

PAUTAS TEMPRANAS DEL DESARROLLO AFECTIVO Y SU RELACIÓN CON LA ADAPTACIÓN AL CENTRO ESCOLAR

María José Cantero López¹

RESUMEN Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de formación de los primeros vínculos de apego y su influencia sobre la adaptación de los menores al centro escolar. En primer lugar, se define el vínculo de apego y se analizan los predictores más significativos de su calidad. En concreto, se incide en las historias de interacción padres-hijos que se sitúan en la base de los diferentes estilos de apego infantil y se comentan las variables que afectan a la actuación parental. En segundo lugar, se comenta la relación existente entre la experiencia de interacción que los niños tienen con sus padres y su posterior capacidad para entablar nuevas relaciones sociales. Por último, se analizan las características del periodo de adaptación de los niños al centro escolar en función de la calidad del apego que han desarrollado con sus progenitores, y se plantean una serie de medidas para favorecer el periodo de adaptación en el marco de un modelo de educación infantil centrado en el bienestar de los niños.

PALABRAS CLAVE Apego, interacción padres-hijos, desarrollo social, adaptación escolar.

ABSTRACT This paper aims to analyse the formation process of the first attachment bonds and its influence on children adaptation to the school centre. Firstly, attachment bond is defined and the more significant predictors of its quality are analysed. Particularly, it stresses the stories of parent-children interactions which are set in the base of the different styles of children's attachment. Moreover, it discusses the variables that affect parental acts. Secondly, it discusses the relationship between the experience of interaction that children have with their parents and their later capacity to create new social relationships. Lastly, it examines the characteristics of the children's adaptation period to the school depending on the quality of the attachment they have developed towards their parents. It sets out a series of measures to promote the adaptational period within a model of children's education settled in the children's welfare.

KEY WORDS Attachment, parent-children interaction, social development, school adaptation.

1.- INTRODUCCIÓN

Desde el momento del nacimiento, y dada la extrema vulnerabilidad e indefensión del niño, los padres o quienes ejercen esta función, deben satisfacer todas aquellas necesidades básicas que garanticen su supervivencia y un adecuado desarrollo personal. En la actualidad se mantiene que las necesidades básicas del ser humano son tanto de naturaleza biológica como de naturaleza social. No obstante, esta doble consideración no siempre ha sido mantenida. Durante décadas y bajo la influencia del conductismo y del psicoanálisis se consideraban como obvias las necesidades biológicas, olvidando el carácter también primario de las necesidades afectivas y sociales. Así, se afirmaba que el interés afectivo por los demás es aprendido, y no existe una necesidad original que impulse a los individuos a vincularse afectivamente con los otros. Desde

esta perspectiva, los niños desarrollan un vínculo afectivo hacia sus cuidadores porque les proporcionan alimento y reducen sus estados de incomodidad, es decir, porque actúan como mediadores en la satisfacción de sus necesidades biológicas.

A partir de los años 50 surgen numerosas críticas al planteamiento anterior y se defiende la importancia de los cuidados afectivos en el desarrollo general del individuo. Los propios psicoanalistas empezaron a observar que los niños mostraban un interés por la madre independiente de la situación de alimentación, aspecto que fue confirmado a partir del estudio de las consecuencias experimentadas por niños institucionalizados. Estos estudios mostraron que los niños criados en instituciones presentaban, a corto plazo, retrasos en aquellas conductas que se aprenden en un contexto relacional: lenguaje, juego, etc.; y a largo plazo, retrasos intelectuales, afectivos y sociales graves, a

¹Dra. en Psicología. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de València. María.J.Cantero@uv.es

pesar de que recibieron adecuados cuidados físicos. Al parecer, la causa fundamental de estos trastornos reside en el hecho de que en esas instituciones los niños no tienen la posibilidad de mantener una relación especial, bien por la escasez de personal o por una deficiente cualificación del mismo, lo que les impide el establecimiento de vínculos afectivos.

Paralelamente, etólogos ilustres como Lorenz y Harlow mostraron que el interés por los miembros de la misma especie es algo no aprendido y plantearon que las crías de algunas especies están programadas biológicamente para formar un vínculo emocional con sus progenitores con independencia del factor alimentación. Este proceso denominado de “impronta o troquelado” ilustra el carácter primario de los lazos emocionales. Harlow llegó a demostrar en sus investigaciones con monos rhesus lactantes que el factor más importante en el desarrollo de respuestas afectivas no era la alimentación sino la posibilidad de abrazarse y mantener un contacto cálido y reconfortante (Harlow, 1958; Harlow y Harlow, 1962, 1965)

Este conjunto de investigaciones encaminó a John Bowlby a formular la teoría del apego que permite conceptualizar de forma clara y novedosa la tendencia de los seres humanos a establecer vínculos afectivos intensos con otras personas. La preferencia innata de los bebés hacia estímulos sociales (el rostro humano, la voz de la madre) frente a fuentes de estimulación no social es un indicador temprano de la necesidad primaria de estimulación social, y por tanto, de la necesidad básica de formar vínculos afectivos duraderos con las personas del entorno.

En este artículo vamos a centrarnos en las necesidades afectivas y sociales de los niños, concretamente en la primera manifestación de éstas: la formación de un vínculo de apego con las personas encargadas de su cuidado. Este primer apego, generalmente establecido con la figura materna, es esencial en el desarrollo socio-afectivo del individuo y particularmente, en la formación y desarrollo de las sucesivas relaciones de apego. Por último, analizaremos el papel de los primeros apegos en el proceso de adaptación del niño al centro escolar y comentaremos unas pautas de actuación para favorecerlo en el contexto de un modelo de educación infantil cuyo objetivo sea el bienestar de los niños y sus familias.

