que l'ajuda a comprendre les diferents realitats i situacions que l'envolten.

Com a educadors, tenim una part de responsabilitat en l'educació d'aquests hàbits i de la transmissió de valors i és responsabilitat nostra saber com s'ha de dur a terme aquesta tasca.

1.3.2 El desenvolupament social en l'etapa d'educació infantil (de dos a sis anys)

En aquesta etapa ens centrarem en el coneixement social, que és la forma en què el nen i la nena van comprenent el seu món social sense conèixer-ne el sentit. Com que l'entorn social esta format per moltes realitats diferents, és important, perquè l'infant tingui un bon coneixement social, tenir un entorn amb moltes situacions socials diferents. És per aquesta raó que l'estudi del coneixement social ha de tenir en compte:

- el concepte de si mateix i dels altres com a ésser diferent amb capacitat pròpia de sentir, pensar i actuar,
- comprendre la relació que el vincula a les altres persones, i
- conèixer els sistemes i les institucions socials de la cultura on viu.

Arribats a aquest punt, ens podem preguntar com ho fa? Bé, doncs ho fa mitjançant una sèrie de processos: els esquemes de coneixement.

Un esquema és una representació mental que organitza conjunts de coneixement que tenen les persones sobre aspectes del món social. Es pot referir a persones, situacions o accions que es van repetint de la mateixa manera.

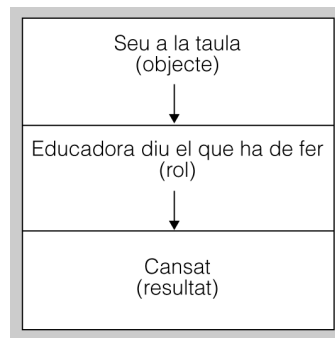
Hi ha diferents tipus d'esquemes que articulen gran part del coneixement infantil:

- **D'escenes:** aquests esquemes s'adquireixen molt aviat i s'amplien a mesura que augmenta el coneixement del seu entorn. Integra diferents tipus d'esquemes, com poden ser les relacions físiques amb els objectes (és gran o petit, alt o baix), els tipus d'objecte que hi ha en un lloc (a l'armari hi ha roba, a la cuina olles), relacions dels objectes (el plat s'ha de posar a la taula, la tovallola s'ha de portar al bany).
- **De persona:** les característiques personals dels altres i d'ell mateix.
- **De rols socials:** el que fan les altres persones o grups o institucions.
- **De successos:** des de ben petit es pot representar seqüències temporals. Té expectatives sobre el que passarà a partir del que ha passat (quan plora sap que la mare vindrà).

Els infants de dos a cinc anys no solament capten les relacions espacials, sinó que poden representar seqüències temporals de successos anomenats *guions*.

Els guions són estructures conceptuals que poden incloure altres seqüències com ara objectes (menjar, taula), rols (cuiners, educadors) i resultats (estar cansat, no tenir més ganes de menjar) i sobretot inclouen un conjunt d'accions ordenades seqüencialment (vegeu la figura 1.2).

FIGURA 1.2. Guió d'una nena a l'escola.



La nena seu a la taula (objecte) i l'educador li explica que és el que ha de fer (per exemple, "pinta aquesta pilota"); com a resultat de la tasca que fa, la nena està cansada.

La capacitat de posar-se en el lloc de l'altre

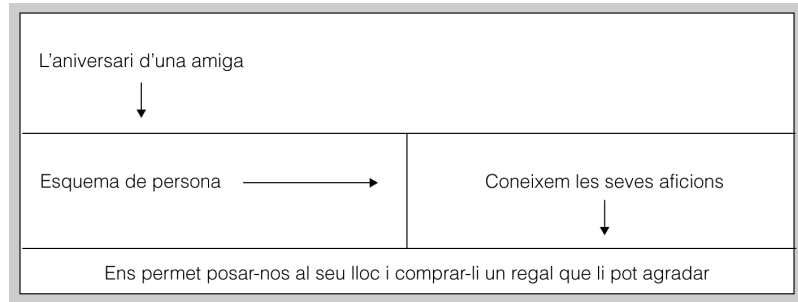
El pensament d'empatia o capacitat de posar-se en el lloc de l'altre implica que l'infant surt del seu egocentrisme. Durant molt de temps s'ha pensat que l'infant de dos anys estava immers en el seu egocentrisme, però les persones que s'han dedicat a estudiar el coneixement interpersonal han observat que als dos anys els infants donen mostres d'aquesta empatia, malgrat que d'una manera rudimentària: segueixen la mirada de la seva mare i endevinen allò que li atrau l'atenció, giren un conte que estan mirant perquè el pugui veure també la persona que té al costat.

L'habilitat de posar-se en el lloc de l'altre no és estàtica sinó que evoluciona al llarg de la infància.

Els esquemes de coneixement i la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre no actuen de manera aïllada, sinó que tots dos actuen en el moment en què l'infant ha de comprendre una determinada realitat social. Tots dos processos es complementen.

El quadre de la figura 1.3 ens mostra un exemple de la combinació dels dos processos: els esquemes de coneixement i la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre alhora.

El context social és la festa d'aniversari d'un company de classe. El nen o la nena convidat reconeix la situació, és a dir, que és la festa d'aniversari (esquemes de coneixement); després pensa en el nen o la nena que fa anys, en què li pot agradar, per comprar-li un regal (posar-se en el lloc de l'altre).

FIGURA 1.3. Acció dels dos processos d'estudi del coneixement social.

A mesura que l'infant creix i es desenvolupa és més autònom i el seu món social s'amplia. Comença a tenir contacte amb altres realitats socials. De mica en mica comprèn les normes i els valors socials i, per tant, el món que l'envolta. Això ho fa mitjançant la seva experiència en les relacions amb els altres, amb les interaccions que va mantenint.

Coneixement interpersonal

En l'etapa d'educació infantil, el nen ja té en compte la perspectiva de l'altre, però encara li costa descriure el seu coneixement sobre els pensaments, els sentiments, les intencions i les característiques personals que tenen les altres persones. També comença a comprendre la relació que té amb els altres: si són amics o no, l'autoritat, la submissió, etc. Per a definir aquestes relacions, es recolza en característiques concretes o externes (és gran, és ros o rossa, porta pantalons o faldilla), en el seu propi interès, sense tenir en compte el punt de vista de l'altre ni de l'interès que tingui l'altra persona (pot dir que un nen o una nena és el seu amic perquè juguen a l'hora del patí). No té en compte, però, la relació d'ajuda mútua.

De manera progressiva incorpora característiques psicològiques en les definicions de les persones, però, en un principi, aquestes característiques estan relacionades amb una conducta (és un bon company i fa els treballs bé) i les viu com a permanents en la persona. A mesura que coneix els altres també aprèn a interpretar les seves conductes i les seves intencions.

Coneixement dels sistemes i les institucions socials

El coneixement dels sistemes i les institucions socials implica com es va formant les idees sobre el que és la família, l'escola, el país, etc. La interiorització d'aquests coneixements és molt important; no tan sols en el desenvolupament psicològic, sinó també en el desenvolupament de la seva conducta social, ja que estarà determinada per tot el que ha anat aprenent i construint respecte a la societat on viu. Aquest coneixement el va fent a partir del que li és més pròxim (barri, ciutat) i fixant-se en les característiques més perceptibles (el senyor que ven el pa o les pastes té aquest rol, no comprèn que també pot ser pare o fill). Tampoc no es planteja, en aquesta edat, quin és l'origen d'aquestes institucions o com van evolucionant; en té una visió estàtica (són així i no es poden canviar).

Per acabar, podem dir que un dels objectius més importants d'aquest procés de socialització és que els infants aprenguin a diferenciar el que és correcte del que no ho és; és a dir, que vagin interioritzant els valors morals que hi ha a la societat on viuen i que així es puguin comportar d'acord amb aquests valors.

1.4 Dificultats i conflictes en el desenvolupament social

La majoria d'autors utilitzen referències socials per classificar els trastorns de conducta en la infància. Tot i això, podem diferenciar dos tipus de trastorn del desenvolupament: els que tenen un origen orgànic, que es caracteritzen per un deteriorament de la interacció social, de les habilitats comunicatives (verbals i no verbals) i de l'activitat imaginativa, i els que tenen un origen social.

1.4.1 Trastorns d'origen orgànic

El trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH) i l'autisme són trastorns de base orgànica amb una simptomatologia complexa i és, com a conseqüència d'aquesta simptomatologia, que els nens i nenes que els pateixen presenten moltes dificultats en la relació social.

Trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH)

El nom amb què es coneix popularment el TDAH, **hiperactivitat**, ens pot portar a pensar que es tracta bàsicament d'un trastorn motriu, perquè certament els infants que en pateixen tenen serioses dificultats per a estar-se quiets. La impulsivitat i sobreactivitat del TDAH porten associades també dificultats d'atenció i de relació amb els altres.

Els infants amb TDAH tenen dificultats com seguir les explicacions dels educadors o concentrar-se en la feina, i en molts casos són maldestres, dificultats que sovint els porten a ser rebutjats pels companys, que els menystenen. Els factors ambientals i psicològics interactuen, d'aquesta manera, i engrandeixen més les diferències amb els altres nens i nenes i els aboquen cap a la inadaptació social.

Es tracta d'un trastorn neuropsicològic i el tractament varia segons l'enfocament. Hi ha dues escoles: la primera recomana tractament mèdic i farmacològic; la segona recomana tractament psicopedagògic. Probablement, i com amb gairebé totes les coses, l'equilibri és al mig: segons el grau d'afectació de cada infant caldrà cercar la solució més apropiada per a treballar les habilitats socials i educatives que li permetran atendre de manera adequada el seu entorn i conviure-hi.

Cal tenir en compte que els fàrmacs utilitzats per reduir els efectes de la hiperactivitat tenen efectes secundaris importants (insomni, desgana, mal de cap) i que no

En les seccions "Annexos" i "Adreces d'interès" del web d'aquesta unitat podeu ampliar la informació sobre el trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat.

hi ha cap trastorn que s'acabi administrant un fàrmac i prou: cal que pares, mares i mestres es formin, i que els permetin reforçar de manera positiva la conducta dels infants. Cal, també, una intervenció directa sobre l'infant per a treballar la relaxació, les habilitats personals i socials, i el nivell educatiu, en què s'ha de preveure, no cal dir-ho, la possibilitat d'una adaptació curricular.

El trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat es caracteritza per la manca d'autocontrol a causa de la impulsivitat, i per una exagerada i desorganitzada activitat motriu. També, associat a aquestes característiques, presenta una dificultat per mantenir l'atenció durant el temps que correspon a la seva edat.

Intervenció educativa

a) En l'àmbit familiar

S'ha d'intervenir al més aviat possible, a fi que els nens i les nenes adquireixin sentiments positius de si mateixos. L'actitud que mostrin els pares envers el fill és de summa importància perquè aquest fill arribi a tenir una bona imatge de si mateix. Molts cops, la baixa autoestima que mostren els infants és deguda a la manca d'acceptació dels pares; per tant, és molt important no destacar sempre les conductes errònies que pot tenir l'infant amb hiperactivitat, sinó tot al contrari, és molt important destacar els aspectes positius que mostri en la conducta.

b) En l'àmbit escolar

Una condició important i necessària és que l'educador o educadora conegui les característiques del trastorn, ja que únicament així podrà donar una resposta adient a les necessitats de l'infant.

Respecte a l'actitud educativa, ha de ser la mateixa que en l'àmbit familiar, però a causa de les característiques del nen amb hiperactivitat és fàcil que a l'aula es donin situacions difícils que ocasionin frustració tant a l'infant com a l'educador o educadora; i pot arribar a succeir que no vulgui anar a l'escola. És important que, com a professionals de l'educació, sapiguem dur a terme correctament la nostra tasca amb aquests nens i nenes, i per això hem de tenir en compte algunes estratègies que ens ajudin tant a nosaltres com a l'infant.

Estratègies de l'educador o educadora a l'aula:

El professional de l'educació, quan a l'aula té un infant amb hiperactivitat, ha de tenir en compte que ha d'utilitzar unes estratègies perquè el nen o la nena pugui tenir un comportament a l'aula idoni.

- **Coordinació amb altres professionals** que intervenen amb l'alumne: psicopedagog de l'escola, psicòleg extern, família, etc., per a marcar objectius comuns.
- **Programes d'atenció individualitzada** d'entrenament d'autocontrol. Es tracta que l'infant aprengui a regular la seva conducta de manera efectiva davant de cada tasca, per mitjà d'instruccions. En un principi les instruc-

cions adequades les ha de donar l'adult. Però de mica en mica aquesta ajuda externa s'ha d'atenuar per a deixar més iniciativa al nen o la nena. Els principis bàsics d'aquesta tècnica són els principis de la modificació de conducta.

- **Seleccionar adequadament els estímuls més rellevants** per a fer una tasca, amb l'objectiu d'evitar l'excés d'informació. Ho hem de fer mitjançant l'observació de la seva conducta tenint en compte quan la fa, com i per què.
- **Clarificar l'estructuració de la tasca.** No és convenient donar-li una tasca que duri gaire temps; val més parcel·lar-la. Recordeu que li costa molt mantenir l'atenció durant gaire temps. Convé marcar-li el temps, no deixar-lo treballar al seu ritme.
- Rebre ajuda de l'adult per mitjà d'**intrusions**. Donar-li poques consignes de cop i assegurar-nos que, abans de fer-les, les ha entès.
- Tenir una cura especial en la **seqüenciació** de la dificultat de les activitats.
- **Motivar-lo** a l'aprenentatge.
- **Fomentar el dinamisme** i la creativitat, perquè no tingui sensació d'avoriment.
- Afavorir que tingui **tan pocs estímuls com sigui possible** al seu voltant.
- Ubicar-lo **a prop de l'educador** o educadors.
- Pactar un senyal amb el nen per tal d'evitar dir el seu nom en públic, i així, quan estigui dispers, ressituar-lo.
- **Fer-li fer càrrecs perquè pugui desconnectar.**

La modificació de conducta, segons implica l'aplicació sistemàtica dels principis i tècniques d'aprenentatge per avaluar i millorar els comportaments encoberts i manifestos de les persones i facilitar així un funcionament favorable. Trobareu informació de com s'ha d'aplicar un programa de modificació de conducta a l'apartat "L'educació social en l'infant de zero a sis anys".

Trastorn autista

És un trastorn greu del desenvolupament, que persisteix tota la vida i que es caracteritza per diferents graus d'alteració del llenguatge i la comunicació, de les competències socials i de la imaginació. Els símptomes apareixen normalment abans dels tres anys, i afecta tota mena de persones, classes socials i ètnies. Es calcula una freqüència aproximada de quinze trastorns cada deu mil naixements i és quatre vegades més freqüent en nens que en nenes.

Amb aquesta denominació genèrica es defineixen variabilitats de trastorns, com són la síndrome nuclear d'autisme -la d'entitat clínica més greu-, la síndrome d'Asperger -que presenta aparició del llenguatge parlat i una capacitat intel·lectual dins la normalitat-, l'autisme atípic -que es diferencia del nuclear pel fet de no complir tots els criteris diagnòstics del nuclear- i els trastorns generalitzats del desenvolupament, que poden presentar una severitat més petita o una atipicitat més gran.

L'origen d'aquest trastorn és neurològic i no té traducció en l'aspecte físic de l'infant, que no presenta cap anomalia; malgrat que els seus signes es manifesten

En les seccions "Annexos" i "Adreces d'interès", que trobareu al web d'aquesta unitat, hi ha més informació sobre l'autisme.

ben aviat, sovint són diagnosticats com a infants amb endarreriments del desenvolupament o com a deficients. Aquesta dificultat per a reconèixer el trastorn és un handicap important per al desenvolupament futur de l'infant, perquè el tractament primerenc és decisiu perquè l'infant afectat desenvolupi al màxim les seves capacitats i presenti una millora significativa en l'evolució del llenguatge, de la simptomatologia autista i, fins i tot, de la capacitat intel·lectual.

Els indicadors que ens poden fer pensar en aquest tipus de trastorns són diversos i cal que en coincideixin ítems. Entre d'altres, i a tall d'exemple i de manera genèrica, en podem destacar els següents:

- Quan, en agafar-lo a coll, el nadó refusa habitualment el contacte físic, es posa rígida i no està còmoda amb les abraçades.
- Quan cap a l'any l'infant encara no emet vocalitzacions ni fa gestos comunicatius com saludar o assenyalar.
- Quan als setze mesos no ha produït cap paraula espontània.
- Quan als dos anys no combina dues paraules per indicar algun fet, alguna acció o algun desig.
- Quan a partir dels dos anys no ha generat joc simbòlic (d'evocació de coses vistes, d'experiències viscudes, d'imitació).
- Quan hi ha absència d'interès per les joguines.
- Quan de manera persistent no respon al seu nom quan el criden.
- Quan evita el contacte ocular amb els altres.
- Quan hi ha persistència i reiteració d'activitats i moviments sobre si mateix.
- Quan hi ha de manera repetitiva balancejos, moviments de mans estereotipats; per exemple, pot estar molta estona picant de mans, movent-les en cercle....
- Quan reacciona desmesuradament davant de canvis de rutines.



Els nens i les nenes autistes no tenen necessitat d'interactuar amb l'entorn.

Hem definit l'autisme com un trastorn del desenvolupament caracteritzat per diferents graus d'alteració del llenguatge i de la comunicació, de les competències socials i de la imaginació. Aquestes tres característiques estan interrelacionades: la participació conjunta d'una mateixa experiència entre pares i fills o filles, per mitjà del procés de socialització, atorga als infants les habilitats pròpies per a viure la comunitat; els jocs comunicatius i les verbalitzacions que fa l'adult en les rutines diàries són la base sobre la qual es desenvolupa el llenguatge. De fet, l'infant sense trastorns d'aquest tipus té unes primeres conductes comunicatives amb la intencionalitat de cridar l'atenció de la gent que l'envolta i d'interactuar-hi.

Tanmateix, en els nens autistes hi ha incapacitat d'iniciar aquest joc comunicatiu i, per tant, d'interactuar amb les persones que l'envolten: no saben llegir els canvis subtils en les expressions facials i són incapaços d'inferir què s'espera d'ells en situacions socials, ja que tenen grans dificultats per a generalitzar i transferir el

que es viu en una situació a una altra de similar. De fet, es poden fixar en detalls, però són incapaços d'unificar-los per a donar-los sentit i d'integrar la informació d'una sèrie de fonts; no es relacionen amb l'entorn o ho fan inadecuadament i, com que no senten la necessitat d'adreçar-se als qui els envolten, el seu llenguatge és pobre o nul.

Com més aviat es detecti el trastorn, més possibilitats hi ha de tractar-lo amb èxit i d'aconseguir una integració a la societat, tot i que es tracta d'un trastorn que no es cura mai.

En els estudis recents sobre l'autisme s'ha detectat que els nens i nenes milloren considerablement quan estan en contacte amb animals (cavalls, gossos..) i que una intervenció educativa adequada els ajuda a integrar algunes pautes socials.

Intervenció educativa

Un cop avaluada la simptomatologia i les capacitats cognitives de l'infant i valorats tant els dèficits com les habilitats positives i les possibilitats d'acceptació del problema i del grau d'implicació de l'entorn familiar i social, cal planificar la intervenció.

a) Amb la família

El suport als pares i altres familiars propers als infants amb autisme forma part del procés d'intervenció educativa. En primer lloc, perquè cada infant té les seves particularitats, que els pares coneixen molt bé, i són el punt de partida per a estructurar la intervenció. I en segon lloc, perquè atesa la dificultat que manifesten els infants amb trastorn autista per a generalitzar aprenentatges i situacions, els pares han d'estar assabentats de les activitats que desenvolupen a l'escola i fer-ne la continuació, i viceversa. A més, tenir un fill autista és una situació dura i esgotadora per als pares, els quals necessiten suport emocional i professional, rebre ajut amb els entrebancs amb què s'enfronten en la convivència i educació dels seus fills o filles i suport mitjançant programes alternatius que van més enllà de l'escola, com ara programes d'activitats extraescolars, colònies i, fins i tot, d'espais residencials durant els períodes de vacances per als qui pateixen de retard mental greu.

b) A l'escola

Depenent del grau d'afectació i de les possibilitats adaptatives funcionals, l'infant ha d'anar a un centre d'educació especial o a un centre normalitzat amb ajut de professionals de suport. Hi ha infants autistes que tenen una dificultat especial a mantenir l'atenció enmig de molts companys i necessiten llocs petits i molt estructurats; d'altres no tenen aquest problema i s'adapten bé a escoles tradicionals, amb l'ajut del suport pertinent. En qualsevol cas, l'espai educatiu ha de ser adequat a les característiques individuals de cada infant i els entesos en el tema estan d'acord que cal tenir en compte les pautes següents:

- Les **activitats** han de ser **dirigides** i no pas lliures, perquè l'infant autista no apren espontàniament; necessita directrius clares i senzilles.

- Cal l'ús de **reforços materials i socials** per a suplir la manca d'interès per l'entorn i els seus dèficits cognitius.
- Cal **reforçar les seves bones habilitats** per a potenciar respostes adaptatives, però retirar els reforços gradualment a mesura que l'infant assoleix el que se n'espera, per a no desviar l'objectiu que s'ha d'aconseguir i crear dependències.
- Cal aprofitar les seves habilitats visuoespacials emprant suports visuals en l'aprenentatge, amb pistes visuals al seu voltant, que li facin estructurar i prevenir els successos al seu entorn.

L'autisme és una discapacitat crònica del desenvolupament, els símptomes de la qual inclouen:

- Pertorbació en la rapidesa de l'aparició d'habilitats físiques, socials i del llenguatge.
- Resposta no normal a les sensacions.
- Aparició nul·la, escassa o tardana del llenguatge.
- Relació anormal amb les persones, els objectes i l'esdeveniment.

1.4.2 Conflictes en el desenvolupament de l'infant d'origen social

Els infants de vegades pateixen situacions personals i socials que tenen conseqüències en el seu desenvolupament social; són conflictes que tenen la base en l'entorn social.

En primer lloc, **la manca o mala atenció de la família**, l'escola o la societat pot ocasionar problemes importants en els infants. Tots els infants tenen les seves necessitats i l'adult les ha de satisfer. Quan a un infant li manquen aquestes necessitats bàsiques, parlem de maltractament.

Maltractar un infant significa no satisfer les seves necessitats de manera adequada.

Hi ha molts tipus de maltractament (físic, sexual, emocional, abandonament, etc.) i sembla que quan un infant és maltractat en l'àmbit familiar pateix més d'un tipus de maltractament. Per exemple, un nen que és maltractat físicament, també ho és emocionalment.

El maltractament en l'infant té repercussions en les seves relacions socials i en pot tenir en la construcció de les habilitats de cadascuna de les etapes del desenvolupament, cosa que li comportarà problemes en totes les etapes posteriors.

Trobareu més informació sobre els diferents tipus de maltractament en la secció "Adreces d'interès" del web d'aquesta unitat.

En segon lloc, **la marginació social** és una altra de les causes que poden provocar conflicte en la infància..

La socialització és primordial per a un bon desenvolupament social, ja que el sentiment de pertinença al grup ensenya a l'infant a ser membre de la societat i a estar-hi integrat. De vegades, malgrat que una persona estigui aparentment socialitzada, no està integrada; és a dir, està marginada i, per tant, no participarà del que la societat li ofereix o li demana.

Les situacions de marginació afecten de manera especials els infants, ja que els pot portar a una situació d'exclusió social en la vida adulta.

La situació de marginació infantil sempre és involuntària i prové d'algun element o situació aliena a l'infant (malaltia o mort dels pares, manca de recursos, etc.) que el fa viure sense allò que, per dret, li correspon. Aquesta circumstància influirà inevitablement en el seu procés de socialització.

En resposta a les circumstàncies que l'envolten, l'infant mostrarà:

- Una expressió emocional forta.
- Un caràcter dur.
- Baixa resistència a la frustració
- Dificultats per a canalitzar l'agressivitat i les reaccions primàries impulsives.
- Poca capacitat d'autocrítica.
- Una personalitat fàcilment influenciable per les circumstàncies i l'entorn.

Com a educadors i educadores, tenim un paper molt important a detectar aquestes situacions al més aviat possible i comprendre la situació per què passa l'infant. Ens hem de posar en contacte amb els serveis socials de la zona per tal d'informar del cas i a l'aula hem de treballar i potenciar les habilitats socials de l'infant.

Marginació social

La marginació social és la separació d'una persona de la societat a la qual pertany, sia de manera voluntària o involuntària.

2. Els agents de socialització

Els agents de socialització són grups o contextos socials en els quals es produeixen successos o processos significatius per a la socialització de l'infant.

El primer agent de socialització per a l'infant és la seva família, el seu entorn més proper per mitjà del qual aprendrà les primeres paraules i les primeres pautes de conducta. Posteriorment, en una segona fase de la seva sociabilitat, intervendran altres agents socials que d'alguna manera substitueixen la responsabilitat familiar en més o menys grau, com són l'escola, els companys i els mitjans audiovisuals.

2.1 La família

La família és una institució social, que s'ha anat adaptant a les diferents transformacions que ha tingut la societat. El món familiar té actualment un aspecte molt diferent del que tenia fa uns cinquanta anys. Les funcions familiars, la manera d'educar dels pares i la relació entre els germans, malgrat que en totes les èpoques han tingut una importància primordial per a l'educació social de l'infant, també s'han adaptat al context social (normes, valors, costums socials). Veurem de manera detallada tots aquests aspectes al llarg del desenvolupament d'aquest punt.

Abans de començar a veure la importància que té la institució familiar com a agent socialitzador de l'infant, és important que comencem veient alguns conceptes bàsics sobre la família.

- **Família:** grup de persones directament lligades per nexes de parentiu en què les persones adultes que la componen assumeixen la responsabilitat de cuidar-se dels fills.
- **Lligams de parentiu:** s'estableixen mitjançant el matrimoni o per línies genealògiques que vinculen els familiars consanguinis (pares, mares, germans, germanes, fills, etc.).
- **Matrimoni:** unió entre dues persones adultes socialment reconeguda i aprovada.

En la societat actual podem identificar diferents relacions familiars, que sempre es reconeixen dins del grup de parentiu:

- **La família nuclear** és un grup de persones adultes que viuen en una casa amb fills propis o adoptats. Cada membre del grup té un rol i una funció diferent. La parella sense fills també és considerada família nuclear.

