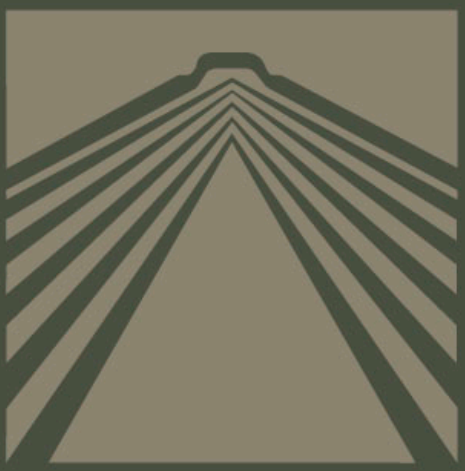
DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

Félix López
Itziar Etxebarria
María Jesús Fuentes
María José Ortiz
(Coordinadores)



PSICOLOGÍA PIRÁMIDE

DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

Coordinadores

FÉLIX LÓPEZ

CATEDRÁTICO DEL ÁREA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

ITZIAR ETXEBARRIA

PROFESORA TITULAR DEL ÁREA DE PSICOLOGÍA BÁSICA
DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

MARÍA JESÚS FUENTES

PROFESORA TITULAR DEL ÁREA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MARÍA JOSÉ ORTIZ

PROFESORA TITULAR DEL ÁREA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Félix López Sánchez, 2014
© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2014
Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN digital: 978-84-368-2873-3

Relación de autores

María Ángeles de la Caba
Profesora titular de la Universidad del País Vasco.

María José Cantero
Profesora ayudante de la Universidad de Valencia.

Elena Conde
Profesora titular de la Universidad de La Laguna.

Juan Delval
Catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid.

Itziar Etxebarria
Profesora titular de la Universidad del País Vasco.

María Jesús Fuentes
Profesora titular de la Universidad de Málaga.

Félix López
Catedrático de la Universidad de Salamanca.

Isabel Martínez
Profesora titular de la Universidad de Valencia.

María José Ortiz
Profesora titular de la Universidad del País Vasco.

María Luisa Padilla
Profesora titular de la Universidad de Sevilla.

Jesús Palacios
Catedrático de la Universidad de Sevilla.

Cristina Ruiz
Profesora titular de la Universidad de La Laguna.

Bárbara Torres
Profesora asociada de la Universidad del País Vasco.

Esteban Torres
Catedrático de la Universidad de La Laguna.

Índice

Prólogo 17

Introducción 19

1. La Psicología Evolutiva y el desarrollo afectivo y social 19
2. El desarrollo afectivo y social 23
   - 2.1. Concepto de desarrollo afectivo y social 23
   - 2.2. Teorías explicativas clásicas según el concepto de ser humano que subyace a ellas 23
   - 2.3. Teorías explicativas clásicas según la influencia atribuida al sujeto o al ambiente 28
   - 2.4. Estudios actuales: el desarrollo social como interacción 29
   - 2.5. Clasificación de los estudios sobre desarrollo social 32

PARTE PRIMERA
Desarrollo afectivo y social

Introducción a la parte primera 39

1. El desarrollo del apego durante la infancia *(Félix López y María José Ortiz)* 41

1. Introducción 41
2. La formación del apego 44
   - 2.1. El bebé como promotor del apego 44
   - 2.2. El cuidador como promotor del apego 46
   - 2.3. La formación del apego 47
3. Concepto de apego 48
   - 3.1. Las conductas de apego 48
   - 3.2. Modelo mental de la relación 49
   - 3.3. Sentimientos 49
   - 3.4. Sistema de conducta de apego 50
4. Funciones del apego 50
5. Desarrollo del apego en la primera infancia 52
6. Tipo de apego y estabilidad del apego 57
   - 6.1. Correlatos y estabilidad del apego temprano 58
7. El apego durante la infancia 59
   - 7.1. Período preescolar 59
     - 7.1.1. Deseo de participar en la intimidad de los padres 60

© Ediciones Pirámide

7.1.2. Las separaciones 60
7.1.3. Rivalidad y apego hacia los hermanos 63
7.2. El apego en la niñez intermedia 64

2. Evolución del apego desde la adolescencia hasta la muerte *(Félix López)* 67

1. Introducción 67
2. El apego en la adolescencia 69
3. El apego en los adultos jóvenes 74
3.1. Adultos jóvenes sin pareja y sin hijos 74
3.2. Adultos en pareja y sin hijos: primera etapa del ciclo familiar 75
3.3. Adultos con pareja y con hijos: segunda etapa del ciclo familiar 76
4. El apego en adultos de mediana edad y viejos 77
4.1. El apego en adultos en torno a la mitad de la vida 77
4.2. El apego en la última parte de la vida 79
4.2.1. El apego en torno a la jubilación 79
4.2.2. El apego en los años finales de la vida 80
5. Las diferencias del apego en la vida adulta 81
5.1. La teoría del apego y las relaciones amorosas en la vida adulta 81
5.2. Los estilos amorosos 84
5.2.1. La teoría de Sternberg: pasión, intimidad y compromiso 84
5.2.2. La teoría relativista de Lee: tipología del amor 86
5.2.3. Las causas de las diferencias: la influencia de los diferentes tipos de familia 87
6. Algunas constancias y diferencias del apego en la vida adulta 89
6.1. ¿Qué aspectos del apego se mantienen constantes a lo largo del ciclo vital? 89
6.2. ¿Cuáles son las diferencias con el apego en edades más tempranas? 91