2. El apego y su conceptualización

¿Qué es un vínculo de apego? El apego se define como “*el vínculo o lazo afectivo que se establece entre dos personas como resultado de la interacción y que les lleva a mantener proximidad y contacto en el logro de seguridad, consuelo y protección*”. El individuo vinculado halla en la otra persona una base de seguridad y refugio emocional al que acudir en situaciones percibidas como amenazantes. En el caso del apego infantil, la figura de apego se convierte en la **base de seguridad** a partir de la cual el niño explora el mundo.

El concepto de base segura está estrechamente relacionado con el de apego. Es claro que el ser humano puede desarrollar mejor sus capacidades cuando piensa que tras él hay una o más personas dignas de confianza que acudirán en su ayuda si surgen dificultades. La necesidad de esta base segura no es en modo alguno exclusiva de los niños aunque, como consecuencia de la gran exigencia que se tiene de ella durante los primeros años de la vida, es en esta etapa cuando resulta más evidente y se ha estudiado en mayor profundidad.

De la definición de apego interesa comentar dos aspectos:

1. **La naturaleza esencialmente afectiva del apego.** El apego representa la necesidad primaria que tiene el ser humano de mantener relaciones íntimas con otras personas.

2. **El carácter no innato del apego.** Es necesario que dos personas interactúen durante un cierto tiempo para que llegue a formarse el vínculo. En este sentido, no hay que confundir el hecho de que el niño posea unas capacidades innatas que le ayudan en el proceso de establecimiento de su primer vínculo (orientación preferente hacia las personas, reflejo de prensión, reflejo de succión, llanto, etc.), con el hecho de que reconozca y se vincule a una persona específica desde el momento del nacimiento. Es a partir de la segunda mitad del primer año de vida cuando los bebés empiezan a manifestar una clara preferencia por una/s figura/s específica/s rechazando a los desconocidos. A partir de ese momento podemos empezar a hablar de un vínculo establecido. El apego y su calidad son el producto de la interacción, y si la interacción es de mala calidad, el apego resultante también lo es. En este punto, es de interés distinguir los tres componentes básicos del apego.

- Las conductas de apego (componente conductual).

Son aquellas conductas que el niño despliega en el logro de proximidad, contacto y comunicación con sus figuras de apego. El repertorio de conductas que el niño puede poner en juego es muy grande y flexible y el que sean consideradas conductas de apego o no, dependerá de la función que cumplan. Si su objetivo es lograr proximidad o contacto con la figura de apego las definiremos como tales. Hay que señalar, que la ausencia en un momento dado de conductas de apego no significa necesariamente inexistencia del vínculo. El que las conductas de apego se activen o no depende en gran medida del contexto. Si un niño está en un entorno familiar y se encuentra a gusto es probable que no presente conductas tendentes a mantenerle próximo a su madre, pero si el niño percibe algún tipo de amenaza (p.e. una caída, un desconocido, etc.) estas conductas se activarán. Las diferencias interindividuales e intraindividuales residirán, principalmente, en el umbral de percepción de amenaza, que incidirá en la intensidad de la activación de la conducta, y en la conducta seleccionada del repertorio disponible.

- El modelo mental de relación (componente cognitivo). En general, las representaciones mentales se forman a partir de intentos y resultados de estos intentos, por tanto el modelo mental respecto al apego, en particular, se formará a partir de los resultados de los intentos del niño por conseguir proximidad con su cuidador. El modelo se construye sobre la base de la interpretación que el niño realiza de su experiencia de relación e incluye dos aspectos fundamentales: 1) la concepción sobre las figuras de apego: quienes son, dónde puede encontrárselas y de qué manera previsible pueden responder y 2) el concepto de sí mismo respecto a la figura de apego.

- Los sentimientos asociados a la figura de apego, a uno mismo y a la propia relación (componente emocional). Los sentimientos más destacables en las relaciones de apego son la seguridad proporcionada por la proximidad de la figura de apego y la angustia originada por su ausencia o pérdida. En el sentimiento de seguridad podemos distinguir según Bischoff (1975) dos aspectos: la seguridad como *hecho ambiental* (protección objetiva proporcionada por la figura de apego) y la seguridad como *estado emocional* (seguridad sentida por el niño). Normalmente, ambos aspectos suelen coincidir, pero puede suceder que algunos niños

en función de su experiencia interactiva no se sientan seguros estando próximos a su cuidador (p.e. niños maltratados), y otros, puedan mantener su sensación de seguridad incluso estando lejos de él. La sensación de seguridad es, por tanto, subjetiva y dependerá del modelo mental desarrollado, y consecuentemente, de la calidad de la relación.

La relación entre los tres componentes se resume en la figura 1:

Figura 1: Proceso de formación del apego y relaciones entre sus componentes



Tal y como se observa en la figura, el niño forma un modelo mental de relación a partir de la experiencia de interacción cotidiana con su cuidador, y más concretamente, a partir de las respuestas obtenidas cada vez que ha intentado conseguir proximidad y contacto con él. Este modelo permite al niño anticipar cómo responderá su cuidador en función de su experiencia en situaciones similares, e incide en el tipo e intensidad de las nuevas conductas de apego que el niño muestre y en los sentimientos que la relación genere.

En resumen, el apego se sustenta sobre bases genéticamente determinadas y se desarrolla a partir de interacciones con las personas del entorno inmediato. Durante la primera infancia, el desarrollo del vínculo afectivo con el cuidador principal atraviesa una serie de fases cuyas características están determinadas por dos aspectos: 1) el momento evolutivo que atraviesa el niño y 2) la calidad de la interacción que se establece entre ambos. Una vez desarrollado tiende a mantenerse a lo largo del tiempo, aunque no puede considerarse como algo fijo. Puede ir evolucionando y modificándose a partir de cambios en la calidad de las interacciones futuras. No obstante, este primer apego condiciona, en gran medida, las posteriores relaciones de apego que el individuo desarrolle a lo largo de su ciclo vital.