- **La família extensa** és aquella que estén la xarxa per a abastar els avis, els oncles, els cosins, etc.
- **La família reconstruïda** és aquella en què almenys un membre adult té fills d'un matrimoni o una relació anterior.

En les societats occidentals la família s'associa a la **monogàmia** i és il·legal que una parella estigui casada amb més d'una persona a la vegada. Però aquesta forma d'estructura familiar no és igual a tot el món. El sociòleg George Murdock va dur a terme un estudi en què va comparar més de cent societats i va descobrir que la **poligàmia**, en la qual un home o una dona poden tenir més d'una parella, era permesa en més del 80% de les societats que havia estudiat.

Hi ha dos tipus de poligàmia:

- La **poligínia**, en la qual un home pot estar casat amb més d'una dona alhora.
- La **poliàndria**, en la qual una dona pot estar casada amb més d'un home alhora. Aquest cas és menys freqüent.

Per tant, no podem parlar de família sense tenir en compte que hi ha més d'un model familiar, que varia significativament d'una cultura a una altra.

Ja s'ha dit que la institució familiar ha canviat, sobretot en les societats occidentals. El matrimoni, que abans era considerat la base que definia la unió entre dues persones, ara es veu de manera diferent: avui es pot parlar de parelles o emparellament. Cada cop hi ha més parelles que tenen una relació responsable i de llarga durada i que prenen l'opció de no casar-se, malgrat que visquin junts i eduquin i criïn conjuntament els fills. També, actualment, hi ha molts homes i dones homosexuals que viuen junts de manera estable amb les seves parelles i avui en dia hi ha alguns països, entre els quals el nostre, que en permeten el matrimoni.

Sigui com sigui la relació familiar, podem dir que **la família és el primer agent de socialització**. Dins del seu context l'infant s'anirà formant com a persona, anirà establint les primeres relacions i desenvoluparà la seva pròpia imatge i la del món que l'envolta. La seva funció és insubstituïble en el desenvolupament afectiu i emocional.

2.1.1 Funcions de la família

Les famílies serveixen la societat de moltes maneres: en l'àmbit econòmic, produeixen i consumeixen béns i serveis; en l'àmbit sexual, alliberen impulsos i augmenten la població mitjançant la reproducció, fan costat als seus membres quan hi ha crisis emocionals o estan malalts. Però la funció primordial que té, o potser la més reconeguda, és la de **transmetre i ensenyar als seus fills els valors i les normes que hi ha dins del seu sistema social**.

Inici de la socialització

En l'etapa infantil l'ésser humà comença la seva integració social, i és dins de l'àmbit familiar on aprèn els comportaments adequats i interioritza els valors i les normes.

Els pares són els encarregats de crear el context més adient per als fills perquè es desenvolupin físicament i socialment, és a dir, els han d'ajudar en les seves necessitats. Vegem quines són aquestes necessitats dels infants:

1) Necessitats físiques

- Una alimentació adequada.
- Una higiene corporal acurada.
- Una activitat corporal variada per a afavorir el seu desenvolupament motor.
- La protecció dels perills reals, cosa que implica viure en un ambient segur.

2) Necessitats cognitives

- Estimulació sensorial: l'infant necessita estimular les capacitats sensorials i, per tant, aquesta estimulació ha de ser variada i ha d'estar relacionada amb la capacitat del nen. La carència d'aquesta estimulació significarà un retard en la seva evolució.
- Oferir-li un ambient adient per a explorar i conèixer el seu entorn físic i social.
- Ajudar-lo a comprendre el significat de les coses, la realitat que l'envolta. Els pares són qui transmeten aquests significats i això influirà en la idea que després en tindran.

3) Necessitats emocionals i socials

- **Seguretat emocional**, que implica la necessitat que té l'infant de sentir-se acceptat i volgut. En aquest aspecte els vincles que estableixi actuaran com una plataforma per a construir la seva autoestima i les competències socials. Aquestes vivències afectives també li facilitaran tenir conductes d'exploració i d'intercanvi.
- **Relacionar-se amb altres nens i nenes** com ell, els seus iguals i amb altres persones que hi ha al seu voltant.
- **Participar** dins de l'àmbit familiar i social en les diferents situacions que hi hagi, i essent cada cop més autònom. Dins d'aquest procés d'autonomia, els pares han de tenir clar l'establiment de límits quant a la conducta dels fills i que sempre han de ser coherents i definits mitjançant normes de disciplina inductives.
- **Ser protegit del riscs** imaginaris: l'infant, a mesura que creix i progressa en el seu pensament i la seva imaginació, desenvolupa pors d'abandonament, de rivalitat, de malaltia, etc. Hi ha situacions de convivència familiar que afavoreixen aquestes pors i les fan augmentar.
- **Jugar**: el joc afavoreix l'oportunitat de passar-ho bé, d'aprendre i de relacionar-se.

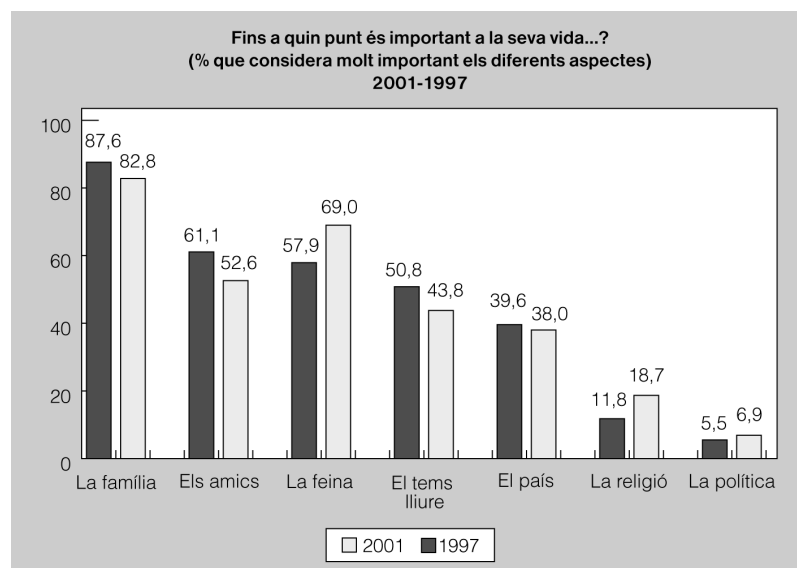
Podem afirmar, doncs, que els nens i les nenes necessiten mantindre amb els pares unes relacions de qualitat.

Els pares són els responsables de crear un context de convivència adient per als fills.

D'aquestes necessitats que hem vist en podem extreure les **funcions que ha de tenir la família**, que classifiquem en externes i internes:

a) Funcions externes. S'identifiquen amb la funció socioeducativa que ha d'exercir la família i que tenen com a finalitat transmetre a l'individu una sèrie de valors i coneixements culturals amb el propòsit que s'incorpori a aquesta cultura i sigui acceptat socialment. La importància que es dóna a la família en la seva funció socioeducativa queda palesa en la gràfica de la figura 2.1, un estudi sociològic de la família fet pel Departament de Benestar i Família.

FIGURA 2.1. Importància socioeducativa de la família.



Font: Estudi sociològic de la família. Departament de Benestar i Família (2002, pàg. 26).

Podem observar a la figura 2.1 els resultats d'una enquesta que es va passar als ciutadans de Barcelona; davant de la pregunta "Quin punt és més important: la família, els amics, la feina, el temps lliure, el país, la religió o la política?", la majoria de ciutadans, el 87,6% l'any 1997 i el 82,8% l'any 2001, van respondre que la família era el punt més important en la seva vida.

La manera en què exerceix aquesta funció la família ha anat canviant a causa, segons alguns sociòlegs, de diversos factors:

- **La crisi d'autoritat en les famílies.** Savater, en el seu llibre *El valor d'educar*, afirma que molts pares i mares, massa identificats amb models de comportament juvenil que tendeixen a idealitzar, han desenvolupat tant rebuig al concepte d'autoritat que han renunciat a exercir-la sobre els seus fills i filles. Aquest fet produeix una redefinició de les relacions pares-fills i una democratització de la vida familiar.

- **La importància creixent de la televisió i de la xarxa Internet com a agents socialitzadors.** La televisió és un poderós mitjà de difusió cultural, però també pot ser un instrument banalitzador i de degradació de la ment i de la sensibilitat de l'infant si els pares no tenen un control sobre els continguts als quals accedeixen els fills.
- **La participació progressiva d'altres institucions en l'atenció i educació dels infants.** L'escola i l'assistència dels infants que ofereix l'educació no formal (activitats extraescolars, colònies, etc.) redueix el temps de convivència familiar i fa que siguin altres institucions les que fan la funció educativa dels nens i nenes. Els infants viuen en més d'un ambient i això comporta canvis en la socialització.
- **L'augment de la dificultat de la tasca educativa envers els fills i les filles.** El món d'avui és més complicat, la societat ha canviat molt ràpidament. Abans semblava que tot era previst. Se sabia, o es pensava que se sabia, el que estava bé o malament, el que era veritat o no, el que es podia fer o no es podia fer. Les normes eren molt clares. Actualment, amb el ritme de vida que porten els pares, amb les hores que treballen, tenen poc temps per dedicar-se a la transmissió de normes, valors, i posar límits, i tot queda més diluït per a l'infant.



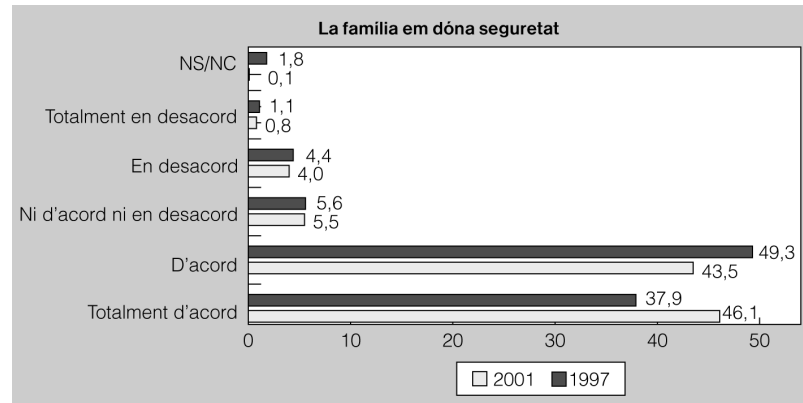
El 79,13% de les llars disposen de dos aparells de televisió o més enfront del 0,2%, que no en té cap.

Una part molt important d'aquestes funcions externes de la família té a veure amb el procés de transmissió de valors socials, familiars i individuals.

- **Valors socials:** són una síntesi de les tradicions i concepcions ètiques, morals i jurídiques de la societat a què es pertany.
- **Valors familiars:** són un reflex dels anteriors, ja que són interpretats de manera particular per cada família, que els atorga sentits psicològics nous. Constitueixen normes comunes i metes compartides que han establert els membres de la família. Conduïxen els individus que les comparteixen a actuar d'una manera determinada, seguint les pautes instituïdes pel grup.
- **Valors individuals:** regulen el comportament individual i són assumits per l'individu de manera voluntària. Fan coherent la seva conducta davant d'ell mateix, al marge de les reaccions que susciti al seu voltant.

Tots aquests valors es transmeten tant mitjançant llenguatge verbal com no verbal (actituds, comportaments, etc.); així, sia per l'aprenentatge per observació o modelització, l'infant va incorporant tots aquests valors.

b) Funcions internes. Tenen a veure amb les tasques que té assignada la família referides a la protecció biològica, psicològica i social de l'individu. En la figura 2.2 observem que la família és una important font de seguretat per als seus membres.

FIGURA 2.2. Percepció de la seguretat que ofereix la família.

Font: Estudi sociològic de la família. Departament de Benestar i Família (2002, pàg. 30).

A la figura 2.2 podeu observar la resposta que va tenir la població davant la pregunta “Ens dóna seguretat la família?” A l’any 1997, el 37,9% de la població deia que hi estava d’acord, però a l’any 2001, aquest percentatge va augmentar a un 46,1%

En el camí de la realització personal, el progrés no és possible sense el coixí de la seguretat afectiva que pot donar la família. Si l’infant no té aquest suport afectiu, percebrà el món per mitjà de la por, fet que li generarà ansietat, angoixa i desconfiança en els recursos propis i comunitaris.

La seguretat es pot obtenir amb l’afecte. L’infant necessita sentir-se estimat, saber que l’estimen, notar que l’estimen. És important, per tant, demostrar l’amor que se sent pels infants.

Per a fer que l’infant assoleixi aquesta seguretat afectiva, encara cal tenir en compte una altra cosa: **l’autoritat dels pares**. L’autoritat no és un bastó que pega sense tenir en compte res, sinó una força necessària que marca els límits i diu el que l’infant pot fer o no. Avui en dia més que de l’autoritat es parla de la **funció de contenció**. Tots els agents implicats en l’educació de l’infant, començant pels pares, han de saber contenir els impulsos dels infants, han de saber marcar els límits de la seva llibertat i mantenir-los.

2.1.2 Influència dels pares

És evident que la manera en què actuïn els pares envers els fills influirà d’una manera essencial en el seu procés de desenvolupament social, emocional i intel·lectual. Els pares que siguin afectuosos i sensibles a les seves necessitats, els parlin i els estimulin la curiositat, els ajudaran a fer que puguin establir vincles emocionals segurs, que, alhora, els despertaran la curiositat i el desenvolupament intel·lectual.

A banda, els pares també tenen la funció d’ensenyar a les seves criatures com s’han de comportar o com no s’han de comportar en les diferents situacions en què es

trobin. Però per damunt de tot, cal remarcar que és important que els progenitors estiguin d'acord amb la manera de criar i educar el fill o la filla.

Erikson afirma que pel que fa a la tasca educativa, els pares la poden fer de diferents maneres:

1) Acceptant les necessitats dels infants i essent-hi sensibles. Quan els pares juguen amb els fills, els donen mostres d'afecte i tenen una posició crítica quan han de reprovar una conducta que han tingut, l'infant estableix un bon vincle i mostra un bon desenvolupament intel·lectual, motriu i social, té una autoestima alta i seguretat.

Per contra, hi ha pares que accepten menys els fills, que són relativament insensibles a les seves demandes, que són ràpids a l'hora de criticar-los, castigar-los i menysprear-los i amb prou feines tenen actituds afectuoses o els valoren el que fan. Els infants que reben aquestes actituds dels pares no estableixen un bon vincle afectiu, no tenen un bon desenvolupament intel·lectual, motriu i social i mostren ansietat, irritabilitat i es troben emocionalment frustrats.

2) Exigint als fills i controlant-los. Els pares que mostren aquesta actitud posen límits a la llibertat dels infants, no els deixen provar coses, evolucionar. També hi ha, però, pares que controlen els fills sense tanta exigència; els demanen menys i els donen llibertat perquè segueixin els seus propis interessos i prenguin decisions sobre el que han de fer.

Diana Baumrind (1967, 1971) es va dedicar a estudiar **diferents estils d'educació** amb l'objectiu de veure les conseqüències conductuals sobre l'àmbit social, l'autocontrol i les expectatives d'aconseguir unes fites. Va classificar l'actitud dels pares en tres categories:

a) Els pares autoritaris: són molt estrictes, imposen les seves regles i esperen que siguin obeïdes. Normalment no expliquen res als fills perquè creuen que no és necessari, creuen que han d'obeir perquè ells són la norma. Per a aconseguir-ho, molts cops fan servir tècniques punitives com reafirmar-se en el poder o no fer demostracions afectives. Generalment no escolten el punt de vista del fill, sinó que esperen ser obeïts i que es respecti la seva autoritat.

Aquests infants són desconfiats, tenen mal humor, quasi sempre es mostren enfadats, sorruts, els molesta la gent i tenen baixa competència social.

b) Els pares amb autoritat: són autoritaris però flexibles, fan demandes raonables als fills. Els argumenten els límits que posen i després fan un seguiment per a veure si es compleixen. Accepten que la nena doni el seu punt de vista, hi són sensibles i intenten que pugui participar en les decisions familiars. Fan la seva tasca de pares de manera racional i democràtica.

Els fills mostren un bon desenvolupament social, una gran responsabilitat des dels primers anys, són cooperatius amb els companys i amb els adults, mostren una gran habilitat per a aconseguir l'ajuda dels altres.

c) **Els pares permissius:** tenen un control baix sobre els fills. Permeten que expressin els sentiments i els impulsos de manera clara i no tenen un control sobre el seu comportament.

Els infants són més dependents, mostren poca capacitat.

Pel que veiem, els pares amb autoritat són els més eficaços. Si intentem donar raons a aquesta afirmació, podem afirmar el següent:

- Transmeten un sentit de preocupació protectora que fa que els fills els facin cas.
- Els controlen d'una manera racional, explicant el seu punt de vista i considerant el punt de vista de l'altre.
- Estableixen normes realistes, que els infants poden complir. Tenen en compte l'altre; en aquest cas, els fills.



Quan els pares no posen ordre, els fills tenen dificultats d'assumir responsabilitats.

El treball de Baumrind aporta moltes informacions molt importants sobre els efectes que creen les diferents actituds que adopten els pares, però encara queden alguns aspectes que hem de tenir en compte i als quals no dóna resposta el treball de Baumrind, com la resposta que tenen els pares davant de l'actitud dels fills, és a dir, com influeixen en els pares els infants. Un dels plantejaments ens proposa preguntar-nos si els nens molt obedients i dòcils faciliten que els pares tinguin una actitud amb autoritat i si els nens més difícils provoquen en els pares actituds més autoritàries. D'altra banda, els pares generalment no actuen sempre igual amb els fills. Els pares són persones humanes i, per tant, també estan sotmesos a diferents estats d'ànim i reaccionen de manera diferent davant de diferents tipus de comportament.

Els valors i les actituds que va desenvolupant l'infant també depenen de la classe social a què pertanyin els pares. Recordeu que la família és el primer agent socialitzador i, per tant, el nen o la nena anirà aprenent els valors, les normes i les actituds, d'acord amb la seva manera de viure, estretament relacionada amb la realitat social, econòmica i històrica de la societat on viu. Hi ha diferències significatives entre els nens de classe alta, mitjana i baixa.

Quasi tots els pares, en un moment o altre, per a aconseguir que els fills facin allò que ells volen, fan servir recompenses i càstigs. Hi ha molts pares que pensen que recompensar els fills és com un suborn, quan s'ha demostrat que els nens responen millor quan es recompensa un bon comportament que quan es castiga un mal comportament.

Recompensar un comportament és una pràctica educativa que s'ha fet servir sempre. Actualment s'anomena **modificació del comportament** i és una forma d'**aprenentatge operacional o instrumental**. Es poden donar recompenses externes socials com pot ser una abraçada, un petó, un somriure o un privilegi; però també poden ser recompenses més tangibles, com un caramel o una joguina. Sigui quina sigui la recompensa, és important que l'infant la desitgi i donar-li després de mostrar el comportament adient. El comportament també ha de

proporcionar la seva **recompensa interna**, una sensació de plaer de fer allò que està bé.

Tot i que sabem que a la llarga, la recompensa i el reforçament són millors, hi ha vegades en què es vol un efecte immediat: volem suprimir la conducta en aquest mateix moment. En aquests casos se sol fer servir el **càstig**. Aquesta pràctica és poc efectiva a llarg termini i és millor no emprar-la gaire, ja que pot tenir conseqüències en l'infant, com ara frustració, agressivitat o impotència. El nen pensa que el càstig és inevitable, que faci el que faci serà castigat, i mostra una actitud de submissió davant de l'adult, la qual cosa pot tenir efectes negatius en l'aprenentatge.

Si apliquem el càstig hem de tenir en compte el següent:

- Com menys temps passi entre la conducta i el càstig, més efecte tindrà en el canvi de conducta.
- Com més intens sigui el càstig, més intensa serà la supressió de la conducta.
- Castigar una conducta una vegada i una altra no produeix l'efecte contrari.
- Sempre ha d'anar acompanyat d'una explicació.
- Si hi ha una bona relació entre l'adult que castiga i l'infant, serà més efectiu.

És fàcil que en famílies es doni que, quan els fills es porten bé, tendeixin a ignorar-los i que, quan es porten malament, els prestin atenció. Aquesta actitud dels pares envers els fills i les filles pot fer que els infants es portin malament de manera deliberada per cridar l'atenció, i, en aquest cas, tant ells com els pares poden quedar tancats dins d'un cercle destructiu: els pares castiguen per controlar el comportament dels fills i aquests poden incrementar el mal comportament per obtenir més atenció dels pares.

Com a conclusió podem dir que el desenvolupament sempre es fa dins d'un context cultural i, per tant, no hi ha un model únic per a criar i educar els fills. Hem de tenir cura de no pensar que un patró determinat d'educació de la classe mitjana de pares amb autoritat, que sembla que té bons resultats en moltes cultures, sigui millor que un altre patró més autoritari, que es desenvolupa dins d'una altra cultura, però que transmet i estimula la curiositat, la independència i els objectius individuals. La influència més important és que els infants se sentin estimats pels pares i que hagin tingut demostracions d'afecte dels seus adults.

2.1.3 Les relacions entre germans

Si tenint en compte que l'infant estableix els primers vincles, les primeres relacions afectives i emocionals, dins de la família i que és en la família on s'estableixen les normes de comportament, podem comprendre fins a quin punt s'ha de reestructurar la família davant de l'arribada d'un fill nou; sobretot pel que fa a les relacions que hi ha entre ells.

Rivalitat fraterna

La rivalitat entre germans és l'esperit de competència, gelosia o ressentiment entre germans. Normalment comença quan neix un germà més petit.

Per al fill gran, l'arribada del germà comporta un canvi en les relacions que tenia amb els adults de casa, sobretot amb la mare. Quan neix un altre membre de la família, la mare està més per ell i li dedica més temps. El fill gran, que fins aleshores havia tingut tota la seva atenció, pot viure aquest comportament de la mare com un abandonament i sentir que no li fa cas. Aquest sentiment molts cops porta a un canvi de comportament: mostra pors, té regressions en el llenguatge, en el control d'esfínters, manies, capricis, moments en què està trist i malhumorat, vol ser independent o, per contra, molt dependent. És en aquest moment en què el pare es pot implicar més en la relació amb el fill gran, tenir-hi més contacte. Es presenta el que s'anomena *rivalitat entre germans*, que comença quan apareix el germà petit a casa. Aquest procés se supera més fàcilment si el nen o la nena gran ha tingut un bon vincle amb els pares i el continua tenint després de néixer el germà. De mica en mica s'habitua a la presència del germà i això redueix els seus nivells d'ansietat i comença a inhibir els comportaments negatius que mostrava.

Els desitjos del nadó

L'infant plora perquè vol que el canviï, o perquè té gana. Amb aquest comportament el que fan és transmetre al fill o la filla gran que el seu germà és una persona amb sentiments i desitjos propis. També si deixen que col·labori en les tasques de canviar-lo, donar-li menjar, etc., com una responsabilitat compartida, estan inculcant una relació afectuosa entre germans.

A mesura que el germà gran es fa més gran, augmenta la seva autoritat i agressivitat i, al mateix temps, també juga més amb el petit. És més servicial, mostra conductes més socials i el petit es torna més obediènt.

Si els pares s'entenen i responen amb afecte i sensibilitat a les demandes dels fills o les filles sense afavorir sempre el mateix, és probable que els germans també tinguin una bona relació.

Ens podem preguntar el següent: afecta el bon desenvolupament social tenir germans? Els fills únics, com que no tenen germans, estan mal acostumats i són poc socials?

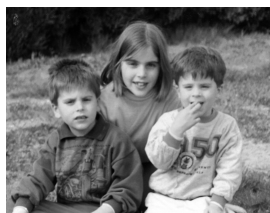
Respecte a la primera qüestió, una de les funcions més importants que fan els germans és la de **suport emocional**. Confien l'un en l'altre, es protegeixen i es consolen quan tenen problemes. Els germans grans, si han tingut un bon desenvolupament social i un bon vincle amb els pares, consolen el petit o l'ajuden.

Els germans grans també **es cuiden dels petits** i els ensenyen habilitats noves. Els petits fan cas dels més grans i molt cops els imiten en el seu comportament o els agafen joguines amb les quals ja no juguen, els admiren i els serveixen de model.

Els germans grans que ensenyen als petits també se'n beneficien: són més responsables i rendeixen millor en els seus estudis. És el que anomenem **procés d'interacció**.

En aquest procés d'interacció els nens i les nenes van adquirint una sèrie de característiques en la seva personalitat que són condicionades per una sèrie de variables com poden ser el sexe, la posició que ocupen (si són els grans, els mitjans o els petits) o l'interval d'edat que hi ha entre un germà i l'altre.

Qualsevol posició ordinal en la família té les seves coses positives i les seves coses negatives. Els nens més grans tendeixen a identificar-se més amb els seus pares, adopten els seus valors i tenen un nivell alt d'exigència respecte a ells mateixos, són més conformistes a l'autoritat i a la pressió social, són més



Una bona interacció entre germans implica confiança i protecció entre ells.

dependents i tendeixen a tenir sentiments de culpa, són més responsables i escullen rols substituïts del pare.

Els nens que se situen en l'últim lloc, els més petits, no s'acaben d'ubicar respecte als seus germans, es veuen menys competents i potser per aquest motiu són més realistes en les seves autovaloracions, corren més riscos, a casa s'adapten a les necessitats dels altres i tenen habilitats socials importants que es manifesten en les relacions amb els amics, sovint amb una capacitat de lideratge important.

Quant a la variable del sexe, les parelles de germans del mateix sexe tenen més interaccions positives, ja que els germans es veuen més iguals i tenen més complicitat.

Contestant a la segona pregunta, sobre els fills únics, moltes vegades caiem en el tòpic de creure que són egoïstes i aviciats. Sempre depèn de si són sobreatesos o no. No es pot asseverar ni en un sentit ni en l'altre, perquè no hi ha estudis conclouents sobre el tema. En canvi sí que sembla demostrat el següent:

- Tenen una autoestima molt alta i molta motivació per aconseguir les seves fites.
- Són més obedients i més competents intel·lectualment i instrumentalment.
- Probablement estableixen una bona relació amb els pares.
- Són amigables.
- No tenen germans més petits als quals puguin manar i, per tant, molt aviat aprenen a negociar i adequar-se si volen ser acceptats pels companys i així poder-hi jugar.

S'ha vist que els fills únics no estan en una situació inferior que els que tenen germans, i que poden obtenir per mitjà dels amics qualsevol cosa que podrien haver perdut pel fet de no tenir germans.