3. Predictores de la calidad del apego infantil

La pregunta que debemos realizarnos llegados a este punto sería: ¿de qué depende que un niño evolucione adecuadamente, adquiera un estilo de apego seguro y tenga habilidades sociales?

La mayoría de los teóricos del apego están de acuerdo en que *la calidad del apego es el producto de las respuestas del cuidador a las señales que el niño emite en su búsqueda de proximidad y contacto*. Desde este enfoque, las interacciones tempranas que los padres establecen con sus hijos constituyen, pues, el eje central a partir del cual el niño organiza su mundo y se desarrolla. La representación mental que el niño genera a partir de sus primeras experiencias de interacción incide en su evolución posterior, y en su competencia en las relaciones interpersonales futuras. En este sentido, se asume que: **“diferentes historias de interacción madre (padre)- hijo promueven diferentes modelos mentales de relación y, consecuentemente, diferentes relaciones de apego”** (Ainsworth *et al*, 1978; Bowlby 1969; Isabella y Belsky, 1991; Isabella, 1993). Un cuidado *sensible* incidiría en el desarrollo de un vínculo *seguro* mientras que una actuación *insensible* se relacionaría con la *inseguridad* infantil.

Pero, ¿qué significa ser sensible? Ser sensible significa: 1) ser capaz de ver las cosas desde el punto de vista del niño, 2) estar alerta a las señales de éste, no distorsionándolas ni interpretándolas en función de las propias necesidades o deseos y 3) promover interacciones sincrónicas, oportunas y satisfactorias para ambos (Isabella, Belsky y Von Eye, 1989; Wolfe y Krupka, 1991). Además, los padres para promover la seguridad en sus hijos, deben mostrarse sensibles no sólo cuando el niño desea su contacto y proximidad sino en todos los contextos en los que acontece la interacción padres-hijos: durante el juego, en momentos de aflicción, durante la alimentación, etc. Una actuación de este tipo donde los padres tengan la habilidad de adaptarse al estado, necesidades y deseos de sus hijos estableciendo interacciones armónicas constituye la base para el establecimiento de un vínculo seguro y uno de los determinantes fundamentales de un óptimo desarrollo cognitivo, emocional y social del niño.

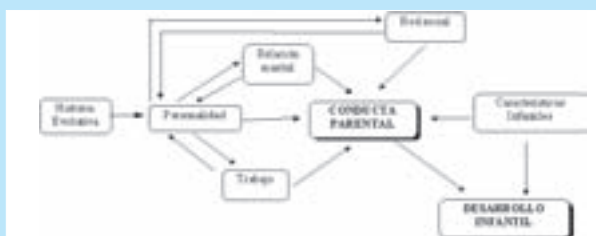
Por el contrario, la insensibilidad supone no saber adoptar el punto de vista del niño. Los padres insensibles son incapaces de reconocer las necesidades de sus hijos interpretándolas en función de sus propias nece-

sidades y deseos. Estos padres o bien no responden a las peticiones de sus hijos o lo hacen de forma inadecuada promoviendo interacciones asincrónicas, inoportunas e insatisfactorias.

Llegados a este punto tenemos que señalar que no todos los padres que actúan insensiblemente con sus hijos lo hacen del mismo modo. El tipo de cuidado insensible que dispensen al niño determinará, en gran medida, el tipo de inseguridad que manifieste el menor. Así, por ejemplo, los niños que han recibido un cuidado intrusivo y sobreestimulante durante los primeros meses de vida suelen desarrollar una inseguridad caracterizada por la evitación y la indiferencia hacia su figura de apego (apego inseguro huidizo o apego tipo A); mientras que los niños que han recibido un cuidado caracterizado por la indiferencia y la inaccesibilidad desarrollan una alta dependencia de su figura de apego y manifiestan su inseguridad exhibiendo gran cantidad de conductas agresivas (apego inseguro resistente/ambivalente o apego tipo C) (Belsky, Rovine, y Taylor, 1984; Cantero, 1996; Isabella, 1993; Isabella y Belsky, 1991; Isabella *et al*, 1989).

Hemos visto hasta aquí, como la actuación parental en la interacción con el niño durante los primeros meses de vida es un predictor significativo de la calidad del apego infantil, y consecuentemente, del adecuado o inadecuado desarrollo socioafectivo del niño. La siguiente cuestión a plantear sería ¿qué factores determinan la actuación parental?, o dicho de otro modo, ¿porqué un padre puede actuar sensiblemente con un hijo e insensiblemente con otro?. En dicha actuación entran en juego tanto características inherentes a los propios padres, especialmente relacionadas con su propia historia de apego y factores de personalidad, como características del propio niño y factores relativos al contexto social en el que la relación padres-hijo se sitúa. La figura 2 ilustra los determinantes de la actuación parental según el modelo propuesto por Belsky (1984):

Figura 2: Determinantes de la actuación parental según Belsky (1984)



A continuación, analizamos brevemente los tres grupos de variables que han sido teóricamente vinculados con la sensibilidad parental y la calidad del vínculo madre (padre)-hijo.

A) Características parentales.

Según la teoría del apego los modelos mentales de relación que los padres han generado a partir de sus experiencias tempranas con sus figuras de apego configuran el modo en que ven al niño y el modo en que lo tratan. Estos modelos de relación así como determinados rasgos de su personalidad repercuten directamente sobre su funcionamiento parental. Según Bowlby: *“Existen, pruebas clínicas de que el sentimiento de una madre por su bebé y la conducta mostrada hacia él están también profundamente influidos por sus anteriores experiencias personales, sobre todo, por aquellas que tuvo y que todavía puede estar teniendo con sus propios padres”* (Bowlby, 1988). Desde esta perspectiva, las representaciones mentales de los padres tienen un valor predictivo de la actuación parental y de la calidad del apego infantil. Por tanto, podría ser de interés evaluar durante el embarazo la historia de apego de los padres (p.e. mediante la entrevista de apego adulto de George, Kaplan y Main) como una estrategia de prevención primaria que permitiera detectar a aquellas futuras madres con una historia de apego negativa. La detección de este grupo de riesgo y la intervención sobre los modelos mentales de relación permitiría prevenir posibles alteraciones relacionales con el futuro bebé

B) Características infantiles.

El apego es el resultado de la relación que se construye entre dos personas, por tanto en su configuración influirán características de ambos participantes. En la génesis del apego infantil se considera fundamental la calidad de los cuidados parentales, sin embargo, no podemos olvidar como las características infantiles deben afectar a la facilidad con la que el vínculo se establece. La prematuridad, las complicaciones del parto, y las enfermedades o deficiencias del recién nacido hacen que el cuidado de estos niños sea más agotador para los padres, dificultando la vinculación. Por ejemplo, niños deficientes mentales o con síndrome de Down como consecuencia del déficit cognitivo que padecen, presentan en los primeros meses de vida retrasos en las principales conductas media-

doras en la génesis del apego (p.e. sonrisa social, contacto ocular, etc.). Estos retrasos alteran el proceso de apego y tiene importantes implicaciones en el desarrollo emocional temprano de estos niños.

El temperamento del bebé también es una variable a considerar en la predicción de la calidad del apego temprano. Al parecer las disposiciones temperamentales del bebé pueden actuar como moduladoras del desarrollo de las interacciones entre los padres y su hijo durante el primer año de vida, llegando incluso a modificar la sensibilidad parental. Así, los niños difíciles e irritables dificultarán la interacción con sus cuidadores mientras que los niños dóciles la facilitarán.

C) Factores contextuales

Finalmente, no podemos olvidar como el entorno social influye sobre el cuidado que los padres dispensan a sus hijos. En familias donde hay estrés e inestabilidad la insensibilidad y el desarrollo de apegos inseguros son especialmente altos. Sin embargo, el disponer de apoyos sociales en la tarea de crianza reduce el stress y predice una mayor sensibilidad en el trato con el niño. En este sentido, el apoyo emocional e instrumental del cónyuge y el de otras personas significativas para los padres (hermanos, amigos, padres, etc.) se constituyen en las principales fuentes de apoyo relacionadas con la competencia parental.

En definitiva, la actuación parental se ve influida por distintos factores relativos a los propios padres, al niño y al entorno social. La interrelación de estos tres grupos de variables afecta a la pauta de interacción padres hijos, y consecuentemente, a la calidad del vínculo que el menor establece.

4. Apego infantil y desarrollo social

La sensibilidad de los padres ante las señales e intentos del bebé por ganar proximidad y contacto con ellos, la sincronización de sus intervenciones y el hecho de que el niño experimente que sus iniciativas sociales llevan a resultados previsibles son condiciones necesarias para el desarrollo de un apego seguro, y consecuentemente, para un adecuado desarrollo personal y social. Los defensores de la teoría del apego mantienen la existencia de una estrecha relación entre la experiencia que los individuos tienen con sus padres y la posterior capacidad para entablar nuevas relaciones sociales y formar nuevos vínculos afectivos (Ainsworth *et al.*, 1974; Bowlby, 1980; Rutter, 1978).

Distintos estudios señalan que el desarrollo de un apego seguro a la edad de un año proporciona una previsión del desarrollo social del niño y de su personalidad futura. Por ejemplo, las observaciones realizadas durante la etapa preescolar revelan que los niños de tres años con apego seguro presentan una mayor competencia social: son más curiosos, extrovertidos, populares y autónomos (Sroufe, 1983). En contraste, los niños con apego inseguro muestran problemas de adaptación durante la etapa preescolar que varían en función del tipo de inseguridad desarrollada. Así, en la investigación de Sroufe los niños huidizos fueron descritos por sus educadores como hostiles, aislados socialmente, y con dificultades en la relación con los pares; mientras que los niños resistentes fueron descritos como impulsivos, tensos, temerosos y excesivamente dependientes de sus profesores. Asimismo, a la edad de cinco años el patrón de apego desorganizado ha sido considerado el más importante predictor de comportamientos inadaptados durante la edad preescolar (Lyons-Ruth, Alpern y Repacholi, 1993).

Una cuestión que surge cuando se analiza la relación existente entre calidad del apego y adaptación social es si el apego determina por sí solo si un niño será sociable o agresivo, autónomo o dependiente, curioso o retraído, etc. La respuesta es obviamente que no, al menos como factor único. Es posible que las diferencias se deban a una continuidad en el tipo de cuidado que recibe el niño, en lugar de a la calidad del apego temprano *per se* (Lamb, Thompson, Gardner, y Charnov, 1985). Se asume que un cuidador sensible que fomenta la seguridad en el bebé probablemente mantendrá este tipo de cuidados conforme el niño crece, alentando un óptimo desarrollo social; y desgraciadamente, los cuidados insensibles que contribuyen a la inseguridad probablemente también se mantengan, haciendo que el niño llegue a manifestar conductas hostiles o de dependencia. Pero no hay que olvidar que a pesar de que se espera una continuidad en el tipo de cuidado y apoyo que el niño recibe a lo largo del tiempo, a veces se modifican las relaciones como consecuencia de cambios en las circunstancias familiares (un nuevo hijo, un nuevo trabajo, un divorcio, una enfermedad, etc.). Además, conforme los niños crecen se enfrentan a nuevos retos en su desarrollo, a nuevos entornos sociales, a nuevas relaciones, todo lo cual puede alterar los efectos a largo plazo de un apego seguro o inseguro en la primera infancia.