Les característiques de la personalitat social són el resultat d'un conjunt d'experiències a les quals les persones es van enfrontant durant tota la seva vida, i les relacions entre germans, l'ordre o el fet de no tenir germans hi pot tenir influència, però no és el factor determinant.

2.2 L'escola

L'escola és una institució que, després de la família, proporciona als nens i a les nenes una sèrie d'experiències educatives i d'interacció social. Totes les cultures tenen algunes maneres o sistemes en els quals els adults preparen els infants per a incorporar-se a la societat.

En la nostra societat l'escola és l'encarregada de transmetre els coneixements, els valors i la cultura i, per tant, de preparar els infants per a desenvolupar un rol de persona adulta dins de les diferents estructures socials.

Les relacions que manté l'infant amb els adults i amb els companys dins de l'escola són diferents de les relacions que manté amb els pares i germans dins del context familiar. En l'àmbit familiar, les activitats que fa estan immerses en la vida de cada dia, mentre que a l'escola aquestes activitats estan fora de context, estan planificades i dissenyades d'acord amb uns objectius educatius concrets. El contingut d'aquestes activitats, dins de l'àmbit familiar, és molt significatiu per a l'infant i les conseqüències que hi veu són immediates; en canvi, a l'escola no és així, sinó que el preparen per a un futur i, per tant, les conseqüències de les seves activitats són a llarg termini. L'aprenentatge que fa dins de la família és amb les persones que són més a prop seu, que són dins del seu cercle, mentre que a l'escola les possibilitats de tenir una relació tan intensa amb els educadors o els mestres són més petites.

Quan l'infant s'incorpora a l'escola comença a tenir interaccions socials noves: d'una banda, es fa amb els educadors, que d'alguna manera són la continuació de la figura adulta que tenien a casa (els pares), i, de l'altra, es fa amb els companys.

La preocupació que han tingut diferents estudiosos sobre el tema (Belsky, 1983; Bronfenbrenner, 1979) és l'impacte emocional que pot tenir l'infant quan s'incorpora a l'escola. En els dos primers anys de vida, en un principi, es pensava que potser en el moment en què l'infant se separava dels pares durant algunes hores es produïa una interrupció del vincle amb la mare. S'ha demostrat que no és així, que el nen es pot desenvolupar dins d'una gran varietat de situacions.

A les escoles els infants són ben atesos i en un entorn alegre que els estimula i que els dona seguretat. El que s'ha observat en infants que viuen en un entorn que els dona poques estimulacions o que viuen en ambients deprimits és que l'escola compensa aquests aspectes, els dona un entorn en què ha més estímuls i s'observa un canvi significatiu en el seu desenvolupament.

D'altra banda, el fet que l'infant s'incorpori aviat a l'escola l'ajudarà a desenvolupar millor una sèrie d'habilitats socials que li permetran integrar-se millor. El fet de conèixer les rutines diàries de l'escola, d'integrar-se en el grup classe, amb altres nens i nenes, de conèixer el rol de l'educador i també, és clar, de separar-se dels pares, l'ajudarà a adaptar-se posteriorment a unes altres situacions.

Els educadors i les educadores

La figura de l'educadora o educador és d'alguna manera la continuació de la figura adulta que té a casa l'infant; per tant, el seu paper és molt important quant a la seva socialització.

Aquesta figura ha d'exercir el seu paper en tres àmbits: estimular l'infant, reforçar-ne la personalitat i promoure la interacció amb els companys.

1) Estimular l'infant en els seus processos cognitius: per a especificar la tasca que heu de fer en aquest àmbit, hem de tenir en compte les teories de Piaget i de Vigotski.

Per a Piaget, l'infant assimila el món actuant sobre el món i, al mateix temps, es va acomodant a la realitat produint, multiplicant i diversificant els seus esquemes. D'aquesta manera, de mica en mica es desenvolupa.

La **funció dels educadors i les educadores** és plantejar problemes i situacions per tal que l'infant vagi modificant els esquemes d'actuació habituals. És per això que han de procurar crear un ambient que ajudi el nen a interessar-se per explorar-lo.

En la teoria de Piaget, els mecanismes de funcionament intel·lectual són iguals a totes les edats (assimilació, acomodació, equilibri, desequilibri), però no són iguals les estructures mentals que posen en joc aquests mecanismes. Per tant, l'educadora o educador ha de conèixer aquestes estructures, ja que l'infant en cada estadi de desenvolupament interactua amb la realitat de manera diferent.

Podem dir que la manera més senzilla que té l'infant per a relacionar-se amb el seu entorn és mitjançant la percepció i la motricitat (arriba a conèixer les coses perquè les tira, les llepa, les toca, etc.), però aquesta activitat no és suficient per arribar a conèixer les coses, sinó que necessita simbolitzar. És a dir, no solament ha d'adquirir una experiència del món exterior, sinó que també ha d'adquirir una consciència del que pot fer i del que no pot fer. Aquí el paper dels educadors també és important perquè el pot ajudar a reflexionar i fer-lo conscient del que està bé o no ho està.

Malgrat que Piaget no va elaborar una teoria de l'aprenentatge, podem dir que per a ell **tot aprenentatge parteix d'esquemes previs**. Només quan hi ha les estructures necessàries de desenvolupament és possible l'aprenentatge de respostes noves. Des d'aquesta perspectiva la tasca dels educadors és la de plantejar situacions didàctiques, tenint en compte el nivell evolutiu de l'infant.

Per acabar aquest punt podem dir que els educadors han d'estimular l'infant de manera adequada; i això implica dissenyar tasques que no siguin ni massa fàcils ni massa difícils per al nen o la nena, sinó que li resultin interessants, que li facin plantejar-se coses i modificar els seus esquemes partint dels que ja té.

Encara queda més demostrada la importància de la tasca dels educadors en la teoria de Vigotski. Per a aquest autor, els processos psicològics del nen no s'estudien de manera aïllada, sinó que s'estudien com un conjunt. És per aquesta raó que les relacions entre desenvolupament i aprenentatge ocupen un lloc destacat en tota la seva teoria. Els educadors, en les tesis de Vigotski, no són solament els encarregats d'optimitzar el desenvolupament de l'infant oferint-li situacions didàctiques que l'estimulen, sinó que són un factor imprescindible que l'ajudarà en la seva capacitat de comprensió, i el que aquest infant faci amb els seus educadors l'ajudarà demà a fer-ho ell sol.

2) Reforçar la seva personalitat, el seu jo: la personalitat de l'infant és tot un procés que es forma de mica en mica mitjançant les interaccions socials que té.

La teoria de Piaget...

... ens diu que uns dels factors més importants per a explicar com funciona l'infant intel·lectualment és l'equilibri. La intel·ligència és un procés d'adaptació i aquesta adaptació s'aconsegueix quan hi ha una estabilitat entre els processos d'assimilació i acomodació.

Recordeu que el desenvolupament de la persona és una supressió d'estat d'equilibri i desequilibri.

Segons Vigotski...

... els educadors creen l'àrea de desenvolupament potencial, i sense la seva actuació el desenvolupament afectiu no seria possible (1979).

La relació amb els altres ajuden l'infant a desenvolupar els processos d'identificació i d'imitació.

Els pares són les primeres figures que li serveixen de models d'identificació, però també els educadors són models amb els quals s'identificarà. Ensenyen, vulguin o no, normes, creences, idees, actituds sobre el que ha de fer o no ha de fer, com s'ha de comportar o com no s'ha de comportar.

Mitjançant aquestes interaccions que té anirà construint la seva imatge. Els educadors poden reforçar aquesta personalitat donant-li estabilitat afectiva; han d'atendre determinats comportaments de l'infant amb l'objectiu d'ajudar-lo a comprendre la seva pròpia identitat.

3) Promoure la interacció amb els companys: la relació amb els companys té una gran importància; i és per això que els educadors han de promoure l'intercanvi qualitatiu que afavoreixi una bona interacció amb els iguals. Poden organitzar les activitats de grup de diferents maneres:

- **De manera cooperativa:** en l'objectiu de l'activitat hi ha tots els nens del grup. Les fites i els resultats que s'han d'aconseguir beneficien tots els nens del grup classe.
- **De manera competitiva:** l'objectiu de l'activitat només el pot aconseguir una part dels infants del grup i en queden exclosos la resta. Els resultats que s'obtenen només beneficien una part i són desfavorables a la resta.
- **De manera individualista:** aquí l'objectiu és individual. No es té en compte ni el grup ni part del grup.

Organitzar les activitats de manera cooperativa afavoreix que s'estableixin bones relacions entre els companys, atenció, respecte, sentiments d'ajuda, etc.

Curriculum d'educació infantil

“Progressivament s'han d'assentar les bases per a la col·laboració i la participació, per poder esdevenir membre actiu d'una societat organitzada democràticament, aprenent a respectar acords i normes que inicialment seran establertes per la mateixa comunitat educativa.”
(pàg. 27)

2.2.1 La relació amb les famílies

Atès que pares, mares i docents són les figures adultes més significatives per a un infant, especialment a les primeres edats, resulta evident la necessitat que hi hagi entre ells certa coherència i coordinació respecte al rol que té cadascú en el procés de formació dels infants.

Si considerem la vida d'un nen o una nena com un conjunt de realitats interconnectades, com més gran és la intersecció entre l'esfera familiar i l'escolar, més gran és la coherència en els missatges que rep i, per tant, es produeix un clima que afavoreix l'aprenentatge en el sentit més ampli del terme.

Segons algunes investigacions, el fet que els pares i les mares s'involucrin en el procés educatiu dels seus fills i filles, i no parlem solament de l'educació infantil,

influeix positivament en el seu rendiment escolar. Aquests beneficis es tradueixen en el fet que l'alumne millora les seves actituds i conductes a l'escola, s'hi adapta amb més facilitat, millora la seva disposició vers l'aprenentatge i obté millors resultats acadèmics.

Els pares que participen més activament en l'educació dels fills tenen una opinió millor de l'escola i els docents.

Si partim de la base que la família i les educadores i els educadors són conscients de la seva funció educativa, tenim un punt de partida que ens permet trobar raons que justifiquen aquesta col·laboració:

- Atès que pares i mares són els agents socialitzadors principals, els educadors necessiten **conèixer com és l'ambient on es desenvolupa l'infant**. Aquesta informació la pot obtenir mitjançant entrevistes, contactes informals, etc. I amb aquestes dades els educadors poden ajustar la seva intervenció educativa a les necessitats individuals dels infants.
- Els educadors han de fer arribar a les mares i els pares els coneixements que van obtenint dels seus fills per mitjà de l'observació, les produccions, etc. Això permet a la família conèixer la seva filla o fill en un ambient diferent del de casa seva i completar la idea que en tenen.
- L'equip educatiu ha de fer partícip els pares de les seves propostes i projectes educatius. Hem de tenir en compte que per a assolir alguns objectius és necessària la col·laboració de la família (adaptació al centre, control d'esfínters, etc.).

Hi ha, però, **aspectes que dificulten la relació entre la família i els educadors**. Tot i la importància que té que hi hagi una relació fluida entre pares i educadors i es desenvolupin en un clima cordial i d'entesa mútua, això no passa sempre. A vegades aquesta relació, malgrat que és molt necessària, és difícil. Analitzem a continuació quines poden ser les causes d'aquestes dificultats i, tenint-les presents, potser aconseguirem que passin menys cops. Analitzarem, en primer lloc, les dificultats que tenen les famílies i, en segon lloc, veurem les dificultats que tenen els professionals de l'educació.

a) Dificultats de les famílies

- **Tenir una ideologia diferent de com s'ha d'educar:** la perspectiva educadora d'una família i una escola es poden trobar més o menys properes, i això depèn, en part, del grau en què els progenitors hagin pogut buscar i triar el lloc que els sembla més adient per a l'educació dels fills; però també del grau en què s'obre enfora una escola o un centre educatiu no formal i és capaç d'explicar la seva línia educativa.

Així, hi ha pares que no entenen aspectes del procés educatiu de la infància, com per exemple que la vida quotidiana pot ser realment educativa per als fills i poden

sentir tensió amb els educadors i les educadores si veuen els seus fills sortir del centre amb la roba tacada, amb la cara pintada o no troben bé que estiguin al pati a l'hivern.

- **Poc interès pel que succeeix a l'escola:** no sempre els pares i les mares que només apareixen pel centre per a deixar i recollir el fill o la filla no estan interessats en el seu funcionament i es mostren indiferents envers les orientacions que reben de l'equip educatiu, dificulten la comunicació imprescindible que ha d'existir entre família i centre. Hi ha vegades que l'actitud distant d'alguns pares i mares és per simple timidesa, les educadores i els educadors han d'entendre aquest fet i trobar canals de comunicació per a motivar els pares i les mares a participar més activament en els assumptes de l'escola.
- **Sentiment de culpa pel fet de desprendre's del fill:** avui en dia és molt freqüent que els pares portin els fills a una escola bressol més per necessitat o exigències de la feina que per convenciment del benefici educatiu que se'n pot derivar. Aquesta situació la poden viure amb inseguretat, ja que no saben si fan el que és correcte, i culpabilitat (encara que sigui de manera inconscient), pel fet de no complir el paper tradicional de "mare" que es queda a casa ocupant-se del fill; i si aquest fill presenta alguna dificultat, diuen o pensen: "Això no passaria si hi pogués estar més temps."

Aquests sentiments poden fer viure l'escola amb angoixa. A vegades els pares poden sentir por de perdre l'afecte del fill. Temen que l'infant s'ho passi millor al centre educatiu que a casa, però alhora necessiten que el nen estigui bé perquè se l'estimen. Aquesta actitud ambivalent dificulta la relació amb l'educadora i els fa viure penosament el moment en què han de deixar el fill o la filla al centre, tal com es pot observar en aquelles mares i pares que allarguen el comiat fins que el fill no comença a plorar, o d'altres que, si l'educador no està atent, se'n van sense acomiadar-se quan la filla no els veu.

- **Desconfiança en la professionalitat de les educadores:** és normal que els pares sentin angoixa quan han de deixar els fills a càrrec d'altres persones, que tinguin por que no estiguin prou ben atesos o que dubtin de la competència dels educadors. Aquests sentiments poden provocar hostilitat i reaccions molestes. Hem de comprendre que és l'angoixa la que els mou a tenir aquest comportament i, en conseqüència, hem de procurar mantenir una actitud relaxada i tranquil·la que ajudarà molt a resoldre els conflictes quotidians.

b) Dificultats de les educadores

- **Dificultat per a acceptar i valorar la funció educativa dels pares:** aquest és potser l'entrebanc més gran que pot interferir en una bona relació família-centre, és a dir, considerar que els pares no eduquen correctament el fill. Més d'una vegada s'ha sentit algun educador, un dilluns o després d'unes vacances, que diu: "No sé què li han fet, a aquest nen, que me l'han tornat espatllat." En el fons diu: "Jo ho faig bé i els pares, malament."

Hem de ser conscients que hi ha moltes maneres diferents d'educar i estimular bé un infant. Les nostres idees sobre aquest infant i la seva educació, les nostres actituds educatives, les nostres estratègies per aconseguir resultats no són les úniques possibles.

A més, els infants probablement es beneficien de cert grau de discrepància entre els pares i els educadors, però la diferència no ha de ser tan gran que produeixi desajustos en l'evolució de l'infant, malgrat que ha de ser suficientment diferent perquè l'infant aprengui a adaptar-se a diferents contextos socials: no n'hi ha d'haver tanta perquè produeixi desajustos o incompatibilitats en l'infant, però sí la suficient per a estimular-lo a adaptar-se a les característiques i exigències de cada context.

Els pares i les mares tenen dret a tanta autonomia com a pares com la que reclamen per a si mateixos els educadors. Això significa que la col·laboració amb ells no s'ha d'identificar amb el desig de canviar el seu comportament o el seu estil de relació amb el fill o la filla. Aquest ha de ser l'objectiu si detectem aspectes que poden perjudicar els infants, la seva educació o el seu desenvolupament, com poden ser manca d'higiene, problemes de nutrició o sobreprotecció excessiva. Però en principi, els educadors poden aprendre tant dels pares, com els pares dels educadors.

Hi ha vegades en què les educadores poden veure la necessitat de cridar l'atenció sobre algun aspecte puntual o una pràctica educativa que consideren poc adequada. En aquest cas, han d'adoptar una actitud empàtica, posant-se al lloc dels pares, partir de la seva realitat i esbrinar els seus sentiments a fi de comprendre'ls i orientar-los (potser no han portat bolquers o no han marcat la roba per circumstàncies justificades). S'ha d'intentar plantejar la situació als pares de manera que el seu sentiment de competència no es vegi amenaçat.

Hem de tenir en compte que la conducta de les persones és difícil de canviar; es necessiten bones raons, tenir alternatives en què es pugui confiar i sentir-se segures que es poden fer els canvis. No es pot esperar, doncs, que els pares canviïn un comportament d'un dia per l'altre. Es necessita temps, persistència, persuasió i confiança que hi pot haver aquest canvi i que val la pena.

L'educador ha d'evitar la competició amb els pares, com passa quan se'ls recorda constantment que hi ha coses que s'han aconseguit a l'escola (que mengi sol, per exemple) i a casa no. Aquest tipus de comportament pot derivar fàcilment en una escalada de retrets i desqualificacions per ambdues parts.

- **Falta de confiança en la capacitat pròpia:** pot ser que alguns educadors, per la seva joventut o per altres raons, no se sentin preparats per relacionar-se adequadament amb els pares o pensin que no són capaços de mantenir-hi una relació positiva. És possible que es trobin insegurs o examinats pel que diuen i que evitin tractar segons quins temes. La professionalitat comença realment quan acaba la formació teòrica, i serà per mitjà de l'experiència que l'educador adquirirà la seguretat necessària per a desenvolupar les seves funcions.

Els pares a la defensiva

Els pares tenen la seva autoestima com a pares i tendeixen a pensar que eduquen els fills i les filles tan bé com saben i tant com poden. No els agrada sentir-se jutjats o atacats, i, si això passa, ho perceben i es posen a la defensiva. La comunicació, en aquest cas, resulta molt difícil.



És important informar els pares de la conducta del fill al centre educatiu, però cal vigilar la manera en què es fa i no desqualificar-los.

- **Falta de motivació per a col·laborar amb les famílies:** també es pot pensar que la feina de l'educador és treballar amb infants i, per tant, no dóna gaire importància a la relació amb els pares, que es limita a intercanvis d'informació poc significatius. S'ha de recordar que una de les funcions de l'educadora és, precisament, implicar la família i fer-la participar en el procés educatiu dels fills. La qualitat de la relació família-centre influirà positivament en el fet que l'infant es trobi a gust a l'escola. Per tant, el coneixement mutu i el diàleg ha de ser constant; és necessari que tant pares com educadors expliquin els progressos, les dificultats, etc., del fill/alumne, tant a casa com a l'escola. Cadascú des del seu rol, i en un clima càlid de comprensió, respecte i confiança.
- **Esperar la mateixa col·laboració de totes les famílies:** no es pot esperar que tots els pares i mares participin de manera igual i amb la mateixa intensitat. La falta de col·laboració d'aquests pares i mares pot desanimar l'equip educatiu i bloquejar la coordinació necessària amb les famílies. A vegades, els pares no s'impliquen a causa de la manca de canals adequats d'informació, participació i comunicació. Per aquesta raó, l'equip educatiu ha de prendre la iniciativa i crear diferents camins d'informació i comunicació, amb l'objectiu d'integrar la família en el procés educatiu i assolir una relació harmoniosa i cooperativa.

També hem de pensar en les diferències que hi ha entre les persones. Mentre que per a alguns pares és còmode i agradable mantenir contactes freqüents amb l'escola, implicar-se en activitats, organitzar festes, etc., per a d'altres és preferible una conversa tranquil·la, o una reunió en un grup petit.

Hi ha moltes maneres d'organitzar la participació dels pares i es poden utilitzar moltes estratègies, com reunions, respectant el nivell en què es vulguin implicar. El que és important és que hi hagi participació i que aquesta participació respongui a una planificació que la garanteixi i desenvolupi.

2.3 Els iguals

Quan l'infant s'incorpora a l'escola passa molt de temps amb altres nens i nenes de la seva mateixa edat o similar; són els companys i les companyes.

Per a parlar de les relacions entre iguals, en aquesta etapa d'educació infantil, és important tenir en compte les relacions que ha tingut l'infant dins de l'àmbit familiar. Els nens que han tingut una bona relació amb la mare i el pare, i que han desenvolupat un bon vincle afectiu, desenvolupen també unes bones relacions amb els companys.

Els nens i nenes que han tinguts bons vincles afectius han après a desenvolupar eines interpersonals, són més hàbils per a iniciar i mantenir bones relacions amb els altres infants de la mateixa edat i també, per altra banda, són més amistosos i tenen més ganes i entusiasme i, per tant, són companys de joc més atractius.

Un company és una persona que té la mateixa posició que l'altra, que són iguals socialment.

La família és un sistema que connecta amb altres sistemes en què el nen es desenvoluparà. La independència progressiva de l'infant s'ha de basar en una relació sòlida amb les persones que l'envolten en els primers anys de vida.

Les relacions que manté el nen o la nena dins del marc familiar són diferents que les que manté amb els companys. La relació que té amb els pares i germans són relacions establertes des d'una posició de subordinació: li diuen com ha de fer les coses o el vigilen com les fa. En canvi, amb els companys de la mateixa edat és més lliure de provar maneres noves de comportament, rols nous. Per consegüent, l'ajuden a entendre i a apreciar el punt de vista de l'altre, que és igual que el seu, i l'ajuden a desenvolupar habilitats socials que dins del marc familiar li serien més difícils.

També és important, per al seu desenvolupament social, tenir contacte amb nens i nenes d'edats diferents. Malgrat que, en aquest cas, les relacions no són simètriques, els ajuda a adquirir competències socials noves.

Quan hi ha companys i companyes més petits, els grans desenvolupen conductes de comprensió, es cuiden dels menors, i també mostren inclinacions prosocials d'assertivitat i habilitats de lideratge, adapten el seu comportament a les competències dels més petits. Però no solament observem un canvi de conducta amb els més grans, sinó que els infants més petits també es beneficien d'aquesta relació perquè adquireixen les habilitats dels més grans.

Pel que veiem, aquest tipus de relació s'assembla a la que tenen amb els germans, però hi ha una diferència: **la posició que ocupa** com a germà és fixa, mentre que la relació que estableix amb els companys i les companyes és més flexible perquè depèn dels que esculli.

Les relacions que estableix amb els seus iguals li aporten aprenentatges socials nous, com per exemple:

- Que un **germà gran**, acostumat moltes vegades a dominar, aprengui a acomodar-se a altres maneres de fer quan interactua amb companys més grans que ell.
- Que un **germà més petit**, moltes vegades dominat pel germà gran, aprengui a dirigir i a mostrar comprensió quan es relaciona amb infants més petits.
- Que el **fill únic**, que no té germans, aprengui aquestes competències socials anteriors.

Vegem, d'una manera més detallada, com es va desenvolupant aquesta relació amb els iguals. Ho farem tenint en compte les mateixes etapes de les quals hem parlat quan hem vist el desenvolupament social, és a dir, primera infància i etapa d'educació infantil.

1) En la primera infància (de zero a dos anys)



Les relacions amb els companys són lliures i el seu comportament no és sotmès a normes.

Els **nadons**, des dels primers mesos, mostren interès per altres nadons, però realment no hi interactuen fins ben entrats els sis mesos. En aquest moment somriuen, balucegen, vocalitzen i, a vegades, els ofereixen alguna joguina, malgrat que aquesta conducta molts cops no és apreciada per l'altre infant.

Entre **els dotze i els divuit mesos** l'infant comença a adonar-se de la conducta dels companys, i a vegades els correspon. Aquesta conducta encara no es pot classificar com una conducta social, perquè el nen tracta l'altre com si fos una joguina més. Als divuit mesos comença a interactuar d'una manera coordinada amb els companys. Aquestes conductes ja tenen un caràcter social. Els agrada imitar-se, se somriuen.

Entre **els vint i els vint-i-quatre mesos** el llenguatge ja és present i el seu joc té un component verbal molt fort. Descriuen el resultat d'aquestes activitats ("T'has equivocat! No he encertat a posar la pilota a la cistella"). En el joc simbòlic, intenten influir en el rol que ha de fer el company o la companya.

Exemple de joc simbòlic

Un grup de nens i nenes juguen i n'hi ha un reparteix els rols que farà cadascú i diu: "Tu faràs de papa; tu, de mama. Jo aniré a comprar i tu faràs el menjar."

En el joc simbòlic, l'infant representa o simula vivències que ha experimentat o que s'inventa.

Tot aquest comportament, aquesta manera de relacionar-se, facilita que vagin assumint rols complementaris.

Els desenvolupaments social i cognitiu contribueixen al creixement de la sociabilitat dels companys en els primers dos anys.

2) En l'etapa d'educació infantil (de tres a cinc anys)

A partir dels **dos anys** els infants incrementen el nivell de sociabilitat i, a més a més, amplien el cercle social.

Entre **els dos i els tres anys** encara necessiten tenir el contacte amb l'adult o bé buscar l'afecte físic.

Entre **els quatre i els cinc anys** els seus comportaments socials estan encaminats a buscar l'atenció i l'aprovació dels companys i no tant dels adults. A mesura que tenen més relacions amb els companys també canvien les seves interaccions.

Un dels instruments bàsics de socialització en aquestes edats és el joc. La relació amb els companys per mitjà del joc els ajuda en el seu desenvolupament social. Jugant, els nens i les nenes aprenen habilitats socials; també, a vegades, aprenen conductes no correctes del tot, agressives, d'autoafirmació, però que els ajuden a créixer i a formar la seva personalitat social.

Mildred Partem (1932) va descobrir que les **activitats de joc** en aquesta edat es podien dividir en:

- **Activitat no social:** els infants observen com juguen altres nens o bé juguen sols sense tenir en compte el que fan els altres.

Una conducta agressiva és, per exemple, quan el nen o la nena es baralla amb un altre per aconseguir una joguina que vol.

- **Joc en paral·lel:** els nens i les nenes juguen l'un al costat de l'altre però no interactuen o ho fan molt poc.
- **Joc associatiu:** comparteixen les joguines però segueixen les seves normes o el que ells volen fer sense tenir en compte el que pensa l'altre. No cooperen per arribar a un objectiu comú.
- **Joc cooperatiu:** els infants ja actuen conjuntament, assumeixen rols que es complementen i col·laboren per aconseguir un objectiu comú.