Este planteamiento que defiende que el apego temprano influye pero no determina de forma inevitable las relaciones sociales posteriores, sienta las bases para una posible intervención en los niños que desarrollan un apego inseguro. Así, la detección temprana de un apego inseguro se convierte en un claro indicador de alteraciones en las relaciones padres-hijos, por lo que intervenciones en estas diadas podría alterar la continuidad de las relaciones disfuncionales y promover interacciones futuras más adaptadas.

5. Apego y adaptación al centro escolar

En los últimos años, los estudios sobre los determinantes de los estilos de apego infantil **han permitido salir del enfoque tradicional de la socialización familiar** que mantenía que los niños adquieren sus características psicológicas de las influencias que reciben de sus agentes de socialización primarios, es decir, sus padres (Palacios, 1999). Las investigaciones actuales amplían la perspectiva inicial de la teoría del apego, considerando el papel de las influencias genéticas y temperamentales del niño, las variables contextuales y el impacto que sobre los vínculos tienen los otros contextos de socialización del individuo.

Desde este enfoque planteamos que los niños llegan al colegio con una serie de expectativas acerca de los adultos que han ido construyendo a partir de sus propias experiencias personales y que en gran medida inciden en la adaptación al centro escolar. Pero, ¿qué se entiende por periodo de adaptación a un centro escolar y cómo la experiencia de interacción previa del niño y el estilo de apego desarrollado incide en el proceso?

El periodo de adaptación es, desde un punto de vista temporal, *“los días, semanas o meses que los niños tardan en estar de manera emocional, social y escolar adecuada en el centro infantil”*. Este periodo de adaptación se produce porque el niño es separado de sus figuras de apego y se siente amenazado al ser introducido en un lugar desconocido con personas desconocidas sin tener cerca a su base de seguridad por lo que su sistema de apego se ve activado a gran intensidad.

Generalmente, las conductas del niño, especialmente de uno a tres años, suelen pasar por tres fases bien diferenciadas durante el periodo de adaptación: fase de protesta, fase de ambivalencia y fase de adaptación.

Fase de protesta. Comienza cuando los niños toman conciencia de que se quedan solos y cuando se sienten

amenazados o en peligro. Por ejemplo, cuando son dejados en el centro y la madre se va, cuando tienen el primer conflicto con los compañeros o la educadora, cuando llaman a los padres y estos no vienen, cuando se caen y se hacen daño, cuando le quitan un juguete, etc. En definitiva en situaciones en las que perciben un peligro o amenaza y necesitan de sus figuras de apego para restablecer la sensación de seguridad. Lógicamente cuando el niño se siente inseguro se activan las conductas de búsqueda de sus figuras de apego: lloros fuertes, intentos de huida, rabietas, etc. Su ansiedad se manifiesta también en conductas regresivas (succión del pulgar, descontrol de esfínteres, morderse las uñas, etc.) y síntomas sustitutivos (terrores nocturnos, vómitos, temblores, rechazo de la comida...). Es bastante común en esta fase que rechacen las atenciones que le ofrecen los nuevos cuidadores, y responden a veces con hostilidad a los ofrecimientos de ayuda. Si durante esta fase se produce un reencuentro con la figura de apego las conductas hacia ella varían en función del estilo de apego:

- Los **niños seguros** se muestran contentos, se alegran de verlas y restablecen muy pronto su seguridad emocional y su comportamiento social normal. En líneas generales estos niños pueden iniciar la fase de protesta nada más ser dejados en el centro o hacerlo sólo cuando aparece un conflicto y toman conciencia de que no están sus padres. En todo caso, cabe esperar de ellos que se adapten pronto y bien al centro infantil si este funciona adecuadamente.

- Los **niños inseguros ambivalentes**, tienen durante el reencuentro conductas ambivalentes, de aproximación-rechazo; después se muestran muy ansiosos ante cualquier separación, por pequeña y cotidiana que sea. Se muestran excesivamente apegados a sus cuidadores renunciando a la exploración y el juego. Estos niños como consecuencia de su experiencia de interacción sienten miedo al abandono, y por ello se manifiestan muy preocupados cuando sus figuras de apego no están presentes. En definitiva son niños que no acaban de sentirse incondicionalmente queridos, aceptados y tratados. Una vez escolarizados estos niños pueden evolucionar hacia formas de relación “muy dependientes” de su educadora, de forma que pueden reproducir con ella, transcurrido el tiempo suficiente, el mismo patrón ansioso que tienen con sus padres.

Querer acaparar la atención de la educadora, estar próximo a ella, incluso aferrarse a su ropa, sentir celos de las atenciones que dedica a los demás, necesitar la aprobación continua de la cuidadora, etc., son algunas de las posibles manifestaciones. Con los iguales tienden a establecer relaciones sociales, pero dependen demasiado de su aprobación y son muy exigentes con los demás, tendiendo a acaparar a los que consideran amigos.

- Los **niños huidizos** se muestran distantes o aparentemente indiferentes en el reencuentro con sus figuras de apego. Son niños que se defienden de su aflicción controlando aparentemente su sufrimiento, dado que seguramente han aprendido que el manifestarlo no les sirve para nada. Son niños que manifiestan poco sus emociones y pueden parecer indiferentes al aprecio y al afecto de los demás o se limitan a recibirlo sin reciprocidad. Estos niños no manifiestan una clara fase de protesta (son niños que parece que se han adaptado desde el primer momento) pero tienen finalmente más dificultades de adaptación que los niños seguros.

Fase de ambivalencia. Cuando van pasando los días (entre una semana y un mes) el menor suele pasar a una segunda fase caracterizada por la pérdida de vigor de su protesta y por un comportamiento de ambivalencia con la educadora y con los iguales. En este caso hablamos de ambivalencia entendida como alternancia imprevisible, pueden estar bien, y de pronto, manifestar ansiedad o rechazo, colaborar y súbitamente desentenderse, aceptar las atenciones o rechazarlas, se relaciona con los compañeros y participa en las actividades y de pronto, se aísla o entra en conflicto, etc.

Fase de adaptación. Aunque no hay literatura científica al respecto por nuestra parte creemos que un niño se ha adaptado bien cuando: a) está emocionalmente tranquilo, b) tiene relaciones sociales satisfactorias con los compañeros y educadoras, y c) participa en las actividades que se le proponen de manera adecuada. Normalmente esta adaptación al centro tiene también manifestaciones externas al propio centro, como por ejemplo: acepta ir con normalidad, sin protestar o manifiestamente contento, al centro; recibe bien a los padres o familiares cuando vienen a recogerle o le encuentran a su vuelta; no aumenta de manera inapropiada sus conductas de apego después de haber vuelto del centro; se alegra cuando, por azar, se en-

cuentra con su educador/a en la calle; tiene relaciones armónicas dentro de la familia; duerme bien; come bien; no tiene conductas regresivas, como volver a orinarse; no muestra signos de ansiedad, etc.

Cuando hablamos de «normal», «adecuado» o de «bien», usamos estos términos genéricos para indicar que tienen un sistema de relaciones familiares, una conducta y un estado emocional similar al que mantenían antes del ingreso en el centro. Este criterio «antes del ingreso en el centro» debe ser el usado para valorar las manifestaciones de la «inadaptación-adaptación» escolar, porque los niños son muy distintos entre sí y no podemos esperar que, por ejemplo, un niño con estilo de apego «ambivalente» pase a comportarse con sus padres de «manera segura», si se adapta al funcionamiento del centro escolar. La propia adaptación al centro escolar es siempre variable de unos niños a otros, y deben usarse criterios que, por un lado, sean generales y, por otro, individuales. Por ello, hablamos de adaptación adecuada dentro de las características y posibilidades de acercamiento a la normalidad de cada niño pero siempre y cuando éstos sean capaces de llevar a cabo los requerimientos de las tareas escolares (López y Cantero, 2000)

Vemos, pues, como el propio concepto de adaptación se vuelve complejo cuando se quieren tener en cuenta dos aspectos a la vez: las diferencias individuales y determinadas características generales que consideramos necesarias que se cumplan para poder hablar de adaptación.

6. Implicaciones para la práctica educativa

Por último, vamos a intentar dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿es posible predecir el periodo de adaptación de los niños y su adaptación final al centro escolar? Una investigación realizada recientemente por el profesor Félix López y la que suscribe sobre “la mejora de la calidad de la educación infantil: periodo de adaptación y clima de clase” subvencionada por el CIDE ha puesto de manifiesto la viabilidad de una serie de instrumentos que permiten predecir este proceso. Nuestra propuesta es la siguiente:

1. Evaluar una serie de variables de padres e hijos que han resultado significativas en nuestro estudio en el momento de la inscripción del menor. En concreto: respecto a los padres se evalúan sus creencias, senti-

mientos y predicciones respecto a la adaptación de sus hijos. Respecto a los niños se evalúa: el estilo de apego, el temperamento, y los problemas de conducta antes de la incorporación.

2. Tener un encuentro personalizado con cada familia, en el que se compartiera el resultado de la evaluación. Evitar etiquetamientos ni puntuaciones. La idea es motivar, especialmente a aquellos padres de los niños de peor pronóstico, para que colaboren con el centro. La primera colaboración es su asistencia a una o dos reuniones para preparar el periodo de adaptación.

3. Reunión con todos los padres para preparar el periodo de adaptación. En ella se pondrían en común las creencias, sentimientos y pronósticos efectuados por los padres a la vez que se prepararía el proceso de incorporación.

Estas medidas anteriores al ingreso se pueden tomar como referencia para valorar la adaptación final de los niños y hacer un seguimiento a lo largo de los años. Asimismo, las medidas concretas que se tomen para favorecer el periodo de adaptación tienen que estar en el contexto de un modelo de educación infantil cuyo objetivo sea el bienestar de los niños y sus familias (López, 1995). Este bienestar debe intentar hacerse compatible con la promoción de las capacidades de los niños, la adquisición de prerrequisitos para el aprendizaje de la escritura, la lectura y otras habilidades, y por último, para su mejor adaptación a la escuela primaria. Por ello, y siguiendo la propuesta de López (1995), proponemos como referencia fundamental de la educación infantil escolar y familiar el énfasis en las necesidades infantiles en lugar de en los intereses del sistema de producción, las proyecciones de los padres, o las demandas de la sociedad de consumo, etc. Con ello lo que queremos decir es que para la infancia no es adecuada cualquier familia, cualquier escuela infantil, cualquier sociedad sino aquella que le permita encontrar respuesta a sus necesidades más básicas (López, 1995; López y Cantero, 2000).