El joc en l'infant té un gran component social. En la taula 2.1 veiem, d'una manera resumida, com va canviant la manera de jugar des de la primera infància fins a l'educació infantil.

TAULA 2.1. Canvis en l'activitat de joc

Tipus de joc	Edat	Descripció
Joc paral·lel	6 - 12 mesos	Fan activitats similars però no es fan cas.
Joc paral·lel conscient	12 mesos	Juguen sols l'un al costat de l'altre i de tant en tant es miren per veure el que fa l'altre.
Joc simbòlic simple	12 - 18 mesos	Fan activitats similars mentre parlen, somriuen, comparteixen joguines.
Joc complementari i recíproc	18 - 24 mesos	Els nens i les nenes juguen a invertir rols (joc del cucut).
Joc simbòlic social i cooperatiu	2 - 3 anys	Representen papers simbòlics però sense cap planificació respecte al significat d'aquests rols o de la manera de jugar.
Joc simbòlic social complex	3 - 4 anys	Fan un plantejament de com anirà el joc. Anomenen el paper de cadascú i proposen un guió per a jugar i poden parar per a modificar-lo.

En aquesta etapa, els grups que formen els infants amb els companys i les companyes s'estructuren per diferents motius:

- **Presència o absència:** com, per exemple, els nens que sempre juguen a futbol a l'hora del pati. Els uneix l'activitat o el tipus de joc i, per tant, formen un grup; quan surten al pati es busquen.
- **Temperament:** els nens que són més tranquils s'agrupen, juguen junts, intenten seure junts, etc.
- **Semblances personals:** els nens juguen amb els nens, i les nenes, amb les nenes.

Aquest concepte que tenen els nens i les nenes pel que fa a la manera d'agrupar-se també es correspon amb la manera d'entendre l'amistat. Per a ells, un amic és un company o una companya de joc, és amic en aquest moment en què juguen al mateix (és el meu amic perquè juga a pilota amb mi); és amiga una nena que tingui les mateixes característiques físiques (és rossa i du cua com jo) o bé algun nen que fa les mateixes activitats que ell (fan música i toquen el mateix instrument).

Dins del grup, a banda de les relacions d'amistat que tingui, també és important la percepció que tingui sobre els seus iguals, com el veuen i com els veu ell. Aquesta percepció el portarà a diferenciar entre diferents tipus de nens:

- **Els nens populars** són els que agraden a la majoria dels companys.
- **Els nens rebutjats**, al contrari que els anteriors, no són acceptats per la majoria dels companys.
- **Els nens ignorats** no són acceptats ni rebutjats pels companys, sembla com si no hi fossin, en el grup.
- **Els nens controvertits** són acceptats per molts companys, però també rebutjats per molts d'altres.
- **Els nens que tenen una posició al mig** són els que no són acceptats ni rebutjats.

Veiem que els nens que tenen una acceptació més baixa són els rebutjats i els ignorats, però hi ha una diferència entre ells: els ignorats no se senten tan sols com els rebutjats i tenen la probabilitat d'arribar a ser acceptats amb el temps o en un altre context, mentre que els rebutjats ho tenen més difícil.

Arribats a aquest punt, la pregunta que ens podem fer a continuació és la següent: com és que un nen o una nena tan petit pot arribar a ser acceptat, ignorat o rebutjat pels companys o companyes? Intentarem donar resposta a aquesta pregunta explicant algunes raons que poden donar lloc a diferents conductes:

1. **Diferents estils parenterals:** els fills de pares amb autoritat, que raonen amb els infants, que són afectuosos, són nens populars, acceptats pels companys. En canvi, els fills de pares autoritaris i no compromesos que basen l'educació dels infants en l'afirmació de poder són nens més agressius, malhumorats, no cooperatius i, per tant, no acceptats pels companys.
2. **Les habilitats cognoscitives:** els nens que mostren habilitats ben desenvolupades, que tenen en compte el punt de vista de l'altre, són nens acceptats dins del grup.
3. **El fet de ser atractiu:** fins i tot els nadons de sis mesos poden discriminar fàcilment les cares atractives de les que no ho són, i als dotze mesos prefereixen interactuar amb les persones atractives. En l'etapa infantil, els nens atractius són descrits pels companys de manera favorable (intel·ligents, simpàtics, etc.). Això s'explica perquè els pares, els educadors i els companys contribueixen a aquestes expectatives, quan de manera subtil o no tan subtil comuniquen el que pensen dels nens més atractius, fent-los saber que són intel·ligents, simpàtics, etc., o tot el contrari. Aquesta informació influeix en els infants: els atractius poden adquirir més seguretat, empatia i sociabilitat, mentre que els poc atractius es poden rebel·lar davant de la informació que reben augmentant el nivell d'agressivitat i mal comportament.
4. **La conducta:** malgrat que un nen sigui atractiu, brillant a l'escola, també pot ser impopular en el seu grup si aquest grup considera que el seu comportament és antisocial.

A una aula sempre hi ha diferents tipologies de nens i nenes, així que hi aprofundirem una mica més i veurem quines característiques tenen cadascun dels tipus de nen:

Els nens populars són tranquils, sociables, solidaris i amigables i poden iniciar i mantenir bones relacions socials amb èxit. Per contra, els nens ignorats són tímids, no parlen gaire i no mostren interès per apropar-se a un grup de joc, i poques vegades criden l'atenció sobre ells mateixos. Hem d'apuntar que aquests infants no és que tinguin menys habilitats socials que els altres, sinó que es comporten d'aquesta manera per les seves pròpies ansietats socials i pel fet de creure que no són hàbils socialment i que no seran acceptats pels companys.

Respecte als **infants rebutjats**, ens podem trobar amb dues maneres de comportament diferent:

- **Comportament agressius.** Com que fan servir l'agressivitat per a relacionar-se, allunyen els companys. Aquests nens són poc cooperatius i critiquen les activitats que fan els altres nens i nenes. Solen interpretar el comportament dels companys i les companyes com a hostil, malgrat que no sigui d'aquesta manera, i d'altra banda sobreestimen la seva posició social, ja que molts cops diuen que són acceptats pels altres, fins i tot més que els populars.
- **Comportament retret.** Aquests infants són socialment poc comunicatius, tenen comportaments immadurs i es mostren insensibles a les expectatives dels companys i les companyes. La percepció que tenen, a diferència dels anteriors, és que no són acceptats per altres nens i nenes i, a mesura que passa el temps, mostren una conducta retreta i al mateix temps els companys no compten amb ells per a fer activitats.

Com veiem, el fet de ser acceptats entre els iguals està relacionat amb molts factors. Hi ajuda el fet de ser atractiu, brillant en els coneixements escolars, però el que té més importància és tenir unes bones habilitats socials i comportar-se d'una manera social correcta. Aquest concepte de comportament social correcte pot variar d'una cultura a una altra i també canviar amb el temps.

2.4 Els mitjans de comunicació

En la nostra societat occidental estem envoltats d'ordinadors, televisors, telèfons mòbils, videojocs, accés a Internet, etc. És el que s'anomena *noves tecnologies*.

Els infants, des de que neixen, estan en contacte amb tots aquests aparells, formen part de la seva vida, i des de ben petits mostren habilitats per a fer-los funcionar: saben com van, com es connecten, i molts cops són ells els encarregats d'ensenyar als pares com funcionen. És una escena habitual que, en comprar un aparell nou, per a saber com funciona, els adults ens hem de llegir les instruccions a poc a poc i entendre-les, mentre que els nostres fills i filles, sense llegir-se res, posen en marxa l'aparell i saben com funcionen tots els botons. Aquest canvi



Els infants que saben compartir i jugar amb els altres són acceptats pel grup.

Comportament social

En la societat occidental és ben vist l'infant que es mostra segur i decidit; en canvi, hi ha altres cultures en què aquesta conducta és mal vista i el nen o la nena tímid és ben acceptat.

generacional a vegades pot comportar alguns problemes com ara que els pares es fan preguntes d'aquest tipus: “Deixo veure la televisió al nen o no?”, “El deixo jugar amb l'ordinador?” o “Què li passarà si juga amb videojocs massa estona?” I sovint traslladen aquests dubtes al professional que comparteix l'educació del fill o la filla.

La resposta a aquestes qüestions no és ni sí ni no. El televisor, els videojocs, l'ordinador o l'accés a Internet no són eines ni bones ni dolentes en si, però el que sí que és bo o dolent és com es fan servir.

2.4.1 La televisió

L'hàbit de veure la televisió comença en la infància i va augmentant fins a l'adolescència. Passada l'adolescència normalment comença a baixar. Aquest aspecte preocupa molt el món educatiu i s'han fet diferents estudis sobre les conseqüències que té.

En l'avaluació sobre els efectes de la televisió s'ha vist el següent:

- els nens veuen més televisió que les nenes;
- els nens que veuen molta televisió redueixen les habilitats socials, de creativitat i de lectura;
- hi ha molts nens que substitueixen activitats de joc, de lectura de contes o de sortir per veure la televisió;
- els nens que no la veuen gaire temps no mostren deficiències cognoscitives i no estan menys temps jugant amb els companys, i
- els nens i les nenes poden aprendre moltes coses útils a la televisió, sobretot en una programació educativa.

Segons aquests resultats, podem concloure que, si es veu la televisió de manera moderada, no influeix en el pensament de l'infant i no deteriora el seu desenvolupament social. Aquest mitjà pot influir positivament o negativament en els infants i això depèn del que vegin i de la capacitat del nen o de la nena per a entendre i interpretar el que veu i observa.

François Mariet, en el seu llibre *Déjenlos ver la televisión* (1994), parla dels cinc “mai” per a mirar la televisió, que no s'han de seguir fil per randa:

1. No mirar mai la televisió als matins.
2. No mirar mai la televisió després de l'hora d'anar a dormir.
3. No mirar mai la televisió mentre es menja.
4. No mirar mai la televisió a l'habitació.

5. No prohibir mai la televisió com a càstig. Si prohibim al nostre fill o filla mirar la televisió com a càstig, el que aconseguirem és augmentar el desig de veure-la. Es poden invertir els termes i sotmetre el fet de veure la televisió a fer alguna tasca, com per exemple recollir les joguines.

2.4.2 Els videojocs

Actualment és molt difícil reconèixer les característiques que tenen els jocs; n'hi ha tants... *Grosso modo* podem fer una llista curta dels diferents tipus de jocs que ens podem trobar en el mercat:

1. **D'acció:** són els més arcaics, però també són els més sol·licitats pels nens i les nenes. El nom del joc defineix el contingut que té.
2. **D'esports:** actualment estan molt sol·licitats; n'hi ha de basquet, futbol, golf, etc.
3. **De rol:** a diferència d'altres jocs que tenen un principi i un final i en què un guanya i l'altre perd, els jocs de rol poden durar molt de temps i no hi ha vertaderament guanyadors o perdedors.
4. **De simulació:** tenen l'objectiu d'ensenyar a fer servir alguns aparells, com un cotxe o un avió. Són jocs que reconstrueixen situacions de la vida real.
5. **Que ensenyen i diverteixen:** l'objectiu que tenen és clarament educatiu (contes interactius, programes gràfics per a fer dibuixos, pintar, etc.).
6. **De nines electròniques:** com, per exemple, el Tamagotchi.

Hi ha molts videojocs que tan sols són una versió en un altre format de jocs clàssics, amb què han jugat moltes generacions anteriors. Aleshores, ens hem de preocupar perquè el nen o la nena juga amb els videojocs? Els videojocs tenen aspectes positius i aspectes negatius, de manera que allò realment important és ser presents en les activitats que fan els infants i estar-hi atents.

Aspectes positius dels videojocs:

- **Estimulen el processos mentals:** els canvis d'imatges, de colors, d'escenes, de música obliguen l'infant a estar atent i el mantenen en estat d'alerta.
- **Inciten al pensament associatiu:** aprèn el llenguatge icònic (*icona* significa 'imatge'). En lloc d'una lectura lineal com es fa quan es llegeix un llibre, en els videojocs es fa una lectura per associacions. Podem entrar directament a altres pàgines, és a dir, podem moure'ns en profunditat.
- **Afavoreixen la intuïció i el pensament hipotètic:** no es diuen directament les regles de comportament de cada personatge, sinó que s'han de deduir mitjançant l'observació.

- **Ajuden a la concentració.**
- Són “mestres” imparcials que estan dotats de molta paciència, no mostren mal humor si s'equivoquen. Si es fa bé la tasca donen premi al guanyador sigui qui sigui, i hi pot tornar a jugar tantes vegades com vulgui. Ni els pares, ni els educadors, etc., estarien disposats a començar un joc tants cops com vulgui l'infant sense mostrar cansament; en aquest aspecte el videojoc és “mestre”.
 - **Alliberen emocions.**
 - Poden ser **útils per a l'estudi.**
 - Ofereixen una **gratificació immediata.**

Els videojocs, però, també comporten alguns riscos com la violència, els ídols que presenta o els comportaments que a vegades tenen els personatges. Per tant, la nostra tasca com a educadors i educadores és saber com s'han d'utilitzar i com hi hem d'interactuar.

A continuació us presentem una sèrie de consells per tal que els pugueu tenir en compte quan parleu amb les vostres alumnes a l'aula, o bé quan tingueu entrevistes amb els pares i mares del vostres alumnes, i us preguntin o us plantegin les seves inquietuds al respecte.

1. **S'ha de controlar l'elecció del joc:** hem de llegir-ne les característiques i mirar-ne el contingut. Hem de donar preferència a jocs d'habilitat enfront de jocs de simulació o d'esports.
2. **Hi ha d'haver diferents tipus de jocs,** que no sempre es jugui al mateix.
3. És bo que **intercanviï jocs** amb altres nens i nenes.
4. **S'ha de limitar el temps que hi juga.**
5. **S'ha de jugar, alguns cops, amb ells.**
6. No ha de tenir l'aparell de videojoc a la seva habitació.
7. No ha de jugar mentre menja.
8. Hem d'observar com s'asseu davant de l'ordinador o de la pantalla del televisor mentre juga.

2.4.3 L'ordinador i Internet

A mesura que s'ha avançat en l'ús de l'ordinador i s'ha transformat en un aparell més de casa, cada cop s'ha avançat més l'edat en què l'infant s'hi asseu a davant i comença a teclejar i posteriorment a fer servir Internet.

Internet ens ofereix una sèrie d'eines, com rebre o enviar correus, navegar-hi o xatejar amb els companys i les companyes. Quan comença a buscar informació

per Internet, el nen o la nena aprèn de mica en mica a posar en ordre els seus pensaments.

Avui en dia l'ordinador és una eina educativa més a l'escola; penseu en els llibres electrònics que tindran els infants.

Hem d'ensenyar als infants a:

- Formular preguntes a l'ordinador tenint present la lògica de l'ordinador.
- Navegar per Internet, asseure'ns amb ells i buscar informació, descobrir coses i comentar-les-hi.

3. L'educació social en l'infant de zero a sis anys

Sabem que el desenvolupament de l'ésser humà depèn de factors que intervenen des del naixement, com són l'herència genètica, l'adaptació biològica i l'adaptació social. Però també sabem que sense una intervenció educativa aquests mecanismes no s'activen.

És per aquest motiu que és molt important que, com a professionals de l'educació, ajudem l'infant a activar aquests mecanismes i a fer que desenvolupin aquestes aptituds innates i adquirides perquè siguin membres actius de la societat, ja que no hem d'oblidar que l'educació de l'infant abasta des dels aspectes cognitius fins als comportaments socials.

Si oblidem, en la nostra tasca educativa, el procés de socialització de l'infant, oblidarem també l'infant mateix. Aleshores l'esforç de l'escola i dels educadors probablement serà poc efectiu.

És evident que en qualsevol actuació que fem dins de la classe hi ha un comportament social implícit; és a dir, una interacció, sia entre l'educador o educadora i els infants o entre els iguals; però tot i aquesta presència constant de la vessant social, hi ha activitats que tenen la intenció d'incidir específicament en l'àmbit social, com són els jocs i els contes.

És sabuda, també, la importància que té el joc en el desenvolupament social de l'infant. Per mitjà dels jocs, la mainada va aprenent les normes socials i els diferents rols, a controlar l'agressivitat i les emocions, a conèixer costums d'altres cultures, etc.

Vegem una mica més detalladament com podem treballar l'aspecte social per mitjà del joc:

a) Joc simbòlic. A partir dels dos anys, com sabeu, apareix la funció simbòlica, que, com recordeu, permet a l'infant començar a utilitzar els símbols que representen objectes que no hi són. Per mitjà d'aquests jocs l'infant pot expressar les seves pors i modificar la realitat d'acord amb les seves fantasies i tal com ell desitja.

Mitjançant el joc simbòlic els nens i les nenes aprenen a negociar i a pactar per a resoldre els conflictes o les possibles dificultats que hi pot haver.

Organitzar la classe per racons és una estratègia pedagògica que respon a les necessitats d'integrar les activitats d'ensenyament-aprenentatge a les necessitats de l'infant. Quan es treballa per racons implica organitzar l'aula en petits grups que fan activitats diferents de manera simultània. A les escoles bressol i a les llars d'infants hi ha racons diferents que normalment s'estructuren de la manera següent:

- Racó de la cuineta, amb utensilis típics que podem trobar en una cuina, amb aliments de joguina
- Racó dels contes, on hi ha contes de diferents textures, mides, colors...
- El racó de les disfresses, amb robes, vestits, barrets, guants...
- El racó de les nines, amb carrets, llits, roba...
- El racó dels cotxes, amb garatges, vehicles diversos, vies de trens...
- El racó de la perruqueria, amb pintes, raspalls, miralls, cremes, colònies...

A banda de treballar a l'aula per racons, també podem proposar als infants jocs, com el "Jo seré". Els infants estableixen un marc en què es distribueixen els diferents personatges (metges, botiguers, papes i mames, etc.). Si un nen o una nena no fa el seu paper, normalment un l'altre company l'avisa que no està fent el que s'havia pactat. Mentre dura el joc, algú pot canviar de paper també.

b) Jocs cooperatius. L'objectiu d'aquests jocs és que tot el grup aconsegueixi una fita comuna, cosa que implica més interacció i col·laboració entre tots els participants del grup.

Algunes de les activitats que afavoreixen el joc cooperatiu són:

- Agafar-se de les mans i saltar dins d'un cercle.
- Fer un mural entre tot el grup.
- Posar en una bossa objectes que portin de casa, per a fer un joc després. Per exemple, l'"Endevina de qui és...", en què han de treure un objecte de la bossa i dir quin nen o nena l'ha portat.

c) Jocs interculturals. Actualment a l'escola hi assisteixen nens i nenes de diferents cultures i per això és important prendre consciència de l'enriquiment cultural que comporta aquest fet per a tot el grup classe. Sens dubte aportarà als infants molts elements, coneixements i experiències que els seran molt útils per al seu desenvolupament social.

Com a professionals de l'educació en l'etapa de zero a sis anys podem afavorir la interculturalitat i la socialització incorporant recursos propis de la cultura de les famílies nouvingudes per mitjà d'activitats com les següents:

- Explicar costums i rituals d'altres cultures.
- Fer que els pares i les mares nouvinguts expliquin jocs de les seves cultures.
- Fer tallers de menjars.

d) Els contes. Són una altra eina que ajuda l'infant en el seu desenvolupament social. A banda dels contes tradicionals, avui en dia hi ha altres contes amb personatges més actuals que tracten qüestions com l'amistat, els valors, la vida a la ciutat o les normes socials. Per mitjà dels contes els nens i les nenes aprenen a interioritzar les normes i els costums socials.

3.1 L'establiment de límits

Sabem que el procés de socialització és un procés d'aprenentatge i que s'han d'aprendre les normes socials per a ser membre actiu d'una societat. És a dir, l'infant ha d'aprendre què és el que està bé o malament en un moment determinat, ha d'aprendre a comportar-se.

Per a la mainada, això no és fàcil d'assumir, ja que com a nens i nenes que són voldrien fer sempre el que els agrada o el que tenen ganes de fer. La funció de les persones adultes que els envolten és, doncs, la d'establir límits clars al seu comportament amb l'objectiu d'ensenyar-los quin és el marc en què es poden moure.

Si l'infant té clares les normes se sentirà segur davant de qualsevol situació.

Hi ha regles que tenen a veure amb la seguretat de l'infant o dels seus companys i companyes o fins i tot amb la de l'adult. En aquests casos les regles han de ser molt clares i rotundes i li hem d'explicar per què no pot actuar fent-se mal o fent-li mal a un company o una companya o a l'adult.

Hi ha altres regles que tenen a veure amb la convivència diària i que es poden negociar, tenint en compte la individualitat de cada infant i les seves circumstàncies (preferències, situació). En aquests casos, com a adults, hem de decidir si es pot fer o no; i aquest és un dels aspectes més difícils de dur a terme, ja que ens pot comportar molts dubtes.

Un infant al qual no s'han posat límits probablement tindrà dificultats en la relació amb els altres i en la convivència grupal.

3.2 Les habilitats socials

La importància i rellevància de les habilitats socials a la infància va quedar demostrada una vegada més en els estudis i les investigacions fetes per Hops i Greenwood (1988), quan van posar en evidència la relació sòlida entre la competència social a la infància i l'adaptació social, acadèmica i psicològica tant a la infància com a la vida adulta.

Un dels objectius més importants de la tasca educativa, des dels primers nivells de l'educació infantil, és dotar els infants d'unes bones habilitats socials.

Les habilitats socials són conductes socials que es demanen per a fer, de manera adequada, una tasca interpersonal. És a dir, són un conjunt de comportaments que es posen en joc quan interactuem amb altres persones.

Podem definir les habilitats socials com a patrons o normes d'actuació **apreses** que ens serveixen per a tenir comportaments adequats en diferents contextos o situacions.

A partir d'aquesta definició veiem que les habilitats socials no són una característica de la personalitat, sinó un conjunt de comportaments que s'aprenen i adquireixen de manera gradual mitjançant la combinació del procés de desenvolupament i de l'aprenentatge.

Els trets més característics de les habilitats socials, segons Vallès (1996), són els següents:

- a) Són l'**aprenentatge** d'unes conductes per a obtenir uns resultats.
- b) Tenen un **caràcter molar** que fa referència a l'aspecte global de la competència social (tenir habilitat per a comunicar, per a expressar, etc.), però també s'ha de tenir en compte una anàlisi molecular, que implica comprendre les conductes més concretes (postura, expressió de la cara, etc.).
- c) Són conductes que **es poden observar** en diferents situacions d'interacció i es van adquirint, com hem apuntat abans, mitjançant l'aprenentatge. Els components observables de les habilitats socials que trobem en les diferents respostes d'actuació són els sistemes de resposta següents:

- **Conductuals:** fan referència a accions concretes, com són moure's, mirar o parlar.
- **Cognitius:** les habilitats socials de caràcter conductual estan influïdes pel pensament. Aquí hi entren la percepció social, les creences personals, les expectatives personals, etc.
- **Fisiològics:** són els senyals corporals que es manifesten per l'activació del sistema nerviós i altres aparells del nostre cos com el digestiu, el respiratori i el cardíac, que són la resposta que es dona a una sèrie d'emocions, sentiments, etc.

d) Tenen l'objectiu d'aconseguir un reforçament social. Segons Gil (1993), podem obtenir dos tipus de reforçament:

- **El reforçament ambiental:** inclou obtenir reforçaments materials (aconseguir un objecte, un favor, etc.) i reforçaments socials (tenir més amics, per exemple).
- **Autoreforçament:** la persona que actua d'una manera social correcta se sent bé amb ella mateixa quan veu que pot desenvolupar determinades habilitats correctament.

Actuar amb habilitat social comporta combinar adequadament tots els seus components: conductuals, cognitius i fisiològics.

L'autoreforçament fa augmentar l'autoestima.

e) Estan **ligades a normes culturals i legals**, que regulen la convivència. Un exemple seria el respecte als drets humans

El grup social en què es desenvolupa l'infant influeix en la transmissió de les diferents normes de comportament, en les situacions socials, en la transmissió de la cultura.

f) Són **respostes específiques a situacions concretes**. Que aquestes respostes siguin efectives depèn del context de la interacció i de les diferents variables que hi pot haver. Podem pensar, per exemple en el contingut d'una conversa, serà diferent segons l'edat de les persones que tenen la conversa, dels interessos, del grau d'intimitat que tinguin les persones que la tenen.

g) Són **interdependents, flexibles, modulables i adequades** a les respostes que diu l'interlocutor, com per exemple, una conducta que es considera adequada entre companys de la mateixa edat, no ho seria si hi hagués un interlocutor d'una edat diferent, o de sexe diferent...

h) Estan **orientades a aconseguir uns objectius**, com són la valoració, gaudir de les relacions amb els altres o aconseguir alguna cosa.

Com a professionals que hem de treballar amb els primers nivells de l'educació, és important tenir en compte d'anar introduint aquestes habilitats socials en el procés d'aprenentatge, ja que d'aquesta manera ajudarem la mainada a incrementar la seva felicitat, autoestima i integració i, a més, de mica en mica desenvoluparan i elaborant repertoris interpersonals que els serviran posteriorment.

La manca d'habilitats socials està relacionada amb molts problemes en el funcionament adaptatiu de l'infant.

La manca d'habilitats socials pot ocasionar **problemes en el funcionament adaptatiu** de l'infant. Els problemes més freqüents són els següents:

a) **Conducta social passiva**: el nen o la nena que no s'implica en el grup i no és capaç d'apropar-se als altres nens és perquè té una manca d'habilitats socials.

Moraleda, tenint en compte els estudis fets per Chittenden (1942), explica que, quan un infant al qual manquen habilitats socials entra en un grup, ha d'aprendre a relacionar-se mitjançant l'assaig-error i amb l'ajuda dels altres. Algunes d'aquestes temptatives que fa són acceptades pels seus iguals i algunes altres no.

Si en aquest període d'aprenentatge hi ha moltes conductes rebutjades i poques d'acceptades, li pot ocasionar una pèrdua d'interès per a iniciar contactes socials o desenvolupar una conducta de submissió a les opinions dels altres.

b) **L'agressió social**: normalment l'infant agressiu utilitza tècniques que són efectives però que són poc apropiades. El seu comportament amb els companys

Trobareu més informació en la ponència de Moraleda "Evaluación multidimensional de la competencia social en la ESO", comunicació presentada en el II Congrés Internacional de Psicologia i Educació, a Madrid, el 16, 17 i 18 de novembre del 1995.

i les companyes és de no aprovació, d'humiliació, i provoca en el receptor una actitud defensiva. Els seus companys el rebutgen i l'exclouen de les seves experiències d'aprenentatge positiu. La seva conducta és immadura i sembla que no ha tingut un aprenentatge d'habilitats socials per a iniciar i mantenir relacions socials positives amb els altres.

c) Baixa autoestima i poc control de la seva conducta. Més endavant, poden ocasionar abandonament de l'escolaritat o delinqüència.

d) Manca de creativitat, de desenvolupament cognitiu, i un rendiment escolar deficitari.