Es en el contexto de un modelo de educación infantil centrada en las necesidades de los menores donde presentamos nuestra propuesta de organización del periodo de adaptación (López y Cantero, 2000). Las medidas que proponemos son las siguientes:

- **Familiarizar previamente al niño o la niña con el lugar, las educadoras, algunos compañeros, etc.** Esto puede hacerse de múltiples formas: llevar al hijo al

centro cuando se hace la inscripción, organizar una fiesta con otros niños y padres en el centro, previa al ingreso, recibir en casa la visita de la educadora, acompañar un día al hermano o a un amigo que va al centro, ver un video comentado en el que se presenta el espacio, las educadora y algunos compañeros, visitar expresamente el centro con este fin, haciéndolo de forma que la educadora y algunos menores le reciban y le enseñen el centro, etc.

- Llevar a cabo un plan de incorporación progresiva de alumnos, en lugar de hacerlo todos a la vez.

De esta forma se trata de conseguir que el clima de clase no se haga demasiado ansioso o problemático, garantizando que los menores en fase de protesta son los mínimos.

- Incorporarlos también de forma progresiva respecto al tiempo, en lugar de dejarlos el horario completo desde el principio, de forma que puedan tener experiencias breves que no permitan acumular una tensión excesiva que se prolonga durante horas. Estas incorporaciones le hacen conocer que su figura de apego vuelve cada día.

- Permitir la compañía de algún familiar durante los primeros días, de forma que se sientan con una base de seguridad desde la que explorar el mundo físico y social.

- Mantener una línea telefónica de contacto abierta con las figuras de apego. Los primeros días podría permitirse a los menores hacer varias veces uso del teléfono, para pasar luego a usarlo únicamente en caso de necesidad (valorada por la educadora). Esta línea abierta puede usarse delante de los demás niños, cuando alguno necesita de los padres (por ejemplo, por fiebre alta, una herida de cierta entidad, etc.), para visualizar la accesibilidad de sus padres.

- Formar grupos pequeños (en torno a diez a los tres años y no más de quince después). El número de alumnos por grupo condiciona las interacciones. Los niños del ciclo infantil tienen frecuentes conflictos en la interacción con los demás, porque les cuesta ponerse en el punto de vista del otro, compartir juguetes, esperar su turno, perder en un juego, etc. Por ello, es necesario que la cuidadora esté muy pendiente para facilitar las interacciones y ayudar a solucionar los pequeños, pero frecuentes conflictos. Un número reducido facilita la interacción y las ayudas que las edu-

cadoras pueden ofrecer.

- Evitar momentos de exceso de ruido o de movimiento de masas de alumnos, especialmente a las entradas, salidas y cuando están en el patio. Si el ciclo infantil se imparte en el mismo centro escolar que otros ciclos, es importante evitar que todos coincidan en los horarios de entrada, salida, comida o recreo. Las voces, los empujones, los balonazos, etc., pueden convertirse en una amenaza para los más pequeños.

- Proponerles actividades significativas, cortas, variadas, en microgrupos, voluntarias, etc. Como saben muy bien las educadoras, los niños necesitan tareas sencillas, cortas y divertidas que faciliten su distracción y la interacción con los iguales. Además, como es obvio, con ellas se trata de fomentar el desarrollo de las distintas capacidades. Pero en los primeros días lo prioritario debe ser ayudarles a participar en las actividades de grupo, captar su atención, provocar su risa, etc., es decir, **priorizar el bienestar.** Las actividades que suponen movimiento, cantos, gestos que se comparten, etc., pueden ser de especial interés.

- Ofrecer una organización del espacio y de los objetos cómoda, que no exija continuas prohibiciones, etc. En las familias se suele organizar el espacio en función de los adultos, concediendo a los niños, como mucho, una habitación. Esto hace que los menores, especialmente desde que empiezan a gatear o andar hasta los cuatro o cinco años -que aprenden a respetar las cosas y un cierto orden- se conviertan en una amenaza para las cosas y el orden adulto. Una de las mayores ventajas de los centros infantiles es que los niños pueden moverse con libertad, sin necesidad de estar continuamente controlándoles y diciéndoles NO. Un espacio que les permita moverse con libertad, un mobiliario y unos juguetes adecuados, permiten a los niños explorar las cosas y el espacio sin la presión correctora a la que se les suele someter en casa. Si además se dispone de un patio o jardín amplio, soleado y con elementos naturales que puedan manipular, tanto mejor.

- Crear algún espacio (cajón o buzón) para cosas personales en las que puedan mantener una cierta privacidad. En algunos centros se les asigna un pequeño espacio, un cajón con su fotografía, para que puedan dejar algo personal, como un juguete que traen de casa, por ejemplo. Es una forma simbólica de dar-

les un lugar, concederles una identidad personal, aspecto éste que lógicamente puede conseguirse mejor de otras muchas formas como: usar su nombre -como le llamen en casa-, hacer señalizaciones sobre su aspecto, conducta, etc., que le hagan darse cuenta de que se está pendiente de él, involucrarle en actividades en las que tenga algún protagonismo, usar el nombre de sus padres, además del de papá y mamá, para hacerle ver que los conocemos bien, preguntarle por sus hermanos o su familia, celebrar su santo o cumpleaños, etc.

- **Controlar los casos de abusos (disputas en las que reiteradamente un mismo niño o niña sale perdiendo, etc.) que pueda haber en la interacción conflictiva.** En los grupos de menores es frecuente el que algunos lleguen a hacer daño físico o psicológico a otros, imponiendo siempre su voluntad, doblegándoles por la fuerza, etc. Aunque esta problemática es más frecuente en primaria y secundaria, puede darse también en infantil. Hay que estar pendiente de que los conflictos no se solucionen siempre con la imposición del mismo, no conviertan a alguno de los niños en chivo expiatorio de los demás, etc.