3.2.1 Components de les habilitats socials

Per a veure els components conductuals necessaris per a tenir i mantenir unes bones relacions socials en la infància, s'han utilitzat diferents tècniques, com ara l'**anàlisi sociomètrica** de la popularitat o no dels infants, que analitza les seves conductes verbals i no verbals (Gottman, Gonso i Rasmussen, 1975), o l'**anàlisi intuïtiva**, que consisteix a entrenar un grup d'infants en habilitats socials i després veure si havia millorat la seva imatge dins del grup.

Aquests procediments no són fidedignes del tot, però fent-los servir tots dos s'ha arribat a assenyalar una sèrie de components relacionats amb una bona competència social.

Per a determinar quins són els components que integren la competència social en els infants, s'ha de tenir en compte l'edat dels nens i de les nenes i l'etapa de socialització en què es troben.

a) Les salutacions. Són expressions verbals com ara "Hola!", "Què fas?", "Com estàs?", que comporten el primer pas abans de la interacció i que es caracteritzen per una actitud positiva i de reconeixement a l'altre infant.

b) Les conductes verbals. Normalment van acompanyades d'una aproximació física, que l'infant utilitza per a aproximar-se a l'altre, per a interactuar.

Exemple de conducta verbal

Un nen o una nena s'apropa a un company o a un grup de companys i pregunta: "Vols que juguem a...", "Puc jugar amb vosaltres a..."

c) Saber donar i rebre compliments. A tothom li agrada sentir que algú altre li diu una cosa agradable i, per tant, també s'ha de saber respondre positivament davant d'aquestes coses agradables fent saber que ens agrada el que ens ha dit; si no, fem pensar a l'altre que no ens importa el que ens ha dit.

Quan l'infant diu coses agradables als altres reforça el seu comportament i a la vegada els altres li donaran un reforçament similar.

d) Sol·licitar canvis de conducta. Quan el comportament d'un altre nen no ens agrada, s'ha de saber expressar la queixa sense agressivitat, amb la intenció de

millorar la relació. S'ha de manifestar el missatge de manera clara, explicant la conducta que no ens agrada i la que ens agradaria que tingués, i escoltant la resposta de l'altre. Un exemple d'això és expressar que no ens agrada una broma pesada, o algun comentari negatiu sobre nosaltres.

e) Saber fer preguntes i respondre-les. Es tracta d'una de les diferències que hi ha entre els nens populars i impopulars en els grups. Les preguntes ideals per a mantenir una conversa són les obertes, i permeten una resposta àmplia; pel que fa a les respostes, han de ser les adients, és a dir, han de transmetre la informació sobre la pregunta que s'ha fet.

f) Demanar favors i fer-ne. En els infants, a causa de la dependència que tenen dels altres, aquesta habilitat és molt important. Els nens que verbalitzen els desitjos i les necessitats de manera clara i apropiada són als qui els altres nens responen més ràpidament.

g) Donar una negativa. Saber dir que no quan se li demana que faci coses que ell no vol fer. Ho ha de fer sense ferir els sentiments de l'altre i escollint les paraules i el moment més adient.

h) Defensar els drets propis. Consisteix a reafirmar-se en una situació que els altres no han respectat, sia a propòsit o sense voler. Per a arribar a aquest punt, l'infant, en primer lloc, s'ha d'adonar dels seus propis drets; en segon lloc, ha de comprendre quan s'han vulnerat, i, en tercer lloc, és important saber-ho comunicar. Aquesta habilitat també comporta que s'han de respectar els drets dels altres.

i) Cooperar i compartir. Han de saber esperar el torn que toqui quan fan un joc, compartir una joguina amb un altre nen, oferir ajuda, respectar les regles del joc, etc.

j) El somriure. El riure i les carícies afectuoses són considerades un indicador d'habilitat social. L'infant, quan juga amb els altres nens necessita donar mostres que està content.



Compartir les joguines és una de les habilitats socials que s'han de fomentar en la infància.

Tots aquests components els podem agrupar en **quatre blocs**:

1. En el joc

- Compartir les joguines.
- Participar en el joc mostrant iniciativa.
- Saber buscar altres companys i companyes per a jugar.

2. En l'expressió de les emocions

- Saber expressar alegria, mal humor.
- Saber ser simpàtic i agradable amb els altres.
- Tenir un to de veu adequat a la situació en parlar.
- Saber dir que és el que li agrada o no li agrada.

3. Autoafirmació

- Saber defensar-se.

- Saber expressar les queixes de manera correcta.
- Saber demanar un favor.

4. Conversa

- Respectar el torn de paraula.
- Saber mantenir una conversa curta.
- Respondre correctament a les preguntes que li fan.
- Saber explicar de manera espontània.

Assertivitat

El terme *assertivitat* implica l'expressió dels sentiments propis, la defensa i el respecte dels drets propis i aliens i les conductes d'autoafirmació.

Si l'infant, quan interacciona amb els altres, dóna mostres d'aquests components, podem dir que té una bona habilitat social. Si no hi són presents, podem dir el contrari, que aquest infant pot tenir dificultats en la interacció social. La nostra tasca com a ensenyants és la de fomentar en els nostres alumnes un comportament assertiu.

3.3 Programa d'entrenament en habilitats socials

Les habilitats socials són conductes que s'aprenen. Cap nen o nena no té, quan neix, la informació de com s'ha de comportar socialment en el seu codi genètic. Per tant, els adults que l'envolten (pares, mares, educadors, educadores, etc.) són els encarregats de proporcionar-li experiències i models suficients perquè aprengui totes aquestes conductes.

Hi ha infants que, per diferents raons, no han pogut tenir uns models i unes experiències adients per a aprendre les conductes adequades socialment. És en aquests casos en què s'ha d'implementar un programa d'entrenament en habilitats socials.

3.3.1 L'avaluació de les habilitats social

El primer que hem de fer, abans de començar un programa d'entrenament en habilitats socials, és avaluar la competència social que tenen els infants. Aquesta tasca l'hem de fer per moltes raons, entre les quals apuntem les següents:

- **Identificar les situacions** en les quals l'infant troba dificultats i saber quines són aquestes dificultats i quina resposta dóna davant d'aquestes situacions.
- Saber el **grau de motivació** que té l'infant per a canviar una conducta.
- **Trobar i concretar** els objectius més adients i ensenyar-li les habilitats.
- Fer una **programació apropiada** en cada cas.

- **Controlar els canvis i com va progressant** l'infant d'una manera regular i fiable.

L'avaluació de les habilitats socials no és fàcil perquè no hi pot haver un acord a establir què és una conducta socialment hàbil sense tenir en compte una sèrie de variables que hi ha en el context de la persona, com el context socioeconòmic, què és el que ha viscut, com, etc.

Arribats a aquest punt, ens podem preguntar el següent: com ho hem de fer? Vegem, doncs, els passos que hem de seguir:

a) Recollir informació

Hem de recollir tota la informació que ens sigui possible sobre les situacions problemàtiques de cada nen i del seu comportament. Aquesta tasca la podem fer mitjançant diferents tècniques, com són:

- **L'observació de les situacions no estructurades** dins de l'ambient natural de l'infant. És la tècnica més habitual que es fa servir amb infants més petits.

Hem de tenir present que les conductes que fa i que hem d'observar per a potenciar-les o reduir-les les fa sempre en interacció amb altres nens i nenes o amb l'adult i amb diferents ambients i situacions; per tant, és important tenir en compte el següent:

- Quina és l'habilitat que li volem ensenyar o potenciar (l'objectiu).
- Amb qui fa aquesta conducta.
- On la fa.
- Què és el que passa en el moment que la fa.
- **La representació de papers o *role playing*.** És una observació d'una sèrie de conductes en situacions artificials en la qual cada nen i nena té un rol que li ha assignat de manera intencionada l'educador.
- **L'entrevista conductual.** Són entrevistes preparades per a recollir informació dels nens sobre respostes assertives o no assertives.
- **Informes d'altres persones.** Aquests informes són elaborats per persones que són significatives per a l'infant.

Trobareu més informació sobre el programa d'habilitats socials i exemples de taules d'observació en la secció "Bibliografia" del web d'aquesta unitat.

b) Registrar la informació i quantificar les respostes

És tan important conèixer els components de les habilitats socials de l'infant i el seu context sociocultural com registrar i quantificar aquests components per a saber d'una manera objectiva quins components d'aquestes habilitats hem de treballar i quins ja té adquirits i com els té adquirits. Aquesta tasca la podem

fer simplement observant la conducta de l'infant i registrant-la mitjançant un full d'observació elaborat prèviament o bé gravant-la en vídeo i observant-la després per a valorar-la.

3.3.2 L'entrenament de les habilitats socials

Dins del marc escolar, l'entrenament de les habilitats socials s'utilitza per a modificar alguns comportaments dels nens i de les nenes que mostren conductes agressives, o d'inadaptació al grup classe. També es poden utilitzar en infants que no mostren cap problema conductual, com a manera de prevenció.

Monjas (1993) diu que, dins de la població infantil, l'entrenament en habilitats socials és adequat per a nens i nenes que presenten les característiques següents:

- problemes d'adaptació social, rebuig dels companys;
- tímids, retrets i socialment aïllats;
- necessitats educatives especials, i
- problemes psiquiàtrics.

Les **tècniques que podem utilitzar** per a aquest entrenament són la instrucció, el modelatge, l'assaig conductual, el reforçament positiu, la modelització, el *feedback* i la transferència.

a) Instrucció

En primer lloc, hem de saber quina conducta volem ensenyar o treballar i explicar-la als nens comentant amb ells la importància que té el fet d'aprendre aquest comportament i fent que s'hi impliquin expressant les seves raons. D'aquesta manera estaran motivats per a l'aprenentatge.

Les instruccions es diuen al principi de la sessió i tenen la funció de proporcionar a l'infant informació sobre el que ha de fer; és com una guia que l'orienta sobre la manera d'actuar, com ho ha dir i què ha de dir. També l'ajuda a centrar l'atenció sobre les conductes que ha d'identificar, fer, avaluar i practicar.

b) Modelatge

Consisteix que la persona, que podem anomenar *model*, faci davant de l'infant o del grup classe una determinada conducta. Les conductes que mostra el model són les que s'han d'entrenar.

La manera de presentar el model pot ser mitjançant un model real, en què l'educador o educadora fa una demostració de la conducta, o també es pot fer gravant la conducta en vídeo. En aquest cas és important que es mostri adequadament la conducta que s'ha d'aprendre i la situació a la qual s'ha d'aplicar. També es poden fer servir els dos procediments.

Les instruccions...

... són adequades al principi de la sessió d'entrenament de les habilitats socials i en conductes que no són gaire complexes.

En la tècnica del modelatge...

... el model d'entrenament de les habilitats socials pot ser l'educador o un nen o nena de la classe.

c) Assaig conductual

Els infants posen en pràctica la conducta apresada en una situació d'interacció. És una situació complicada, ja que és més fàcil saber i verbalitzar el que s'ha de fer que posar-ho en pràctica.

L'infant, en aquesta tècnica, pot assajar la conducta tants cops com vulgui o li calgui per aconseguir-la.

Exemple d'assaig conductual: demanar un favor

Un nen va al racó de lectures a mirar un conte i el conte que vol el té un altre nen, que en aquest moment mira un altre conte. L'educador pregunta al nen "Què li diries?". Segons el que contesti l'infant, l'educador ampliarà la interacció fent suggeriments i preguntes, intentant estimular-lo a buscar interaccions noves.

Mitjançant aquesta tècnica s'aprenen conductes noves que substitueixen les conductes que eren menys adaptatives i també s'aprenen conductes noves que no eren en el repertori del nen o de la nena.

Hi ha **dues maneres de treballar-hi**:

- Amb **exemples**: inventar situacions i després explicar la conducta que es treballa.
- Amb **intervencions simulades**: hi ha moltes maneres de fer-ho, però la que s'utilitza més amb nens petits és la representació de papers. Consisteix a fer com una obra de teatre, en què es donen instruccions específiques sobre els components de la conducta que volem treballar.

El **paper de l'educador** consisteix a observar com fa la conducta cadascun dels nens i donar-li resposta, reforçament positiu o instruccions addicionals.

d) Reforçament positiu

És una tècnica de modificació de conducta amb l'objectiu de modelar la conducta que porta a terme l'infant i poder-la mantenir. Aquesta tècnica consisteix a reforçar una conducta que ha fet l'infant. Usualment el tipus de reforçament que es fa servir és el social (somriure, reconeixement, aprovació, etc.), amb l'objectiu de motivar el nen a millorar el seu comportament en altres situacions.

El reforçament **es fa servir amb altres tècniques** d'habilitats socials, i per aplicar-lo hem de tenir en compte que:

- ha de ser reforçador per al nen o la nena,
- ha d'estar en relació amb el que se li demana,
- s'ha d'aplicar de manera immediata i
- s'ha d'aplicar d'acord amb els programes de reforçament establerts.

Els objectius d'aquesta tècnica són:

La tècnica d'assaig conductual també és coneguda com a joc de rol.

Reforçament positiu

Michelson (1987) el defineix com "el procés pel qual les respostes augmenten perquè són seguides d'una recompensa".

Programes de reforçament establerts

Reforçament continu: cada cop que fa la resposta es reforça.
 Reforçament d'interval: es reforça la primera resposta i després d'un interval se'n reforça una altra.

- Instaurar conductes socials adients
- Que el nen reconegui implícitament o explícitament la conducta adequada i la valori (autoreforçament)

L'educador o el monitor que aplica aquesta tècnica ha de parar atenció a les conductes que s'han de reforçar.

e) Modelització

És una variant del reforçament. Consisteix a reforçar les conductes que s'aproximen a la conducta que volem entrenar.

Hi ha comportaments socials que són més difícils i estan formats per una seqüència de conductes. Per exemple, un infant amb una deficiència mental amb el qual estem treballant els hàbits d'autonomia: posar-se un jersei. Aprendre aquesta conducta li pot ser complicada, i llavors la parcel·lem: primer li ensenyarem a posar-se una màniga i quan ho aconsegueixi el reforçarem, després li ensenyarem a posar-se l'altra màniga... En aquest cas es desglossa aquesta conducta en unitats petites d'aprenentatge per a reforçar-les.

Aquesta tècnica és molt útil per als nens i les nenes que tenen dificultat a l'hora d'iniciar converses o d'interaccionar amb el grup.

f) Feedback

Consisteix a donar informació específica, correcta i útil al nen sobre la manera com ha de fer la conducta amb l'objectiu que la pugui modificar i millori la seva eficàcia.

S'ha de fer després de portar a terme l'exercici i especificant què és el que ha fet bé, en què s'equivoca, i fins i tot posant exemples de la manera adequada de fer-ho. Com més detallada sigui l'explicació més probable serà que l'infant millori la conducta. L'educador ha d'intentar que aquesta resposta sigui un reforçament positiu dels aspectes conductuals que l'infant ha fet millor. S'ha de centrar, primer, en el que ha fet bé i ha de comentar, després, els aspectes que fan que aquesta conducta sigui encara deficient.

g) Transferència

Es tracta que els nens i nenes practiquin aquesta habilitat social, quan l'han après en diferents situacions i fora de l'àmbit escolar.

Aquest procediment es pot fer presentant als infants situacions noves o diferents per a practicar-les, i també incidint que les facin fora de l'àmbit escolar, a casa, i després comentar-les a l'escola.

Aquest ensenyament en habilitats socials es pot fer de manera individual o en grup. En aquest cas, com que són nens i nenes petits, és millor fer-les en grup, ja que és més fàcil que practiquin la intervenció. També es recomana, si és necessari, descompondre l'ensenyament d'una determinada habilitat social en diferents sessions (modelització).

Tenint en compte els quatre blocs en què hem agrupat els components de les habilitats socials (joc, emocions, autoafirmació i comunicació), vegem a la taula 3.1 i taula 3.2 alguns dels **objectius que podem treballar** en l'àmbit social en el segon cicle d'educació infantil:

TAULA 3.1. Interacció social als tres anys

Component habilitat	Objectius
Interacció en el joc	Acceptar jugar amb els companys i les companyes. Participar en el joc que proposen els altres. Saber deixar i demanar joguines. Proposar iniciatives de joc.
Expressió d'emocions	Ser comunicatiu. Contactar ocularment amb qui parla. Saber fer servir un to de veu adient a la situació.
Autoafirmació	Saber defensar-se. Saber expressar les emocions.
Conversa	Explicar de manera espontània el que ha vist o ha fet. Completar amb gestos la seva comunicació. Saber escoltar.

Amb els nens més grans, de quatre a sis anys, a banda de treballar els objectius de la taula 1, podem treballar els que es presenten a la taula 3.2.

TAULA 3.2. Interacció social de quatre a sis anys

Component habilitat	Objectius
Interacció en el joc	Buscar companys de joc. Participar en el joc que han proposat altres nens i nenes. Compartir les joguines.
Expressió d'emocions	Saber ser simpàtic i agradable. Mantenir un to de veu d'acord amb la situació. Saber dir les coses que no li agraden.
Autoafirmació	Saber defensar-se. Saber expressar una queixa. Saber demanar un favor. Argumentar les accions.
Conversa	Aportar opinions i comentaris propis.

A l'hora d'aplicar-les, s'han de tenir en compte factors com l'edat dels nens, la seva capacitat d'atenció i responsabilitat, el grau de dèficit d'aquesta habilitat o la complexitat de la conducta que s'ha d'aprendre.

No s'ha d'oblidar que els pares i els educadors i les educadores són models d'interacció social per al nen o la nena, i que, per tant, la seva actitud és molt important per a l'adquisició de les habilitats socials de l'infant. Proporcionar-li diferents estímuls culturals i educatius, tenir bones habilitats comunicatives, mostrar contenció verbal i emocional davant del comportament del nen o de la nena són recursos imprescindibles per a valorar una bona competència educativa. Per tant, **s'ha de procurar** el següent:

- **Oferir un model adequat.** L'adult s'ha de comportar de manera adient a l'hora de resoldre conflictes mitjançant el diàleg, s'ha de mostrar receptiu amb els altres, expressar de manera adequada les emocions i saber defensar els seus drets.

- **Valorar els aspectes positius.** Ha de mantenir una actitud positiva davant de qualsevol conducta positiva que faci l'infant i deixar que porti a terme aquestes conductes de manera autònoma malgrat que al principi no li surtin correctament.
- **Facilitar l'entrenament amb un pensament divergent no unidireccional.** Ha de buscar més d'una solució als problemes i que l'infant esculli la que li convingui més.
- **Li ha de proporcionar situacions** en les quals les pugui practicar.

La manera més adequada de treballar les habilitats socials a l'escola és amb el grup classe, perquè "la motivació entre els membres del grup, facilita els efectes de l'aprenentatge vicari ja que hi ha diferents models, es propicia la pràctica *in situ* ja que es produeixen situacions interpersonals naturals, es rep un reforçament de diferents persones, es possibilita la generalització ja que la situació que hi ha en el grups és natural i finalment produeix un estalvi de personal, de material i recursos".

M. Inés Monjas (2006). *Programa de enseñanza en habilidades de interacción social*.

Intervenció en el desenvolupament moral de l'infant

M. Àngels Gil i Anna Maria Riera Camps

Desenvolupament socioafectiu

Índex

Introducció	5
Resultats d'aprenentatge	7
1 El desenvolupament moral. Teories explicatives	9
1.1 La psicoanàlisi	9
1.2 Teories cognitives	10
1.2.1 Jean Piaget	11
1.2.2 Lawrence Kohlberg	13
1.2.3 Elliot Turiel	17
1.2.4 Carol Gilligan	17
1.3 Teories de l'aprenentatge social	18
2 Intervenció educativa en l'àmbit moral	21
2.1 Actituds, valors i normes	21
2.1.1 Les actituds	21
2.1.2 Els valors	23
2.1.3 Les normes	24
2.2 Propostes per a treballar l'educació moral en l'educació infantil	26
2.2.1 El foment de l'empatia	27
2.2.2 L'estimulació d'una actitud assertiva	30
2.2.3 La iniciació als dilemes morals	32
2.2.4 La iniciació al joc de rol	33
2.2.5 L'ús de titelles en la resolució de conflictes	34
2.2.6 L'assemblea	35

Introducció

En parlar del desenvolupament moral hem d'aclarir en primer lloc que una persona moral és la que és capaç de prendre decisions de manera autònoma i que és capaç d'actuar amb uns criteris interns escollits lliurement.

Per tant, a les edats que ens afecten és molt difícil parlar de persones morals i de conductes morals amb tot el pes i les implicacions que representen aquestes paraules. El desenvolupament de la moralitat és un trajecte que dura tota la vida i en l'educació infantil tot just n'encetem el camí. Però això no vol pas dir que pares i educadors no puguem començar a treballar sobre qüestions morals amb els infants, ans al contrari. Des de ben petits i dins del marc familiar, els nens i les nenes aprenen els valors morals i les normes socials. Aquesta funció que es fa en la família és compartida actualment amb l'escola, i molts cops és l'escola qui s'encarrega de transmetre aquests aprenentatges.

No podem deslligar l'aprenentatge de valors morals de l'aprenentatge de normes socials, com tampoc no podem separar el desenvolupament moral de l'infant d'altres desenvolupaments com el social, l'afectiu o el sexual. L'infant és un tot i el seu desenvolupament és integral.

Al llarg d'aquest mòdul treballarem des de diferents angles el desenvolupament socioafectiu. Un d'aquest angles és el desenvolupament moral.

En la unitat "Intervenció per al desenvolupament moral de l'infant" es dona una visió del desenvolupament i de l'educació moral des de les teories de l'aprenentatge social fins a les teories cognitives.

En l'apartat "El desenvolupament moral. Teories explicatives" es presenten diferents teories sobre la manera com s'esdevé el desenvolupament moral de l'ésser humà.

En l'apartat "Intervenció educativa en l'àmbit moral" es parla de la importància d'aclarir quines actituds, valors i normes volem transmetre als nostres infants i potenciar-les-hi, posant èmfasi en el fet que, de tot això, més que fer-ne teoria el que cal és donar-ne exemple i aprofitar les situacions del dia a dia per a aturar-nos a reflexionar-hi juntament amb els infants.

D'altra banda, es fan sis propostes concretes que permeten treballar l'educació moral, sobretot a partir de la segona infància. Són propostes que van dirigides a fomentar l'empatia, estimular una actitud assertiva, iniciar-se en els dilemes morals, començar a posar en pràctica la tècnica del joc de rol, iniciar-se en la resolució de conflictes mitjançant l'ús de titelles i, finalment, fer ús de l'assemblea per a reflexionar sobre la vida en grup.

Per treballar i aprofundir en els continguts d'aquesta unitat, convé fer les activitats i exercicis recomanats com també la lectura complementària dels recursos propo-

sats.

Resultats d'aprenentatge

En finalitzar aquesta unitat l'alumne/a:

1. Planifica intervencions per a afavorir el desenvolupament en valors dels nenes i de les nenes, relacionant-les amb les teories explicatives i les característiques individuals del grup al qual van dirigides.
 - Identifica els diferents conceptes teòrics sobre el desenvolupament en valors dels infants.
 - Descriure les característiques i l'evolució de la moralitat infantil.
 - Formula objectius sobre les característiques evolutives dels infants.
 - Proposa activitats, recursos i estratègies coherents amb els objectius i les característiques evolutives dels nenes i de les nenes.
 - Proposa programes i activitats d'educació en valors que afavoreixin el desenvolupament integral de l'infant.
 - Valora l'actitud de les persones adultes en la interiorització de valors i normes en els infants de zero a sis anys.

1. El desenvolupament moral. Teories explicatives

Què és la moral? En parlem i en sentim parlar tothora, però sabem exactament a què ens referim quan ens n'omplim la boca? Com es desenvolupa la moralitat en l'infant? Es neix essent moral? La moralitat, és innata o s'educa?

En parlar del desenvolupament moral hem de dir que en l'etapa de l'educació infantil, a causa de la immaduresa que per l'edat correspon a la criatura, l'educació moral ha d'aspirar tot just a encetar el camí cap al procés que condueix a ser una **persona moral**. Val a dir que una persona moral és una persona capaç de prendre decisions de manera autònoma i actuar en coherència amb uns criteris interns escollits per ella fent ús de la llibertat pròpia; així, una conducta és moral solament si l'individu té possibilitat d'escollir i actuar amb llibertat.

La moral segons Juan Delval

La moral és l'argamassa, el ciment que manté units els homes i dones que viuen junts en societat. Encara que tothom ha entès de què es tracta quan parlem de moral, no és gens fàcil, determinar-ne amb precisió l'àmbit. Se sol dir que la moral ens permet distingir entre el bé i el mal, actuar correctament, ser virtuoses, etc. La moral està constituïda bàsicament per un conjunt de valors, normes i principis que prescriuen el que s'ha de fer, la nostra conducta en situacions en les quals ens relacionem amb els altres; però regula els intercanvis bàsics entre els individus en aquells aspectes que tenen a veure amb el benestar dels altres, la seva llibertat i la justícia.

La moral és llavors una cosa consubstancial a la societat en la qual es practica, i moral i societat són dos termes interdependents i indissociables, de tal manera que cada societat té el tipus de moral que correspon a la seva organització social.

Els infants no neixen essent morals; la moral no és innata i tampoc no la podem imposar des de fora, sinó que és per mitjà de la relació amb els altres –aquests altres són primer la família i després també l'escola, altres adults, els iguals, els mitjans de comunicació, etc.– que la podem anar construint. I com s'esdevé aquesta construcció de la moralitat? Doncs hi ha diferents teories que ens en parlen; les més significatives i que més idees han aportat al tema són la psicoanàlisi, les teories cognitives, amb autors com Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Elliot Turiel o Carol Giligan, i les teories de l'aprenentatge.

1.1 La psicoanàlisi

Quantes vegades no devem haver sentit dir “Si fas això, no t'estimaré!”. És una barrabassada perquè transmetem la idea que si no som com s'espera que siguem no serem estimats. La psicoanàlisi posa el seu pes en el desenvolupament de la moralitat perquè, en explicar el desenvolupament de l'afectivitat, porta implícit el desenvolupament de la moralitat. Freud creia que no naixem essent éssers morals sinó que ens hi convertim gràcies a un procés que ell explicava d'aquesta manera:

La paraula moral...

... ve del llatí *mores*, que significa costum. Així, podem definir la moral com el conjunt de costums, normes, creences i valors d'un individu o d'un grup social concret que serveixen de guia per a l'acció, és a dir, que orienten sobre el que és correcte o incorrecte d'una acció.

Quan l'infant neix es mou pel que ell defineix com l'**allò**, instància pulsional inconscient que es regeix pel **principi de plaer** i que busca la satisfacció immediata dels impulsos: si té son, dorm; si té gana, reclama l'aliment; i si vol que l'agafin en braços, plorarà fins a aconseguir-ho. En el món del bebè no hi té cabuda, doncs, la moral.



L'infant ha d'aprendre que no es poden satisfer tots els seus desitjos i que hi ha coses que són correctes i d'altres que no.

Components de la personalitat

Freud diferencia tres components:

- Allò: és l'estructura més primitiva, és on es troben els impulsos inconscients, que volen una satisfacció immediata. El nadó en els primers mesos és guia pel principi del plaer.
- Jo: és l'estructura més racional que es forma a partir de les experiències. Se situa al mig del principi de plaer i les exigències del món exterior.
- Superego: és l'estructura que s'identifica amb les normes de conducta i els valors morals dels pares. És la consciència moral que vol la perfecció i controlar l'allò.

Però a mesura que creix s'adona que la realitat li posa límits, que no sempre que vol una cosa la pot obtenir, que s'ha d'esperar per a satisfer algunes de les seves necessitats i que els adults no sempre li aproven tot allò que fa. És així com durant el **primer i segon any de vida es va formant el jo**: la instància psíquica que fa de mediatadora entre els desitjos de l'infant i el que exigeix la realitat. El **jo es regeix pel principi de realitat** i amb aquest jo comença a aparèixer una moral incipient, una **moral heterònoma**, vinguda de fora, que és dependent de les normes que imposen els progenitors. L'infant es vol portar bé perquè així rep l'aprovació i la protecció dels pares. I quan es porta malament apareixen sentiments de culpa perquè tem que els pares el deixin d'estimar.

Més tard, en l'**etapa fàl·lica** (entre els tres i els cinc anys) s'esdevé el **complex d'Èdip**. El nen se sent atret pel progenitor del sexe contrari i sent impulsos agressius envers el progenitor del mateix sexe. La situació es resol quan la criatura renuncia a aquests impulsos sexuals i s'identifica amb el progenitor del mateix sexe, de manera que n'interioritza les normes morals i es forma així el **superjò**. Val a dir que el superjò té una part de guardià de la moral, però també té una part de protector, que procura pel bé d'un mateix i que dona seguretat i confort.

Amb l'arribada del **període de latència**, aquesta moral incipient s'anirà consolidant i fent-se més autònoma. Ara la consciència del que es pot fer i del que no, del que és correcte i del que està malament, de si cal sentir-se culpable o no, parteix de l'infant mateix.

Val a dir que hi ha altres psicoanalistes posteriors a Freud que han estat crítics amb les limitacions d'aquest model sobre el desenvolupament moral.

1.2 Teories cognitives

De la investigació sobre el desenvolupament moral des d'un punt de vista cognitoevolutiu en destaquen especialment els models de Piaget, Kohlberg i Turiel, i també la crítica que fa Gilligan del model de Kohlberg.

Piaget se centra en la manera en què els nens comprenen i segueixen les regles i proposa un model de quatre fases successives en el desenvolupament del judici moral. Kohlberg presenta un model format per tres nivells –preconvencional, convencional i postconvencional– i subdivideix cadascun d'aquests nivells en dues etapes. Turiel pensa que fins i tot nens molt petits són capaços d'entendre que hi ha temes del raonament moral que pertanyen al camp moral i que n'hi ha que pertanyen al camp social i Guilligan fa una crítica a la teoria de Kohlberg, en la qual critica a l'autor la diferència que fa entre el desenvolupament moral dels nens i nenes.

1.2.1 Jean Piaget

El model de Jean Piaget sobre l'evolució del raonament moral va començar els anys vint i trenta, a partir de l'observació de les regles que seguien els nens i les nenes en els jocs de carrer; en especial el joc de bales. Piaget es fixava en els infants i els preguntava com en creaven, modificaven i fins i tot ignoraven les regles. Un altre mètode que també va utilitzar va ser el de presentar de manera individual als infants **dilemes morals**: els explicava contes curts al final dels quals havien de decidir quin dels personatges havia actuat pitjor i per què.

Piaget defineix la moral com el **conjunt de regles que utilitzem per a regular-nos en la vida afectiva**, diu que aquestes regles s'adquireixen mitjançant l'educació i crea una teoria del desenvolupament moral basada en les seves observacions sobre la manera com segueixen les regles els infants. Hi distingeix els estadis següents (Piaget considera que les edats que hi indica són orientatives):

1) De dos a quatre anys

Dels **dos als quatre anys** el tipus de joc de les criatures no presenta regles formals clares i els nens i les nenes no pensen encara en termes de moralitat.

2) Realisme moral

Dels **cinc als set anys** és quan comencen a mostrar interès per seguir les regles. Pensen que les regles morals són absolutes –que s'han de seguir al peu de la lletra i no pas seguir-ne l'esperit general–, sense excepcions, obligatòries, incanviables, que són dictades pels adults i que s'han d'obeir en tots els casos. És, doncs, una **moral heterònoma**, en què el que és correcte és obeir a fi d'evitar el càstig. El nen, però, interpreta aquestes regles egocèntricament –des del seu punt de vista–; per tant, la seva posada en pràctica sovint és defectuosa.

Una característica de la moral heterònoma és la **responsabilitat objectiva**: els infants d'aquesta edat avaluen una acció segons el resultat que té, sense tenir en compte ni les intencions ni les circumstàncies. Així, veuen més dolent el nen que ha fet una gran taca d'oli en unes tovalles en voler ajudar la mare a parar taula que no pas el nen que ha fet una petita taca d'oli a les tovalles en voler agafar un caramel que hi havia darrere les setrillers i que la mare li tenia prohibit agafar fins que no hagués dinat.

Una altra característica pròpia de la moral heterònoma és la **moral immanent**: com que per als infants les regles són absolutes, creuen que una mala acció sempre porta com a conseqüència un càstig.

Exemple de moral immanent

Si un nen remena d'amagat les eines del pare sabent que no ho vol i l'endemà jugant amb la bici se li rebenta la roda, associarà que és un càstig per haver fet una cosa prohibida.

Una altra característica que es compleix en els infants amb moral heterònoma és que **no fan distinció entre mentida intencional i error**.

En l'estadi del realisme moral...

... els infants creuen que les regles morals són absolutes i que no poden tenir excepcions. Creuen, per exemple, que mentir està malament, encara que sigui una mentida pietosa.

Exemple de mentida o error

Si la mare diu a la filla que l'endemà aniran a la platja i al final no hi poden anar perquè a la mare li ha sortit un imprevist, per a la nena tot ha estat una mentida: la mare és una mentidera. No fa distinció entre la mentida intencional i l'error.

3) Relativisme moral

A partir dels **set o vuit anys** els trets propis del realisme moral s'aniran suavitzant. El nen es va adonant que les regles són acords creats socialment per a conviure amb harmonia. Ja no importa solament el resultat d'una acció sinó també les intencions. En el joc ja són més cooperatius. La seva idea de justícia ara es basarà en el fet de donar un tracte igualitari a tothom. Comencen a veure clar que no hi ha cap raó per què els càstigs hagin de ser purament expiatoris, sinó que si s'apliquen han de servir per a fer reflexionar sobre la falta comesa i hi han de tenir relació.

4) Moral autònoma

Es dona a partir dels **onze anys**. Els preadolescents són capaços de construir els seus propis principis, dels quals derivaran regles. La idea de justícia també ha evolucionat: ara ja no es basa en la idea que tothom ha de ser tractat de la mateixa manera, amb igualtat, sinó que es basa en l'equitat, és a dir, cal donar més a qui té més carències, cal tractar cadascú segons les seves necessitats. A més, comencen a ser capaços d'aplicar el raonament moral a qüestions socials i polítiques.

Piaget afirmava que quan els adults empenen els premis i els càstigs per a educar potencien que la criatura continuï ancorada en l'heteronomia moral. En canvi, quan raonen amb els infants sobre el seu comportament els ajuden a avançar vers l'autonomia.

«Quan un nen menteix, per exemple, l'adult el pot deixar sense postres. Tanmateix, en lloc de castigar-lo, també pot mirar-lo directament als ulls, amb escepticisme i afecte, i dir: «No em crec el què m'estàs dient perquè...» (i explicar-ne el motiu). «I quan m'expliquis alguna cosa la propera vegada, no sé si et podré creure. Vull que te'n vagis a l'habitació i pensis què podries fer la propera vegada si vols que et cregui». Quan els infants es troben davant d'aquest tipus de reacció, tendeixen a construir interiorment la convicció que, a llarg termini, és millor que les persones siguin honestes les unes amb les altres.»

C. Kamili (2005). *La construcció de l'autonomia en l'educació infantil* (pàg. 6).

Com a educadors i educadores no hem de buscar en els infants l'obediència per l'obediència, la submissió, el conformisme, la passivitat, sinó que hi hem de potenciar la reflexió, que pensin sobre els seus actes i les conseqüències que comporten, que prenguin decisions, que es responsabilitzin del que fan, que reflexionin juntament amb els altres; en definitiva, que raonin i que enraonin (és a dir, que raonin juntament amb els altres). D'aquesta manera ajudarem els infants a avançar en el seu desenvolupament intel·lectual i moral.

Exemple d'"enraonament"

«Un dia van entrar en Dayll i en Mitch després d'una baralla al pati, encara enfadats. Ambdós parlaven alhora. La Jessica va demanar que li expliquessin què havia passat, primer a en Mitch, després a en Daryll.

«Va escoltar-los a tots dos i després va dir: «Les vostres versions són molt diferents i jo no vaig veure el que va passar al pati, així que no puc resoldre-ho. Haureu de sortir i decidir-ho vosaltres. Després veniu a explicar-me la decisió».

Actuar bé

Des de l'heteronomia moral actuar bé consisteix a obeir l'autoritat per a evitar ser castigat. Des de l'autonomia moral actuar bé implica ser conseqüent amb les idees elaborades per un mateix, tenint en compte les circumstàncies dels fets i cooperant amb els altres.

...i ara penseu...
qui ha de
tenir la pilota?...



Tallar una discussió és un sistema ràpid per a aturar un conflicte que altera la convivència, però no el resol ni ensenya a prendre decisions si després no es raona.

“Es van mirar perplexos i després van mirar la Jessica. Era evident que anava de debò, que la Jessica no decidiria, que ella creia que podien fer-ho ells.

«Anem», va dir en Mitch. Van sortir i als 15 minuts van tornar. «Està bé. Som amics, Jessica», li van dir. «Voleu dir-me què heu decidit?», va preguntar. «Doncs això, que som amics», van contestar.”

Stephanie Judson (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia* (pàg. 61).

Piaget ha estat un referent en les teories del desenvolupament cognitiu i moral dels infants, però d'altres estudis proposen una evolució una mica més complexa.

1.2.2 Lawrence Kohlberg

La línia d'investigació començada per Piaget va ser ampliada i aprofundida posteriorment per Lawrence Kohlberg, el qual va començar a estudiar el tema, des de la perspectiva cognitiva, el 1958.

Kohlberg no pretén estudiar tots els aspectes del pensament moral, sinó que se centra a investigar el raonament sobre la justícia. Per fer-ho plantejava a les persones una sèrie de dilemes morals, els demanava que es posessin en el lloc del protagonista i que diguessin què hauria de fer aquest i per què.

Exemple de dilema moral de Kohlberg: el dilema de Heinz

“A Europa hi ha una dona que pateix d'un tipus especial de càncer i que morirà aviat. Hi ha un medicament que els metges pensen que la pot salvar. És una forma de radi que un farmacèutic de la mateixa ciutat acaba de descobrir. La droga és cara, però el farmacèutic la cobra 10 vegades més cara del que li ha costat a ell fer-la. Ell va pagar 200 dòlars pel radi i cobra 2.000 dòlars per una petita dosi del medicament. El marit de la dona malalta, Heinz, demana ajuda a tothom qui coneix per demanar prestats els diners, però sols pot aplegar uns 1.000 dòlars, que és la meitat del que costa el medicament. Diu al farmacèutic que la seva esposa s'està morint i li demana que li vengui el medicament més barat o que li deixi pagar-lo més endavant. El farmacèutic diu: «No; jo el vaig descobrir i vull fer diners venent-lo». Heinz està desesperat i pensa que atracarà l'establiment per robar la medicina que necessita per a la seva dona. Ha de robar la medicina Heinz? Per què o per què no?”

Félix López; Itziar Etxebarria; María Jesús Fuentes (1999). *Desarrollo afectivo y social* (pàg. 187).

Exemple de dilema moral de Kohlberg: El dilema de José

“En José és un nen de 14 anys que desitjava molt anar a un campament. El seu pare li va prometre que podria fer-ho si estalviava ell mateix el que costava; llavors en José va treballar de valent en una botiga i va aconseguir l'import requerit i una mica més. Però poc temps abans que comencés el campament, el seu pare va canviar d'opinió. Alguns dels seus amics havien decidit anar a pescar i al pare d'en José no li arribaven els diners per a acompanyar-los; per tant, va dir a en José que li donés els diners que havia estalviat amb el seu treball a la botiga: en José no volia deixar d'anar al campament i va pensar a negar-se a facilitar els diners al seu pare.

“Hauria de negar-se, en José, a donar els diners al seu pare? Per què? El pare d'en José, té dret a demanar-li els diners? Té alguna cosa a veure facilitar-li els diners amb ser un «bon fill»? Què és pitjor, que un pare trenqui la promesa que va fer al seu fill o que un fill falti a la paraula que va donar al seu pare? Per què? Per què s'ha de complir una promesa?”

Linda Davidoff (2003). *Introducción a la psicología* (pàg. 460).

A partir de les seves investigacions determina un seguit d'estadis evolutius, en concret sis, que classifica en tres nivells: el primer arriba fins a l'adolescència, i es caracteritza perquè és força guiat pel que és extern, és a dir, el que diu l'autoritat, i pel benefici que es pot treure de fer el que pertoca socialment.

Nivell I: preconventional o premoral (de quatre a dotze anys)

Una cosa és bona o dolenta segons les conseqüències físiques que comporti (càstig, premi, intercanvi de favors) o segons el que mani l'autoritat. El control de la conducta del nen ve de fora, de l'autoritat, i es pretén buscar els premis i evitar els càstigs.

- **Estadi 1. Moral heterònoma (de quatre a set anys): orientació segons de l'obediència i el càstig.** L'infant creu que el que és correcte és actuar segons l'autoritat, la qual no es qüestiona. La força que porta a actuar correctament és evitar el càstig.

Les conseqüències físiques d'una acció són les que determinen si aquesta acció ha estat bona o dolenta. No compten les intencions.

Estadi 1. Moralitat heterònoma

"Els infants del cicle d'infantil estan situats a l'estadi 1, del qual podem descriure de manera esquemàtica el següent:

"*El que està bé*: evitar transgredir normes sancionades amb càstigs, obeir per obeir i evitar el mal físic a persones i propietats.

"Raons per a actuar correctament: evitar el càstig i el poder superior de l'autoritat.

"*Perspectiva social de l'estadi*: punt de vista egocèntric. No considera els interessos d'altres ni reconeix que siguin diferents dels propis; no relaciona dos punts de vista. Consideració física dels fets abans que els interessos psicològics d'altres. Confusió de la perspectiva de l'autoritat amb la seva pròpia."

Félix López; Itziar Etxebarria; María Jesús Ortiz (coordinadors) (1999). *Desarrollo afectivo y social* (pàg. 191).

- **Estadi 2. Orientació al relativisme instrumental (de vuit a dotze anys).** El que està bé, el que és moralment correcte, és allò que ens convé obeir; no simplement per a adaptar-nos a l'autoritat, sinó perquè el nen descobreix que per interès propi hi ha ordres de l'adult i regles que convenen ser seguides, perquè així n'obté un premi o recompensa o tal vegada perquè serveix per a satisfer les necessitats pròpies.

Nivell II: convencional (de dotze a divuit anys o superació de l'adolescència)

En aquesta etapa el noi i la noia desenvolupen una idea més personal de la moralitat. Encara pensen que és molt important obeir les normes establertes socialment, però ara obeeixen no per a evitar el càstig o per a buscar el premi, sinó perquè busquen la conformitat amb l'ordre social establert. Pensen que és molt important mantenir

l'ordre social, i també obtenir l'aprovació social. Per això intenten actuar segons allò que la societat considera que és més correcte.

A les noies i als nois els és molt útil fixar-se en models externs que els serveixin de referència, però ja han interioritzat les normes i, per tant, són capaços de prendre decisions per si mateixos.

- **Estadi 3. Acord i conformitat interpersonal.** El noi i la noia intenten complaure els altres. Cal ser bo perquè els altres tinguin un bon concepte d'un. Actuen correctament tant per a ser unes bones persones als ulls propis com als ulls dels altres. Cal actuar segons el que els altres esperen d'un i segons el que estipulen les regles socials. Cal ser lleial amb els membres del grup i sotmetre's a les regles grupals i a les expectatives dels altres.
- **Estadi 4. Conveni social i manteniment de sistemes.** La persona, en aquest estadi, intenta complir els deures propis envers la societat. Ara ja no actua per a evitar el càstig, ni per a buscar el premi, ni perquè els altres se la mirin amb bons ulls, sinó que creu que una societat, per a funcionar bé, ha d'estar regida per unes normes i que, per a convida juntes en harmonia, les persones (tant ella mateixa com les altres) han de complir unes lleis i obligacions socials. Cal mantenir l'ordre social. Així, considera que el que és correcte és adaptar-se a l'ordre legítim, a les lleis, i també contribuir al benestar de la societat i del grup.

Ara bé, el noi i la noia es van adonant que sovint els seus criteris xoquen amb allò que els adults o la societat dicten com a correcte. Es pregunten: "Per què he de seguir allò que la societat creu que és correcte?" Aleshores s'esdevé la **crisi de relativisme**: d'una banda, volen acceptar l'ordre establert però, de l'altra, tenen dubtes sobre si aquest ordre és sempre legítim. A més, s'adonen que en altres cultures hi ha altres ordres socials. Aquesta crisi els pot portar a avançar cap a l'etapa següent o bé els pot portar a recular cap a la moral preconvencional.

Nivell III: postconvencional o moral autònoma o de principis morals (divuit o vint anys)

Aquest nivell, anant bé, s'assoleix –si és que s'hi arriba– a partir dels **divuit o vint anys**.

En aquest estadi sorgeix una vertadera moral autònoma. La persona ja no busca adaptar-se a unes convencions socials o a unes lleis, ja que aquestes convencions o lleis es poden qüestionar. La seva moral està basada en uns principis universals d'ètica o en criteris de la mateixa consciència –essent conscients que els valors propis estan per damunt de les lleis.

- **Estadi 5. Contracte social. Utilitat i drets individuals**

S'entén que les lleis i normes socials són fruit d'un contracte social –és a dir, són creades per la societat mateixa. Són fetes per a facilitar la vida en grup, per a

servir les persones, però si no compleixen aquestes finalitats, es poden canviar. La persona, aquí, està disposada a complir les regles, els valors i els contractes d'una societat, per no perjudicar l'acord lliure de la majoria. Hi ha uns drets, però, que són universals, previs a qualsevol contracte o acord social, com ara el dret a la vida i a la llibertat.

Es valora els altres com un fi en si mateix, i no pas com a mitjans per a aconseguir els objectius propis.

• **Estadi 6. Principis d'ètica universal**

Actuar correctament ara ja no implica actuar segons l'acord moral col·lectiu sinó actuar amb plena responsabilitat dels actes propis, segons uns principis autònoms. Els principis sempre estan per damunt de les lleis. Com que aquests principis autònoms provenen del raonament personal i no pas del caprici, la persona creu que són uns principis universalitzables (que poden ser adoptats pels altres). L'individu, en aquest estadi, creu en la regla d'or: "Fes als altres el que vulguis que et facin a tu."

Val a dir que Kohlberg va anunciar que hi ha poques persones que arribin al nivell 6 i que la majoria es queden en l'estadi 3 o 4.

Els nens i les nenes de preescolar es troben situats en el primer estadi; per això, per exemple, en el cas del dilema de Heinz contestarien que el marit no ha de robar la medicina, ja que robar no està bé i podria anar a la presó per haver-ho fet.

Kohlberg pensa que la millora del desenvolupament moral va de la mà del desenvolupament de les capacitats cognitives i també del fet que la persona vagi assimilant experiències en el camp moral. Precisament el judici moral està molt relacionat amb la capacitat de ficar-se en la pell de l'altre, de poder veure les coses des de diferents punts de vista. És per això que Kohlberg dóna molta importància al fet que els nens es relacionin amb els altres, que enraonin junts i prenguin decisions sobre qüestions morals. Això els força a haver d'entendre altres perspectives, altres maneres de veure les coses, altres desitjos que no són els seus, i els facilita el pas cap a un estadi superior del desenvolupament moral.

Moltes investigacions fetes darrerament han confirmat les teories de Kohlberg, que és una de les formulacions més acceptades sobre el desenvolupament moral. Hi ha, però, qui qüestiona que Kohlberg supedita en excés el desenvolupament moral al desenvolupament del pensament lògic de les persones (és a dir, que segons Kohlberg cal haver assolit un determinat grau de maduresa intel·lectual per a situar-se en un determinat estadi de desenvolupament moral).

D'altres critiquen que Kohlberg utilitza l'entrevista per a obtenir les dades però que no seria aquest el millor instrument, ja que algú pot dir que farà una cosa i en la pràctica fer-ne una de molt diferent.

També hi ha qui ha criticat que Kohlberg pretén fer una teoria universal sobre com evoluciona la moralitat, però ho fa partint d'una tradició i prou –l'occidental–, quan, de fet, els principis morals generals es manifesten d'una manera diferent en diferents cultures.

1.2.3 Elliot Turiel

El model d'Elliot Turiel és molt semblant als de Piaget i Kohlberg, però els matisa i enriqueix amb aportacions noves.

Elliot Turiel afirma que el raonament moral dels infants s'organitza en **diferents camps o dominis** de coneixement social, en què els dos camps més importants són els següents:

- El camp moral o **domini dels conceptes morals i de justícia**: es construeix a partir d'experiències que tenen a veure amb els drets o el benestar dels altres. Per exemple, temes referents a mentir, robar, fer mal o no compartir queden dins la categoria del camp moral.
- El camp social o **domini de l'organització social i les normes convencionals**: es construeix a partir d'experiències referides a l'educació, els costums i les convencions socials. Per exemple, portar la roba adequada per a l'ocasió, menjar amb els coberts o deixar passar primer els altres.

Tant en el domini del camp moral com en el del camp social les normes són diferents, i el nen des de ben petit participa d'ambdós.

Les interaccions basades en el domini de la moralitat potencien la construcció de **judicis morals**; les basades en el domini de la convenció estimulen la construcció de **judicis convencionals**.

Turiel afirma que ambdós dominis tenen un desenvolupament relativament independent: els nens i les nenes poden distingir des de molt petits, a partir dels quatre o cinc anys (i augmenten aquesta distinció amb l'edat) entre els camps moral i social, i posseeixen un raonament moral diferenciat de la pura convenció. Així, per exemple, consideren que és pitjor trencar els colors d'un altre nen perquè m'hi he enfadat (regla moral) que no pas anar a l'escola amb sabatilles (convenció social). Des dels tres o quatre anys els infants presenten molta sensibilitat davant els esdeveniments que impliquen dany per a les persones.

Turiel pensa que el desenvolupament dels conceptes morals i el desenvolupament de les normes convencionals s'han d'estudiar per separat. En canvi, per a Piaget i Kohlberg, el desenvolupament moral és un camí que porta des de les formes més convencionals fins a les més autònomes del pensament moral. És a dir: en els estadis superiors dominen els principis morals per sobre de les convencions socials.

1.2.4 Carol Gilligan

Després d'observar els resultats de les investigacions del seu mestre Kohlberg, en què es deia que el sexe femení tenia menys capacitats per fer raonaments, Carol Gilligan, en formula les crítiques següents:



L'infant aviat situa la importància d'un fet segons si està lligat a un ordre moral, que afecti el benestar dels altres, o un ordre convencional, que afecti el que coneixem com a bons costums.

- Gilligan lamenta que, malgrat que la teoria de Kohlberg té pretensions de ser universal, la veu de les dones hi passa desapercebuda. Un motiu d'això és que Kohlberg es basa sobretot en mostres masculines i adolescents a l'hora de teoritzar sobre els estadis morals.
- També diu que el model de Kohlberg redueix les qüestions morals a la justícia i prou i no té en compte altres aspectes de l'ètica que se sustenten en els vincles personals i en l'afecte; qüestions que en la nostra cultura tenen més en compte les dones. És a dir, que els homes del nostre entorn social s'inclinen més per l'ètica de la justícia, mentre que les dones ho fan més per l'ètica de la cura i la responsabilitat envers l'altre, l'ètica dels vincles interpersonals. Les dones tenen un sentit més d'interdependència que els homes. I a més, les dones donen més importància als aspectes específics i particulars d'una situació. En definitiva, les dones es plantegen els problemes morals d'una manera diferent i tenen un desenvolupament moral distint del dels homes.

La psicologia infantil no euroamericana

"Hi ha molt pocs textos que suggereixin que la psicologia infantil pot ser molt diferent fora de l'àmbit euroamericà. Per exemple, Robert Serpell, un psicòleg que ha estudiat el desenvolupament cognitiu dels infants de Zàmbia, suggereix que les idees locals sobre la intel·ligència i el desenvolupament cognitiu dels infants són molt diferents dels conceptes convencionals euroamericans. Les comunitats locals valoren aspectes diferents de l'aprenentatge i la motivació dels nens d'aquells que es tenen en compte a Europa o a Amèrica. En aquests països, actuar intel·ligentment és fer-ho ajudant els altres."