- **Procurar que las educadoras o educadores mantengan su continuidad en el centro.** Los cambios a lo largo del curso suelen ser inadecuados, pero si se hacen durante el periodo de adaptación son particularmente inapropiados, porque para los niños la familiaridad con la educadora, el conocimiento de lo que espera de ellos, los gestos y ritos a los que se habitúan son fundamentales.

- **Aconsejar que fuera del centro infantil puedan verse con los amigos que hacen en el centro.** Contactos que deben ser especialmente cuidados en vacaciones y en días significativos como el cumpleaños, etc. Se trata de crear una verdadera comunidad de vida en la que los niños, padres y educadoras mantengan relaciones frecuentes. Esto no es tan importante en los primeros momentos, periodo de adaptación, pero sí a medida que se vayan adaptando y formen amistades.

- **Favorecer el intercambio constante de información con los padres.** Puede hacerse en reuniones colectivas, conversaciones informales frecuentes cuando los van a llevar o buscar, a través de una libreta de

notas que viaje con el niño (especialmente cuando éste es pequeño). Durante el periodo de adaptación el intercambio debe ser diario -y, si fuera conveniente, varias veces al día- para favorecer la colaboración, que el niño visualice la confianza que los padres tienen en el centro y para evaluar el propio proceso de adaptación.

- **Y otra serie de medidas más directamente orientadas a favorecer la autoestima y la seguridad emocional.** Entre estas medidas destacamos las siguientes: a) favorecer la aceptación positiva de su figura corporal, sea cual sea ésta; b) favorecer la aceptación de cualquier diferencia: sexo, raza, minusvalía, familia de procedencia, etc.; c) aceptar las manifestaciones emocionales de aflicción, ayudándoles a regularlas poco a poco; d) estar pendiente de la expresión emocional de su rostro, mirarle a los ojos, tocarles por uno u otro motivo, etc., de forma que se sientan escuchados y atendidos, especialmente en los primeros días; e) evitar descalificaciones o comparaciones y corregirlas diciendo, por ejemplo: “esto lo puedes hacer mejor”, en lugar de “haces todo mal”, o “fíjate como tu compañero lo hace mucho mejor”; f) en las correcciones debe evitarse en negativo el verbo ser (de forma que nadie es feo, inútil, etc.) y las generalizaciones; g) las correcciones deben centrarse en la tarea, ser concretas, poner de manifiesto lo logrado o lo que se sabe puede lograr y con indicaciones para que las lleve a cabo; h) proponer tareas en las que el niño pueda tener éxito acomodándolas a su capacidad para que tenga frecuentes éxitos; etc.

7. Referencias bibliográficas

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. (1978): *Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Belsky, J. (1984): The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.

Belsky, J., Rovine, M. y Taylor, D.G. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project, III: The origins of individual differences in infant-mother attachment: maternal and infant contributions. *Child Development*, 55, 718-728.

- Bischof, N. (1975): A system approach toward the functional connections of attachment and fear. *Child Development*, 46, 801-817.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books. (Trad. cast.: El vínculo afectivo. Trad. por I. Pardal. Paidós. Barcelona, 1993).
- Bowlby, J. (1980): *Attachment and loss. Vol 3, Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books. (Trad. cast.: La pérdida afectiva. Trad. por A. Báez. Paidós. Barcelona, 1993).
- Bowlby, J. (1988): *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. Londres, Routledge. (Trad. cast.: Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego.. Barcelona: Paidós, 1989).
- Cantero, M.J. (1996). *Patrones interaccionales madre-hijo y conducta de apego en la prevención del desarrollo de conductas coercitivas infantiles: Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
- Harlow, H.F. (1958): The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Harlow, H.F. y Harlow, M.K. (1962): Social deprivation in monkeys. *Scient. American*, 207,136.
- Harlow, H.F. y Harlow, M.K. (1965): The affectional systems. En A.M. Schrier, H.F. Harlow y F. Stollnitz (Eds.), *Behaviour of non human primates. Vol. 2*. New York: Academic Press.
- Isabella, R.A. (1993): Origins of attachment: maternal interactive behavior across the first year. *Child Development*, 64, 605-621.
- Isabella, R.A. y Belsky, J. (1991): Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child Development*, 62, 373-384.
- Isabella, R.A., Belsky, J. y Von Eye, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: an examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 25 (1), 12-21.
- Lamb, M.E., Thompson, R.A., Gardner, W., y Charnov, E.L. (1985): *Infant-mother attachment: The origins and developmental significance of individual differences in strange situation behavior*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- López, F. y Cantero, M.J. (1999). La intervención en la familia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp.341-360). Madrid: Pirámide.
- López, F. y Cantero, M.J. (2000). La mejora de la calidad de la educación infantil: periodo de adaptación y clima de clase. *Memoria del proyecto de investigación presentado a la convocatoria de ayudas a la investigación educativa del CIDE*. No publicado.
- Lyons-ruth, K., Alpern, L. y Repacholi, B. (1993): Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572-585.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp.267-284). Madrid: Pirámide.
- Rutter, M. (1978): Early sources of security and competence. En J. S. Bruner y A. Garton (Eds.), *Human growth and development*. Londres: Oxford University Press.
- Sroufe, L.A. (1983): Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology* (vol. 16, pp. 41-81). Hillsdale, N.J.:Erlbaum.
- Wolfe, D.A. y Krupka, A. (1991): Intervention: Methods for promoting parental sensitivity and responsiveness to child behavior. En D. Wolfe (Ed.), *Preventing the physical and emotional abuse of children*. London: Guilford Press.