Helen Penn (2003). "Nens i nenes pobres en països pobres". *Revista d'Infància* (núm. 133, pàg. 6).

Altres autors que després han estudiat el tema afirmen que els homes i les dones no difereixen tant en el raonament de justícia de Kohlberg com ens vol fer creure Gilligan. I a més recorden que, si bé Gilligan es fixa en la diferència entre dones i homes, deixa de banda altres diferències, com són les econòmiques o les d'origen sociocultural. Sigui com sigui, l'orientació moral d'avui en dia té més en compte la veu de les dones.

1.3 Teories de l'aprenentatge social

Malgrat que hi hagi molts autors que descriuen el desenvolupament de la moral amb teories de l'aprenentatge social, i que ho fan des de perspectives diferents, tots ells tenen en comú el fet de plantejar-se el desenvolupament moral com l'aprenentatge de la conducta acceptable socialment. Per tant, segons ells, la conducta moral s'aprèn i es fa mitjançant mecanismes com l'aprenentatge per observació, la imitació, els reforços i els càstigs.

Les teories de l'aprenentatge social parteixen d'uns plantejaments ben diferents dels de les teories cognitivoevolutives.

Mentre que les teories cognitives posen l'èmfasi en el **raonament o judici moral**, les teories de l'aprenentatge se centren en la **conducta moral** (és a dir, que

estudien el component conductual de la moralitat). Tot i això, val a dir que darrerament hi ha estudis que interrelacionen ambdós factors.

Una altra diferència és que entre les posicions cognitives conceben el desenvolupament moral per mitjà d'estadis morals uniformes, que sorgeixen segons un calendari intern que és el mateix per a tots els infants. Per contra, des de les teories de l'aprenentatge critiquen els estadis morals universals, ja que segons ells cada nen es desenvolupa de manera diferent, segons com sigui el seu entorn i segons les vivències per les quals passi. A més, defensen que les conductes morals en un mateix infant no han de ser pas uniformes, sinó que poden canviar d'una situació a l'altra. Aquesta inconsistència també es dona entre el que l'infant sap que ha de fer i el que fa. És a dir, que el nen pot pensar, en una situació concreta, que el que és correcte és actuar d'una determinada manera, però a la pràctica n'actua d'una altra. De totes maneres, les nenes i els nens observen també aquestes inconsistències en els adults, quan no prediquen amb l'exemple o quan exigeixen als infants certes actituds mentre ells mateixos fan la contrària.

Dins de les teories de l'aprenentatge social, un dels autors que s'ha centrat més en el desenvolupament moral és Albert Bandura, el qual afirma que els nens i les nenes aprenen actituds, valors i patrons de conducta social a partir de dos mecanismes:

- Mitjançant l'**aprenentatge per observació**, les persones que envolten l'infant (sien els pares o educadors, els companys o models simbòlics com els que apareixen en la televisió o els contes) sense que s'ho proposin conscientment acaben essent un model per al nen.
- Mitjançant el **reforç directe**, els adults tenen la intenció explícita de modelar la conducta de l'infant, i ho fan mitjançant càstigs i premis.

L'infant està contínuament exposat al que diuen i fan diferents persones que l'envolten i li serveixen de model. De totes maneres, pot tenir conductes que semblen originals, és a dir, que no les ha vist fer a cap persona del seu entorn, però aquestes conductes poden ser la mescla d'una sèrie de conductes que ha observat en diferents models.

Segons Bandura, el **control de la conducta** del nen va passant de ser extern (és a dir, són els altres els qui li imposen els límits) a ser intern (el nen aprèn a autoregular-se).

Un altre teòric de l'aprenentatge social, Justin Aronfree, exposa, entre altres coses, que els pares poden educar els fills mitjançant tècniques:

- **de sensibilització**, basades en el control i l'obediència, per exemple, renyant o castigant la criatura, la qual cosa provoca que el nen actüi per a buscar la recompensa o evitar el càstig;
- **d'inducció**, que consisteixen a raonar amb l'infant sobre la seva conducta, la qual cosa facilita que pensi sobre el que ha fet, es faci responsable dels seus actes i posi en marxa recursos per a modificar la conducta.

Aprenentatge per observació

L'aprenentatge per observació (dit també *imitació*, *modelització* i *aprenentatge social*) es dona quan els canvis en la conducta són deguts, en gran part, a l'observació del que fan altres persones. A partir de l'aprenentatge per observació les criatures aprenen quines conductes són acceptades socialment i quines no, quines tenen conseqüències positives i quines en tenen de negatives.



Els pares són un model per al nen.

Martin Hoffmann (1970), a partir dels estudis i les conclusions de les investigacions de Baumrind sobre la influència que tenen en els infants els diferents estils educatius dels pares, va revisar diverses publicacions sobre aquestes pràctiques educatives per tal de veure si les tècniques disciplinàries que utilitzaven els pares i les mares tenien algun efecte en el desenvolupament moral dels infants.

Per a elaborar el seu estudi va comparar tres formes de fer: la retirada d'afecte, l'afirmació de poder i la inducció.

a) Retirada d'afecte. Aquesta forma disciplinària consisteix en el fet que l'adult suprimeix l'atenció, l'expressió d'emocions o l'aprovació d'una conducta a l'infant amb l'objectiu de controlar la seva conducta. És a dir, després d'un mal comportament del nen o de la nena, l'adult l'ignora i això provoca en l'infant ansietat, ja que té por de perdre l'afecte de l'adult.

b) Afirmació de poder. És una forma disciplinària en la qual l'adult fa servir el seu poder per a modificar i controlar la conducta del nen o de la nena (restriccions físiques, cridar, pegar, retirada de privilegis, etc.). Aquesta forma disciplinària pot produir en l'infant por, còlera o ressentiment.

c) Inducció. És una forma de disciplina no punitiva en la qual l'adult explica per què no és correcta la conducta del nen i per què l'ha de modificar, i destaca com afecta als altres aquesta conducta.

Reforç directe

Per mitjà del reforç directe, si una determinada conducta que porta a terme un infant és seguida d'un premi o rep aprovació, augmenta la probabilitat que la repeteixi. En canvi, aquesta possibilitat disminueix si la conducta és castigada o ignorada.

Hoffmann va arribar, després de fer els seus estudis, a les conclusions següents:

- Les tècniques de retirada d'afecte i d'afirmació de poder no són les més adients per a ajudar a madurar moralment l'infant.
- La tècnica de la inducció fomenta el desenvolupament de la moralitat en l'infant.

Com a conclusió, l'autor diu que els fills i les filles dels pares i les mares que es basen en una disciplina inductiva normalment són madurs moralment.

2. Intervenció educativa en l'àmbit moral

L'educació en valors és considerada un contingut transversal i això implica que s'ha de treballar i ha de ser present en totes les accions educatives que es duen a terme.

L'escola té un paper col·laborador i compensador en l'educació moral dels infants. Parlem de **paper compensador** quan és l'escola qui s'encarrega d'aquesta tasca educativa, ja que la família, perquè no en sap o li és impossible fer-ho, no la pot portar a cap.

Parlem de **paper col·laborador** quan la tasca de l'educació en valors es fa juntament amb la família.

És important que coneguem què són els valors, les normes i les actituds, quins són els conceptes que l'infant ha d'interioritzar per poder desenvolupar una moral autònoma i com hem de treballar l'educació moral a l'escola infantil.

2.1 Actituds, valors i normes

En el currículum d'educació infantil s'assenyalen tres tipus de continguts que es despleguen segons els objectius plantejats que s'han d'assolir: els **conceptes**, que responen a "què cal saber?"; els procediments, relacionats amb "què cal saber fer?"; i les **actituds, valors i normes**, que es refereixen a "què s'aprèn pel fet de saber ser?". Aquesta darrera classe de continguts potencien en l'infant l'afany per vèncer dificultats, per tenir iniciativa, per ser responsable, col·laborador, solidari i per actuar com a ciutadà actiu d'una societat democràtica.

Actituds, valors i normes són conceptes que estan entrellaçats els uns amb els altres. Com ens enfrontem a la vida, l'actitud que mostrem, està totalment lligat a què pensem del que ens envolta, quin valor hi donem, i tot plegat subjecte a les regles de conducta que entenem com a naturals per a viure i conviure.

2.1.1 Les actituds

Les actituds són les disposicions que tenim a pensar i a comportar-nos d'una manera determinada. En el currículum les actituds fan referència a la tendència a comportar-se d'una certa manera davant de persones, fets, situacions i objectes. Les actituds es reflecteixen amb el comportament.

D'entrada, com a condicionants previs per a tenir una actitud positiva, d'una banda, cal sentir-se bé amb un mateix i, de l'altra, cal que entre un mateix i els altres s'estableixin relacions positives.

Segons la psicòloga i assessora de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona Sílvia Palou, "les nostres actituds són, d'alguna manera, el mirall del nostre interior, el reflex menys enganyós d'allò que creiem, pensem, sentim i desitgem. A vegades, les coneixem poc i altres cops no les reconeixem, no ens agraden o intentem falsejar-les. Però sempre acaben retratant-nos.

"Modificar el seu color, la seva textura o la seva intensitat és molt difícil, però fer-les conscients i pensar o sentir quines voldríem és un pas important [...].

"Hi ha unes actituds que és recomanable contagiar a qui tenim a prop, a fi d'alimentar un clima d'enteniment, harmonia i creixement personal. I, per tant, és positiu tenir-les sempre presents i difondre-les [...].

- Transparència per a ser honest amb un mateix i amb els altres.
- Confiança en la capacitat dels altres i en la pròpia.
- Tacte per a tenir una escolta sensible de l'entorn.
- Pacència per a esperar. Respecte i escolta del temps propi.
- Responsabilitat per a assimilar compromisos.
- Elasticitat per a ser flexible i adaptable.
- Harmonia per a recuperar l'equilibri que ens permet estar bé amb nosaltres mateixos."

Sílvia Palou Vicens (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas* (pàg. 65-67).

Així, per a establir un bon clima d'enteniment, Palou recomana contagiar actituds com transparència, confiança, tacte, paciència, respecte, responsabilitat, elasticitat i harmonia. Aquesta llista podria ser molt més llarga i hi podríem afegir actituds com l'autoestima, la capacitat de treball en cooperació amb els altres, la iniciativa en la resolució de problemes, el pensament crític o la consciència ecològica. Per això el més important és fer una reflexió personal sobre les actituds que volem fomentar en els nostres nens i nenes i ser molt conscients que com a educadors prediquem amb l'exemple; per tant, la nostra actitud compta i compta molt.



Els infants capten molt fàcilment les actituds de les persones que els envolten, i hi responen; podem dir que els adults som el mirall on es miren. Cal vigilar "com sortim a la foto!", perquè som els models que cal imitar.

Allò que ensenyem formalment, el que diem i el que exigim als nens ha de ser coherent amb el currículum ocult, amb el que fem, amb com ho fem. Cal que tractem els infants com a persones: amb dignitat i amb els mateixos drets que qualsevol altra persona. En aquest sentit, hem de tenir molt present la dita **regla d'or de l'ètica**: "Tracta els altres com voldries que et tractessin a tu." O bé, a l'altra cara de la moneda del mateix anunciador: "No facis als altres el que no vulguis que et facin a tu." Això vol dir tractar els altres amb el mateix respecte i amb la mateixa consideració amb què voldríem que els altres ens tractessin. I pel que fa als infants, atès que no és fins al final d'aquesta etapa que no adquireixen la capacitat de tenir en compte un altre punt de vista diferent del seu, podem encetar el camí que mena cap a la regla d'or estimulants-los en el coneixement de si mateixos i dels altres i ajudant-los a l'entesa i el respecte de les diferents maneres de pensar, sentir i fer entre les persones.

"Si a l'escola infantil poguéssim acompanyar els nens en l'inici del coneixement de si mateixos i dels altres, en el reconèixer, cuidar i respectar les diferències, altres maneres de ser, de viure, d'entendre el món, ja hauríem fet bastant.

“Però, això sí, essent conscients que les coses requereixen el seu temps i que en aquestes edats primerenques, en què tot són «començaments», per a un nen petit la realitat solament passa pel centre de si mateix. A més, sense el pas per aquest lloc fonamental, que no és un altre que el de la identitat pròpia, no hi hauria lloc després per a considerar bo gairebé res, ni tan sols valors tan grans com la llibertat, la igualtat, la felicitat, la justícia, el respecte o el coneixement.”

M. Carmen Díez Navarro (2002). *El piso de debajo de la escuela: Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil* (pàg. 166-167).

2.1.2 Els valors

Els valors són creences personals que tenim sobre el que ens sembla important. Són criteris o judicis que presideixen i regulen el funcionament de les persones en qualsevol moment. Un valor per a una persona és una cosa que ella ha escollit lliurement i segons la qual actua. Els valors donen una certa unitat a la manera de sentir, pensar i actuar dels individus. Els valors poden ser diferents d'una persona a una altra, però hi ha un sistema de valors mínim que són acceptables per a tothom; aquests valors compartits han d'estar basats en els drets humans, com per exemple la llibertat, la tolerància, la solidaritat o la justícia.

En lloc d'ensenyar valors determinats als infants, hauríem **d'educar amb valors** i hauríem d'ensenyar –des de la llibertat i la responsabilitat– a **crear valors**. És a dir, no es tracta d'adoctrinar tot ensenyant uns determinats valors predefinits, sinó que cal que quan som davant l'infant li transmetem, mitjançant les nostres actituds, una sèrie de valors i creem una atmosfera que convidi al diàleg i a la reflexió. I és que en aquesta etapa de l'educació infantil les coses es vivencien més que no pas es teoritzen.

Exemples de com ensenyar a crear valors

“[...] I farà falta un doble procés: l'extern, de veure els altres, copiar actituds, acumular maneres i costums arribats del fora més proper, i l'intern, d'assimilació del que va entrant i de construcció de les estructures que permetran que capti, compregui i desitgi anar caminant cap al món de la negociació, la convenció, l'intercanvi, la mútua entesa que impliquen les relacions amb els altres.

“El dins i el fora treballant plegats, però sense oblidar les bases biològiques, familiars, històriques... que seran els fonaments de la identitat pròpia, i de l'adquisició-construcció dels valors morals.

“Vist així, com podem pensar en els valors de dalt a baix, de fora a dins, de deure a obligació, de sermó a comportament, de moralitat a càstig? [...]”

“Jo, la veritat, no em sento capaç de dictar-los moral perquè ells la compleixin, ni d'«explicar-los valors» com si només pel fet d'entendre'ls ja els haguessin de practicar. Més aviat el que faig és actuar i opinar de la manera més clara que puc sobre el que va passant entre ells i amb mi.”

M. Carmen Díez Navarro (2004). *El piso de debajo de la escuela: Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil* (pàg. 25-26).

Per tant, no es tracta d'adoctrinar els infants –és a dir, d'explicar-los valors i esperar que els portin a la pràctica–, sinó més aviat del contrari: aprofitar el que va passant en el dia a dia entre els infants i entre ells i els adults per a donar l'opinió

Atraccions i repulsions

Els valors són les nostres atraccions i repulsions en la vida: determinen com reaccionarem davant de qualsevol experiència que visquem. Richard Bandler diu que els valors són les coses amb les quals no fem broma. De fet, molts conflictes que tenim, tant intrapersonals com interpersonals, són conflictes de valors.

Jerarquia dels valors

Els valors de cadascú estan ordenats de manera jeràrquica, del més important al menys important. Tot i que cal dir que per a diferents contextos podem tenir diferents valors; igualment, al llarg de la vida canvien els nostres valors. La nostra escala de valors és la que ens fa sentir si les nostres accions són bones o dolentes, justes o injustes, i alhora és el que ens motiva per a actuar. Quan portem a terme els nostres valors per mitjà del nostre comportament ens sentim satisfets de nosaltres mateixos i experimentem una sensació d'harmonia i congruència.

Exemples de valors

La salut, la família, el treball, la creativitat, la sinceritat, la comoditat, la possessió, l'espiritualitat, l'èxit, els fills, el sexe, la parella, la bellesa, els diners, l'amistat, l'alegria, l'obediència, el poder, l'amor.

pròpia i també per a preguntar als infants mateixos què en pensen, què senten, què creuen que deuen sentir els altres, què creuen que ha portat a aquella situació, com es pot resoldre, etc. L'objectiu és, doncs, fer camí perquè la criatura vagi aprenent a reconèixer els seus sentiments, a fer-se entendre i a saber estar amb els altres.

Hi ha una sèrie de valors que de manera repetida sorgeixen en la dinàmica pròpia de l'educació infantil i que, per tant, quan sorgeixen, els podem aprofitar per a treballar-hi. Díez Navarro (2002) posa com a exemple els següents:

- **El valor de no deixar-se envair**, és a dir, de saber-se defensar quan calgui.
- **El valor d'acceptar els errors propis**, és a dir, de no rendir-se davant les dificultats ni davant els errors.
- **El valor d'aguantar els sentiments**, és a dir, de tenir un cert autocontrol sobre els sentiments propis.
- **El valor de saber-se diferent**, és a dir, de reconèixer que cadascun de nosaltres és diferent i únic, amb les seves característiques físiques, amb les seves capacitats i amb les seves limitacions; i que tots valem igual.
- **El valor d'expressar allò que se sent**, és a dir, de poder posar damunt la taula els sentiments (tant si són positius com si són negatius) i parlar-ne amb llibertat.

2.1.3 Les normes

Les normes constitueixen una concreció dels valors; són regles de conducta que s'han de respectar en determinades situacions. Les normes serveixen per a facilitar la convivència i les relacions entre les persones. Poden ser imposades des de fora –per exemple, per una persona d'autoritat– o bé poden ser fruit de la participació col·lectiva. Evidentment és preferible que siguin fruit del consens, però en el cas que siguin imposades socialment o que siguin normes establertes en un àmbit determinat, és important que les persones que les han de seguir les entenguin, vegin clar que tenen un sentit i que són útils.

Pretenem que els nens obeeixin les normes, però abans d'imposar-les hem de tenir clar que aquestes normes són realistes, és a dir, que són respectuoses amb l'edat, les capacitats i les necessitats que tenen les nenes i els nens que les han de seguir. Per exemple, no podem exigir a nens i nenes de dos o tres anys que s'estiguin quietes asseguts gaire estona, ja que entre les necessitats de les criatures d'aquestes edats hi ha les de moviment, experimentació, joc, estima i atenció. En tot cas el que hem de fer és preparar activitats breus, de diferent format, que posin en joc diferents habilitats i que es puguin dur a terme en àmbits diferents, deixant espais també per a l'activitat lliure i per al descans.

Les normes, les activitats i els espais no poden ser mai rígids, sinó que s'han d'anar adaptant a l'edat i a les necessitats dels menuts.

Si impossem únicament una disciplina basada en el control i l'obediència, per un cantó potenciem que la criatura actui condicionada per l'amenaça o pel premi –així, quan la figura d'autoritat no hi és, l'infant pot creure que no té per què obeir– i per l'altre no li ensenyem habilitats socials, ni li donem l'oportunitat de raonar moralment, ni fomentem que desenvolupi el sentit de la responsabilitat.

El que hem de fer les persones adultes és el següent:

1) Tenir unes expectatives clares i realistes sobre el que podem esperar dels nens, i també proporcionar-los un entorn segur, estimulant i afectiu que faci menys probable l'aparició dels conflictes. Així, si, per exemple, a casa o en qualsevol altre context educatiu no volem que una criatura d'un any i mig toqui els ornaments perquè els pot trencar o guixi els nostres papers o posi els dits als endolls, més que dictar a l'infant un pilot de normes i prohibicions sobre el que no pot fer (cosa que per començar no serà capaç d'assimilar) i renyar-lo o sancionar-lo si ho fa, cal que fem canvis en el context: posar els gerros a l'alçada adequada perquè el nen no hi arribi, desar bé els papers i tancar els endolls.

2) Deixar clars quins són els límits que els demanem; és a dir, unes normes clares que els ajudin a posar ordre i a crear un context segur.

3) Si a partir d'aquí apareixen els conflictes, que són inevitables, els **hem d'entomar**, i veure'ls com a oportunitats per a aprendre tots junts, infants i adults.

“Hem d'aprendre a veure la mala conducta dels nens de la mateixa manera que veiem altres errors en el seu aprenentatge: com a oportunitats per a ensenyar-los. No ens enfadem perquè un nen no sàpiga parlar, escriure o sumar, no tinguem per segur que n'hauria de saber, sinó que posem els mitjans perquè n'apregui. Amb els errors en la seva conducta hem de fer el mateix, és necessari ajudar-los a autoregular verbalment la seva conducta, a expressar les seves necessitats, a buscar diferents alternatives a una situació o a resoldre conflictes.”

Miguel C. Martínez (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia* (pàg. 149).

De tota manera, malgrat que un infant transgredeixi una norma o faci una cosa qüestionable, la seva autoestima sempre ha de quedar preservada. Podem dir a la nena o al nen que el que ha fet no ens agrada gens, en podem parlar, podem fer que s'adoni de les conseqüències dels seus actes, però no li podem dir mai que ell no ens agrada, que ja no ens l'estimem, que és lleig. L'infant ha de tenir clar que faci el que faci el nostre amor i la nostra estima envers ell és incondicional. És a dir, que una cosa és desaprovar una conducta concreta del nen i una altra de molt diferent és desaprovar-lo a ell com a persona, en la seva totalitat.

Exemple de comunicació preservant l'autoestima

Us proposem el treball següent per a exemplificar com s'ha de comunicar què és el que no ens agrada sense que l'estima vers la persona quedi afectada:

“Parlem sobre plantes medicinals, i aleshores la Lucía comenta:

–Doncs aquí n'hi ha un que ha de prendre til·la.

–Ah, sí? I per què?



Les criatures necessiten moure's i experimentar. Cal que adequem els espais de l'escola a les seves necessitats.

Sobre les bones normes de conducta...

... Stephanie Judson diu: “Unes bones normes de conducta ajuden la gent a relacionar-se amb els altres i amb el seu entorn amb amor, atenció i seguretat.” És a dir, que si una norma no compleix aquest requisit, segurament hi és de més. Així, per exemple, quan s'incompleix una norma una vegada i una altra val la pena parar-nos a pensar si és adequada per a l'edat dels nens i les nenes, per a les seves capacitats, per al context en què es troben i si ens ajuda a relacionar-nos amb els altres amb “amor, atenció i seguretat”.

–Perquè provoca embolics i guerra.

[...]

–L'enrenou és per aquest! –va assenyalar la Lucía.

–Sí, perquè pega, empeny i diu “estúpido”.

–I si juguem a peus quietes, fa trapes.

–I si ho fem a mames i a papes, demana de ser el gos o el bebè, per a fer el boig i molestar.

[...]

–I tot això és veritat? –li vaig preguntar directament.

“Aleshores va acotar el cap, va dir que sí i va plorar. En veure'l tant afectat, van plorar-ne quatre o cinc més, i la resta es van atabalar força (inclosa jo mateixa, que no sabia on aniria a parar aquest conflicte que els mobilitzava tant).

“Hi havia una emoció tensa en l'ambient. Ell no parava de plorar. Vaig intervenir per dir-li: «Ja veus el que passa; tots estan preocupats per tu, t'estimen, però es queixen de les coses que fas que no els agraden. A mi tampoc no m'agraden, encara que tu sí que m'agrades molt. Bé, què hi dius?».

“Va continuar callat. Algú va comentar: «A veure si s'arregla de seguida...!». Després d'un altre silenci i uns quants sospirs, el protagonista de la conversa va dir: «No ho faré més, tot això». I tots van aplaudir, descansats.”

M. Carmen Díez Navarro (2004). *El piso de debajo de la escuela: Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil* (pàg. 169-170).

Per altra banda, com més compresa i acceptada per l'infant és la norma, més probable és que la segueixi. En aquest sentit, a partir de segon cicle d'educació infantil podem començar a animar i guiar els nens i les nenes a participar en l'elaboració de normes que els afectin directament. Durant l'assemblea en podem parlar i avaluar-ne el compliment.

2.2 Propostes per a treballar l'educació moral en l'educació infantil

Amb la nostra actitud i el clima que creem a l'aula es fomenta de manera implícita el desenvolupament moral de l'infant a la classe. Ara bé, també ens podem ajudar d'una sèrie de recursos per a anar fent present en l'espai educatiu, d'una manera més conscient. Sabent que les propostes poden ser infinites només presentarem una petita mostra de sis recursos per a portar a l'aula que treballen sis aspectes concrets de l'educació moral:

- El foment de l'empatia.
- L'estimulació d'una actitud assertiva.
- La iniciació als dilemes morals.
- La iniciació al joc.
- L'ús de titelles en la resolució de conflictes.

- L'assemblea.

Són sis propostes molt útils i adequades per a portar a terme a l'aula i totes sis mobilitzen aspectes afectius en els infants. Tinguem present, però, que en la primera etapa de l'educació infantil, més que recursos concrets, el que cal és que cultivem una manera de ser present a l'aula que vagi fomentant en els infants les qualitats que pretenem treballar mitjançant aquests sis recursos.

El condicionament previ en el qual s'enquadren aquestes sis propostes és el del vincle afectiu: com a educadors i educadores ens hem de cuidar –per davant de totes les altres coses i al llarg de tota l'etapa de l'educació infantil– d'establir un bon vincle afectiu amb cadascun dels nostres infants; els hem d'agombolar, cuidar-nos-en per a fer-los créixer en tots els sentits, i forjar així els pilars damunt els quals s'assentarà una personalitat segura i ajustada.

2.2.1 El foment de l'empatia

Què és l'empatia? Com es desenvolupa? Com en podem afavorir la maduració?

L'empatia és la capacitat de compartir l'emoció percebuda en algú altre, sentir amb algú altre, connectar amb els seus sentiments i comprendre el seu punt de vista, però sense sentir-se envaït per l'emoció de l'altre.

L'empatia consisteix a saber-se posar en el lloc de l'altre, i no solament des del raonament sinó també des del sentiment. És a dir, l'empatia implica uns processos cognitius (i per tant requereix un cert grau de maduració intel·lectual, per a inferir l'estat afectiu dels altres), però també, i sobretot, posa en joc l'afectivitat: s'esdevé una resposta afectiva que està en sintonia amb la manera com se sent l'altra persona.

L'empatia implica, en primer lloc, saber-se posar en la pell de l'altra persona i, en segon lloc, actuar segons aquest sentiment.

L'empatia no solament s'aplica *a posteriori*, com és el cas de consolar un company que pateix, sinó que també serveix per a prevenir situacions desagradables i per a crear ambients i situacions en les quals els altres se sentin a gust, com per exemple, l'infant que va a la seva, que en el joc vol sempre que els altres nens i nenes facin el que ell vol, i si no és així s'enfada, crea un malestar entre els seus companys i companyes; en canvi, el nen o nena que mostra empatia amb els altres, es mostrarà conciliador, sabrà pactar i respectar l'opinió dels seus companys. Així, els infants empàtics són nens molt ben acceptats en el grup, mostren més atenció vers els companys i actuen de manera que afavoreixen una bona relació amb els altres.

L'empatia implica un requisit previ per entendre que jo tinc drets i que els altres també en tenen, i que a aquests drets es corresponen unes obligacions dels altres i també meves.

L'empatia

És la capacitat d'identificar-se amb l'altre, i d'arribar a sentir el que sent l'altre i comprendre'n les emocions. Per a ser empàtic cal entendre que l'altre té necessitats i que poden ser diferents de les nostres. Un exemple d'empatia és sentir la pena de l'altre, i consolar qui pateix.

Els quatre nivells successius de dolor empàtic de Hoffman

Martin L. Hoffman, en els seus estudis de les dècades dels vuitanta i noranta, parla de l'empatia com una resposta afectiva als estats dels altres i planteja quatre nivells successius de dolor empàtic:

1) Empatia global (de zero a un any). El bebè pot reaccionar davant de certs senyals de dolor dels altres. Per exemple, es pot posar a plorar si sent que una altra criatura plora o bé intenta acostar-se a l'infant que plora. Ara bé, com que en aquesta edat el nen encara no distingeix clarament on acaba ell i on comencen els altres, pot ser que no tingui gaire clar qui experimenta el dolor, i pot respondre com si cregués que el pateix ell.



Els bebès estan en procés de construcció d'ells mateixos, dels seus límits, del seu jo. Davant d'un altre bebè, es miren i s'estudien. Si un plora, per empatia global, l'altre acabarà plorant amb tanta intensitat com el primer, encara que no tingui un motiu inicial per a fer-ho.

2) Empatia egocèntrica (comença cap a l'any de vida). Tot i que ara ja sap on s'acaba el seu cos i on comença el dels altres, encara pot confondre els estats interns dels altres amb els seus; per tant, quan volen ajudar o consolar l'altre que pateix ho fan oferint-li allò que a ell el consola més, com per exemple el seu xumet o el seu peluix.

Exemple d'empatia egocèntrica

En l'etapa de l'empatia egocèntrica, quan una criatura en vol consolar una altra busca d'oferir-li els recursos que li serveixen més a si mateix. Així, Hoffman explica, per exemple, que un nen d'un any va portar la seva mare a un amic que plorava perquè el consolés, ignorant que la mare de l'amic era allà a prop.

3) Empatia amb els sentiments dels altres (a partir dels dos o tres anys). L'infant va entenent que els altres tenen uns pensaments, sentiments, sensacions, percepcions, etc., propis i independents dels seus. Als tres o quatre anys comença a ser capaç d'empatitzar amb els sentiments de tristesa o alegria de la gent en situacions simples. Més endavant amplia la gamma d'emocions amb les quals és capaç de connectar amb els altres. Són emocions més complexes, com per exemple la culpabilitat o la decepció. Després també serà capaç d'empatitzar amb diverses emocions alhora, fins i tot amb emocions contradictòries. Per exemple, entendre que una persona estigui molt enfadada amb una altra i que la continuï estimant.

Al final d'aquest nivell és capaç fins i tot d'empatitzar amb el sofriment d'una persona que no hi és, a partir de la informació que li'n donin els altres.

4) Empatia amb la desgràcia general dels altres (al començament de l'adolescència). Ja pot respondre no solament al fet puntual que provoca dolor en l'altre, sinó que, com que ja és capaç d'entendre que l'altre té unes experiències vitals al darrere que també influeixen sobre els fets puntuals, la preocupació empàtica de l'adolescent pot ser més àmplia i més profunda.

Després també pot aparèixer la manera més avançada d'experiència empàtica: es pot sentir remogut pel sofriment de tot un col·lectiu o grup social (per exemple, els immigrants o els sense sostre). El fet de voler pal·liar el sofriment de determinats grups socials el pot portar a desenvolupar determinades ideologies socials i polítiques.

El foment de l'empatia en els infants

És exposant-nos a experiències enriquidores que fem créixer les nostres capacitats i la nostra personalitat. Per tant, com a educadores i educadors cal aprofitar les situacions naturals que es produeixen cada dia entre els infants per a acompanyar-los a copsar com els afecten les emocions o per a convidar-los a pensar com es pot resoldre aquell conflicte o a voltes per a ajudar-los a posar-se en la pell de l'altre. És així com ajudarem a fer créixer l'empatia en els petits i les petites.

Un bon exercici per fer amb els nens i les nenes és convidar-los a imaginar com se sent l'altre –sia un personatge real o de ficció. Per exemple, si en Joan plora perquè la Marta li ha pres la seva nina, podem preguntar a la Marta com se sentiria ella si algú li prenia el seu cotxet de nines. També ho podem treballar a partir de contes: podem anar fent parades en la narració i fer preguntes als infants que els portin a posar-se en el lloc de diversos personatges: “Com es deu sentir el porquet mitjà ara que el llop li acaba d'ensorrar la caseta de fusta?”

Igualment, podem fer un treball semblant a partir de titelles. Ens poden servir uns simples titelles per a saber què sent el titella tal?, per què? (cal esperar que els infants exposin diverses causes), com el pot ajudar l'altre titella?.

La manera com reaccionen els educadors i les educadores quan una criatura fa mal a una altra pot afavorir el desenvolupament de l'empatia o no.

Quan els pares i els educadors utilitzen càstigs, amenaces o xantatges bloquegen el desenvolupament de l'empatia de l'infant. En canvi, el potencien si el fan adonar de les conseqüències de la seva conducta o de com se sent l'altre persona a qui ha perjudicat:

“Els nens són més empàtics quan els pares assenyalen clarament el refús que els produeix aquesta conducta [la que els seus fills fessin mal a un altre], però la seva resposta a aquesta agressió no és autoritària ni se centra en el càstig, sinó en el malestar que causa aquesta conducta en l'altre («Mira que trist que l'has fet sentir», en lloc d'«Ets molt dolent» o «El que has fet està molt malament»), dóna propostes de com s'han de fer les coses sense danyar l'altre («Si vols el seu cotxe l'hi has de demanar») i convida a una reconciliació («Tornem-l'hi» o «Li farem un petonet perquè li passi»).

“Igualment important és l'actitud dels adults quan els nens són víctimes d'un acte violent o són exclosos del joc per altres nens. Si hi són presents, intervenen detenint l'agressió, protegint i consolant el seu fill i, posteriorment, dirigint-se al nen agressor descrivint els fets i les conseqüències de la seva acció («No pots pegar-li per treure-li la pala perquè li fas mal! Mira com plora!»). Si no hi són presents i la intervenció amb el fill es produeix un cop soferta l'agressió, fan una interpretació d'aquests fets d'una manera constructiva. No jutgen negativament el nen agressor sinó les seves accions buscant-hi una explicació («Potser ara vol jugar sol!»), tampoc no fan atribucions derrotistes sobre el seu fill (com ara, «Això és perquè no els agrades») i en darrer terme li suggereixen diferents possibilitats després de la interacció negativa («Pots esperar una mica i tornar a intentar-ho, o potser vols que jo m'hi acosti amb tu»). [...]

“Una altra de les coses que solen fer els pares de nens empàtics és explicar als nens, fins i tot bebès, els efectes que té la seva conducta en els altres i raonar sobre la importància de compartir i preocupar-se pels altres.”

Miguel C. Martínez López (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia (hacia un mundo sin violencia)* (pàg. 66-68).

Segons Martínez López, un altre factor important a l'hora d'afavorir l'empatia en els infants és el de tenir ben present que nosaltres els servim d'exemple: si reaccionem de manera empàtica davant el sofriment dels altres, els nens en prenen patró.

No podem oblidar tampoc que, si ens el mirem com a capaç de ser empàtic, l'infant ho capta i tendirà a actuar d'acord amb aquesta qualitat positiva que li atribuïm.

2.2.2 L'estimulació d'una actitud assertiva

L'assertivitat és la capacitat d'expressar els sentiments, les necessitats i els drets propis, respectant els dels altres.

El terme assertivitat...
... es refereix a conductes d'expressió de sentiments i de defensa dels drets personals i respecte pels dels altres.

L'assertivitat es basa en una comunicació oberta i directa, en un llenguatge positiu que consisteix a dir el que pensem i desitgem sense necessitat de mostrar-nos ofensius o acusadors en el llenguatge o en el comportament. Alhora, l'actitud assertiva permet evitar entrar en un joc de provocacions, i també habilita per a assumir els errors propis sense autodevaluar-se. En els dos extrems de l'actitud assertiva hi ha el comportament passiu o inhibit i el comportament agressiu.

Les persones amb **actitud passiva** no gosen defensar els seus propis drets, i permeten que les persones amb actituds agressives els influeixin. Com que s'infravaloren deixen que siguin els altres els que decideixin. Els nens inhibits no aprenen a resoldre els seus problemes.

Els que tenen una **actitud agressiva** volen acabar imposant les seves posicions de manera violenta, sense respectar els drets dels altres.

La conducta **assertiva** facilita la relació amb els altres, ja que si no s'actua amb aquesta habilitat a vegades hi ha petits desacords que acaben derivant en situacions molt conflictives. Si treballem amb els infants les conductes assertives els encaminem cap a la millora de les relacions interpersonals, cap al respecte dels drets propis i dels drets dels altres, els animem a mostrar un respecte vertader vers l'altre i treballem a favor de la maduresa en el comportament moral, ètic i en valors.

Podem dir que les **característiques de la persona assertiva** són bàsicament les següents:

- es respecta a si mateixa,
- respecta els altres,
- és segura,
- és hàbil en situacions socials,
- té control emocional,

- sap expressar els seus sentiments (positius i negatius),
- sap dir que no sense sentir-se culpable,
- és capaç de discrepar,
- sap escoltar,
- sap expressar els seus pensaments, sentiments o desitjos clarament,
- és positiva,
- fa anar apropiadament el llenguatge no verbal, i
- sap acceptar els seus errors.

A l'escola podem utilitzar una serie d'estratègies per afrontar l'assertivitat:

- Saber guardar els torns de paraula
- No recórrer a amenaces i insults per defensar les nostres opinions
- Expressar de manera adequada els sentiments i les emocions
- Saber posar-se en el lloc de l'altre.

Un exemple de com podem treballar amb els infants el fet de posar-se en el lloc de l'altre seria fer un joc de rol amb els nens i nenes. El joc consisteix a associar conductes, formes de comunicar-se amb un personatge que s'hi adigui: un lleó, un ogre o un cocodril poden representar l'estil de comunicació agressiu, i una mosca, una papallona o un ocellet poden simbolitzar l'estil passiu; en el paper assertiu podem posar un nen o una nena per tal que sigui el personatge amb el qual tendeixin a emmirallar-se els infants. Tindrem els personatges en forma de titelles de guant o de bastó i els utilitzarem com a suport visual per acompanyar una petita explicació de com actua cadascun d'aquests personatges i per recrear situacions que exemplifiquin clarament els tres estils de comportament. Després d'aquesta explicació passarem als nens els dibuixos dels tres personatges fotocopiats perquè els pintin. També els podem fotocopiar en gran i, dividint els infants en tres grups, que cada grup en pinti un. Quan estiguin pintats els penjarem en un lloc ben visible, per tal de poder-nos-hi referir quan ens convingui. Per exemple, si la Tina ha empès la Carla per posar-se ella al davant de la fila, podem preguntar –ahora que assenyalem els dibuixos–: “Com quin personatge creus que has actuat ara? Com ho hauria fet el «nen»?”

Exemple d'adaptació dels estils de comunicació als nens

Podem associar cada estil de comunicació amb un personatge que s'hi adigui. Per exemple, un lleó, un ogre o un cocodril poden representar l'estil de comunicació agressiu. Una mosca, una papallona o un ocellet poden simbolitzar l'estil passiu. I en el paper assertiu hi podem posar un nen o una nena per tal que sigui el personatge amb el qual tendeixin a emmirallar-se els infants. Tindrem els personatges en forma de titelles de guant o de bastó i els utilitzarem com a suport visual per acompanyar una petita explicació de com actua cadascun d'aquests personatges i per a recrear situacions que exemplifiquin clarament els tres estils de comunicació. Després d'aquesta explicació passarem als nens els dibuixos dels tres personatges fotocopiats perquè els pintin. També els podem fotocopiar en gran

i, dividint els infants en tres grups, que cada grup en pinti un. Quan estiguin pintats els penjarem en un lloc ben visible, per tal de poder-nos-hi referir quan ens convingui. Per exemple, si la Tina ha empès la Carla per posar-se ella al davant de la fila, podem preguntar –ahora que assenyalem els dibuixos–: “Amb quin personatge creus que has actuat ara? Com ho hauria fet el «nen»?”

2.2.3 La iniciació als dilemes morals

La discussió de dilemes morals és una estratègia aportada per Kohlberg que permet potenciar el desenvolupament del judici moral dels infants.

Els dilemes morals són **petites històries que plantegen un conflicte moral** i al final de les quals se solen presentar dues alternatives enfrontades entre si que comporten un conflicte de valors i que, d'entrada, totes dues són defensables per algun motiu. L'individu ha de reflexionar sobre quina és la solució òptima.

És en la segona etapa de l'educació infantil quan podem començar a treballar els dilemes morals, especialment a partir de P4, i sempre sabent que tot just n'encetem el camí.

Els dilemes morals es poden treballar mitjançant contes, una eina molt útil, ja que els infants hi reconeixen sentiments i actituds de la seva pròpia experiència vital. Parlar a partir de personatges els permet parlar de manera indirecta d'ells mateixos, opinar sobre les coses que estan bé i les que no, i resoldre com han d'actuar davant de conflictes.



A partir dels personatges dels contes l'infant pot opinar de les coses que estan bé o no i resoldre com actuar davant dels conflictes.

Una pràctica possible amb contes pot ser la següent:

1. **Expliquem** el conte.
2. **Preguntem** als infants i intentem aclarir entre tots:
 - Quin personatge té el problema?
 - Per què té el problema?
3. **Creem opcions** preguntant què pot fer el personatge per a resoldre el problema i insistint en la recerca de més alternatives possibles: “Què podria fer més?” La persona que guia la discussió també pot deixar anar idees noves.
4. Aleshores cada infant **pren una opció temptativa**: cadascú ha de pensar què faria ell si fos aquell personatge. Se'ls pot demanar que ho dibuixin.
5. **Compartim les opcions escollides** per cadascú.
6. **Busquem paral·lelismes** entre el conte i el món real (coneixeu algú a qui ha passat una cosa semblant a la del protagonista del conte?), i finalment entre el conte i les seves pròpies experiències (algú s'ha sentit mai com tal personatge del conte?).

2.2.4 La iniciació al joc de rol

El joc de rol (o *role playing*) consisteix a dramatitzar de manera dialogada i mitjançant la improvisació, una situació moralment conflictiva. El problema que s'hi plantegi ha de ser obert i ha de donar lloc a diferents interpretacions i a diverses solucions possibles. Per a resoldre la situació és important analitzar el conflicte des de diversos punts de vista (escoltant la veu de tots els implicats) i dialogar amb els altres.

Els passos per a portar a terme el joc de rol, tant amb adults com amb infants, són els següents:

- a) Escalfament:** es crea un clima positiu i s'anima el grup a participar-hi.
- b) Preparació de la dramatització:** l'animador o animadora presenta quin és el conflicte, quins personatges hi intervenen i quina escena es representa. Per a fer-ho es pot ajudar d'un text en el qual s'explica breument el problema i es deixa que la resta sigui a càrrec de la improvisació. Es demanen voluntaris per a fer els papers, tenint en compte que també hi ha d'haver qui faci de públic.

És interessant que els participants no prenguin papers que siguin molt semblants a allò que ells ja pensen o al rol que solen desenvolupar en la vida real, ja que així se'ls dona l'oportunitat de poder veure les coses des d'un altre punt de vista que no és el seu habitual.

Les actrius i els actors surten de la sala. Si cal, es pot donar a cada personatge un paper en el qual s'especifiquen mínimament els trets principals del seu personatge. Durant uns minuts es preparen el paper i busquen arguments que justifiquin la seva posició.

- c) Dramatització:** es posen en escena els diferents personatges que dialoguen entre si i cadascun aporta arguments per a defensar la seva posició. Mentrestant els que fan de públic observen amb atenció les actituds, els sentiments i els interessos que defensa cada personatge.

- d) Debat:** es pregunta a cada actor si li ha costat posar-se en la pell del seu personatge i per què. Els actors, juntament amb el públic –i amb l'ajuda dels animadors com a moderadors- analitzen quin és el problema, quina és la posició de cada personatge, quins sentiments, interessos i actituds entren en joc, quines solucions s'han proposat, a quin acord s'ha arribat i si és un acord factible, etc. Un cop acabat el debat, si es creu convenient, es pot proposar tornar a fer l'escenificació per a explorar solucions noves possibles.

Podem portar a terme la tècnica del joc de rol a partir de P4. Ara bé, l'educador o educadora ha d'estar predisposat a donar suport i orientació al llarg de tot el procés. Facilita força les coses partir d'un conte que els nens ja coneixen.

El joc de rol

Una tècnica que afavoreix el desenvolupament de l'empatia és la del joc de rol (o *role playing*), ja que permet treballar la comprensió del fet que davant d'una situació els altres poden tenir punts de vista diferents, permet treballar l'habilitat per a coordinar diferents perspectives i també la de relativitzar el punt de vista propi; per exemple, un nen fa de papa, un altre de mama, i es proposa que actuïn com a tal davant d'una situació com "anem de compres".

2.2.5 L'ús de titelles en la resolució de conflictes

Si volem que els nostres infants s'encaminin cap a l'assoliment de l'autonomia moral els hem d'oferir una educació més encaminada a fer que pensin que no pas a fer que obeeixin cegament. Quan dos nens es barallen l'educador o educadora tendeix a exercir de jutge que emet una sentència que s'ha d'obeir. És més interessant, però, provocar la reflexió dels infants sobre els fets succeïts. Podem fer-ho de moltes maneres diferents; aquí proposem una tècnica molt atractiva per als infants, en especial a partir dels tres o quatre anys, que és l'ús de titelles per a explorar conflictes.

L'educador o educadora pot partir d'una situació hipotètica o bé d'un conflicte real que hagi succeït entre dos infants o més. L'educador o educadora posa en escena el que ha passat mitjançant els titelles. Si els nens són més grans poden ser ells els qui portin a terme la representació. Aleshores pregunta: "Quin és el problema? Què ha passat? Com ha reaccionat el titella X? I l'Y? Quines solucions hi podem trobar?" Les solucions es poden aportar individualment o grupalment si prèviament hem dividit els nens en grups petits. Les solucions són representades amb els titelles. L'educadora preguntarà quina de les que s'han exposat els sembla que funcionaria millor.

Si hem escenificat un problema real, el fet d'haver-ho fet amb titelles permet objectivar el conflicte: els implicats el poden observar amb certa distància emocional, que els permet pensar millor, i poden veure davant seu diverses solucions possibles, amb la qual cosa aprenen que hi ha alternatives. I a tots els nens els estimula pensar sobre problemes que són propis de la seva edat.

Exemple de l'ús dels titelles per a resoldre conflictes

"En la meua escola gairebé sempre hi ha una discussió a l'hora de recollir. Així és que una altra professora i jo vam representar l'escena amb 4 marionetes: tres «nens» i un «adult». Tots jugaven amb una pila de joguines que escampaven per tot arreu. Llavors l'adult deia: «Cinc minuts més i endrecem». Els nens es queixaven. Quan va arribar el moment d'endregar, van començar a donar excuses: «Estic molt cansat», [...] «Jo no he jugat amb això», «He de fer pipí». Els nens espectadors s'ho passaven bé rient pel realisme de l'escena. Després vam interrompre la representació i ens vam asseure amb ells, i els vam preguntar: «Com se solucionarà aquest problema?» [...]

"[Algú va dir:]«El professor ha de pegar als nens». Vam parlar d'això i vam decidir que a ningú no li agrada que li peguin. [...]

"[També es va dir:] «Que no endreci ningú. Deixeu les coses allà». Vam decidir que a vegades pot funcionar, però al final les coses comencen a fer nosa, a trencar-se i a perdre's.

"Al final va sortir la solució: «Tots han d'endregar, adults i nens». Vam parlar-ne. «A algú li agrada endregar?». No, hi estàvem d'acord. «Per què hem de fer-ho, doncs?».

"Vam seguir parlant-ne. Després de la discussió, vam representar la solució escollida pels nens (la darrera). Després van tenir temps de jugar amb les marionetes."

Stephanie Judson (ed.) (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia: Manual para la paz y la no violencia* (pàg. 68-69).

2.2.6 L'assemblea

Que els nens s'asseguin en cercle a la catifa per a enraonar pot ser molt útil per a treballar l'habilitat de parlar davant de l'altra gent i també la d'escoltar els altres. Ara bé, la finalitat no és aquesta i prou: les assemblees es poden adaptar a una multitud de necessitats; per tant, hi pot haver moltes classes diferents d'assemblees:

L'assemblea dels dilluns pot anar dirigida a fer que els nens expliquin què han fet el cap de setmana. També ens podem assegurar a la catifa per a dir-nos el bon dia i repassar si falta algú. Hi ha assemblees plantejades perquè els infants participin en el disseny d'activitats (per exemple, preparar una excursió o una sessió d'algun taller o fer algun projecte de treball). I n'hi ha que serveixen per a posar en comú el que han après. A vegades també es poden emprar per a rebre una visita.

L'educador o educadora exerceix de moderador o moderadora i també, quan cal, intervé.

Aquí, però, volem destacar dos dels usos de l'assemblea: el de la **reflexió sobre les normes** que regulen la vida en comú dels infants al centre i el de **parlar dels conflictes** que sorgeixen en el dia a dia.

D'aquesta manera la catifa esdevé un espai on els nens poden enraonar, reflexionar, decidir, adquirir consciència dels seus drets i dels seus deures, crear llaços d'unió entre els membres del grup i assumir responsabilitats envers els altres.

En l'assemblea podem parlar, per exemple, de la baralla que s'ha esdevingut entre dos nens que s'han acabat pegant, de la negativa d'alguns infants a endreçar les joguines després d'haver-les utilitzat o de si una norma imposada des de dalt és injusta als ulls dels nens.

Exemple de "moments assemblearis"

"En Marcos ha estat pegant a molts nens al pati i, en entrar, es queixen sorollosament. Li pregunto:

—Per què pegues avui? I calla. Els altres contesten per ell: —Deu estar nerviós. —Li deuen haver trepitjat el que ha fet a la sorrera. —Deu haver caigut. —Li deuen haver pegat. —O cridat.

"Ell continua callat.

"Li demano aleshores que contesti, si us plau, perquè el que sent ell no podem saber-ho si no ho diu. Aleshores contesta:

—És que he perdut el meu Batman. —Doncs haver-ho dit! —contesta la Júlia ràpidament. —Sí, Marcos; si ho haguessis dit, tots t'hauríem ajudat a buscar-lo. Però callar, com veus, no és el millor sistema. Un altre dia digues què et passa.

"En això vam quedar; veurem si pot anar «parlant» de les enfadades una mica, en lloc de fer-les «actuar»."

M. Carmen Díez Navarro (2004). *El piso de debajo de la escuela: Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil* (pàg. 168).

En termes generals una assemblea és una reunió de persones congregades amb alguna finalitat.



Els infants en assemblea; és el moment de la trobada.

Ara bé, també és cert que no tot ho hem de resoldre en situació d'assemblea. Hi ha altres espais i moments per a encarar els problemes; a més, hem de tenir en compte que hi ha ocasions en què el millor és que siguin els infants afectats mateixos els qui busquin les solucions per si mateixos.

L'assemblea és una situació molt propícia per a ensenyar als nens a raonar, a intercanviar opinions, a argumentar, a buscar diverses alternatives a la resolució d'un conflicte. Però perquè tot això s'esdevingui cal crear un ambient en què els nens se sentin a gust per a expressar-se lliurement i que se sentin escoltats. Per això l'educadora ha de procurar que no hi hagi desequilibris excessius en la participació, sinó que cada criatura tingui l'oportunitat d'aportar la seva veu al grup.

Tot i això, no sempre tothom està interessat en el que es parla en un moment concret. Per això a vegades el més convenient és que parlin els que en tenen ganes i prou. L'educador o educadora ha de vetllar també per adaptar els temps a l'atenció que són capaços de mantenir els nens: hi ha temes que requeriran un temps llarg i d'altres que amb uns minuts n'hi haurà ben prou. El recurs de l'assemblea és força emprat amb els nens de tres a sis anys.

“En tot cas, però, és una realitat que, en la major part dels grups de dos anys i en alguns dels d'un any, es comença la jornada amb un moment en què tots els nens i les nenes, asseguts a terra, desenvolupen diverses activitats dirigides per l'educadora o l'educador: es comprova qui hi ha i qui hi falta, es canten cançons acompanyades de gestos, es veuen imatges, contes o objectes, etc.

“Al principi, l'assemblea sona a proposta importada del segon cicle d'educació infantil, però sabem que moltes educadores i educadors de primer cicle aconseguen fer d'aquest espai un moment ric de trobada, d'aprenentatge i de gaudi.”

Gemma Paniagua (2006). “Assemblea amb els més petits?” (pàg. 11-12).

Gemma Paniagua, mestra, assessora de mestres des d'un equip d'atenció primerenca de la comunitat de Madrid, proposa alternatives a la rotllana per als nens més petits, com podeu veure a l'exemple següent:

“Als dos i tres anys, encara que es faci un moment de rotllana, per a tots i totes, però especialment per als qui els costa més participar en gran grup, continuen sent interessants aquestes breus trobades en petit grup –espontànies però explotades sistemàticament per l'educador o l'educadora– entorn de la motivació d'un objecte, una novetat o un conflicte.”

Gemma Paniagua (2006). “Assemblea amb els més petits?” (pàg.11-12).

I és que el fet de trobar-se amb els altres, sia de manera organitzada, com a l'assemblea, sia de manera espontània, sempre pot ser aprofitat de manera positiva per al creixement personal i moral de l'infant i del grup.