3. El desarrollo emocional *(María José Ortiz)* 95

1. Introducción 95
1.1. La emoción: ¿qué se desarrolla? 98
1.2. ¿Qué factores promueven el desarrollo emocional? 98
2. Desarrollo emocional en la primera infancia 99
2.1. La expresión emocional en la primera infancia 99
2.2. El reconocimiento de las emociones y la empatía en la primera infancia 100
2.3. La regulación emocional en la primera infancia 102
3. El puente entre la primera y la segunda infancia 104
3.1. El yo y la toma de conciencia 104
3.2. Lenguaje y experiencia emocional 104
3.3. La emergencia de las emociones sociomorales 105
3.4. El juego simbólico 106
4. El desarrollo emocional en la edad preescolar y escolar 106
4.1. El desarrollo de la comprensión emocional 107
4.1.1. La comprensión de las emociones y la toma de perspectiva emocional 107
4.1.2. La comprensión de la ambivalencia emocional 109

© Ediciones Pirámide

4.1.3. La comprensión de las reglas de expresión 110
4.2. La regulación emocional en la infancia 111
4.3. El desarrollo de la empatía en la edad preescolar y escolar 113
5. Las emociones en la adolescencia 115
6. Diferencias individuales 118
6.1. El temperamento 118
6.2. La socialización de las emociones en la familia 119
6.2.1. Expresión emocional en la familia 120
6.2.2. El apego 120
6.2.3. La educación emocional 121

4. El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad *(Juan Delval y María Luisa Padilla)* 125

1. Las representaciones del mundo 125
2. El mundo social 126
3. La formación del conocimiento social 128
4. Los campos de la representación del mundo social 129
5. De qué están hechos los modelos sociales 130
6. El desarrollo de las nociones económicas 134
7. La estratificación social 138
8. El prestigio de las profesiones 143
9. Los derechos de los niños 144
10. Los niveles del conocimiento social 147
11. Cómo ve el niño la sociedad 149

5. Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia *(María Jesús Fuentes)* 151

1. Introducción: el papel de los iguales en el desarrollo 151
2. La influencia de las relaciones familiares en la competencia social de los niños. 153
3. Características y evolución del grupo de iguales 156
4. Evolución de las interacciones entre compañeros y tipos de juego 160
5. Estrategias de interacción social entre iguales 163
6. El estatus sociométrico y sus consecuencias en la adaptación escolar y en la personalidad 167
6.1. Técnicas sociométricas 167
6.2. Consecuencias a largo plazo del estatus de rechazado 170
6.3. Programas de intervención 171
7. Las relaciones de amistad: formación y ruptura 172
7.1. Evolución de las amistades 174
7.2. Funciones de las amistades 177
8. Conclusión 178

6. El desarrollo moral *(Itziar Etxebarria)* 181

1. El enfoque psicoanalítico del desarrollo moral 181
1.1. La teoría freudiana y neofreudiana del desarrollo moral 182
1.2. Evaluación del enfoque psicoanalítico del desarrollo moral 184

© Ediciones Pirámide

2. El enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral 185
2.1. Ideas piagetianas acerca del desarrollo moral 185
2.2. Evaluación de la aportación de Piaget 187
2.3. La teoría kohlbergiana del desarrollo del juicio moral 189
2.4. Evaluación de la aportación de Kohlberg 195
2.5. Turiel: implicaciones de sus planteamientos 197
3. Las teorías del aprendizaje y del procesamiento de la información 199
3.1. La adquisición de la moral según las teorías del aprendizaje 200
3.2. Hoffman: el papel de las emociones en el ámbito moral 202
3.3. Evaluación de la aportación de este enfoque 203
4. Influjo de diversas prácticas educativas en el desarrollo moral 205
5. Diferencias sexuales en el desarrollo moral 206
5.1. Diferencias sexuales en el desarrollo del juicio moral: la aportación de Gilligan 206
5.2. Otras diferencias sexuales relevantes 208

7. Desarrollo del altruismo y la agresión *(Itziar Etxebarria)* 211

1. El altruismo 211
1.1. Altruismo y conducta prosocial 211
1.2. Teorías del altruismo 211
1.3. Tendencias evolutivas en conducta prosocial 215
1.4. Diferencias sexuales en conducta prosocial 218
1.5. Influjo de diversos factores de socialización en la conducta prosocial 219
2. La agresión 220
2.1. ¿A qué llamamos agresión? 220
2.2. Teorías de la agresión 220
2.3. Tendencias evolutivas en conducta agresiva 224
2.4. Diferencias sexuales en conducta agresiva 226
2.5. Influjo de diversos factores de socialización en la conducta agresiva 228
3. ¿Son mutuamente excluyentes el altruismo y la agresión? 230

8. Desarrollo del yo *(Jesús Palacios)* 231

1. Sobre el yo y sus avatares históricos 231
2. El concepto de sí mismo 232
2.1. Los preludios del sentimiento de personalidad 232
2.2. Afianzamiento de la conciencia de sí mismo 234
2.3. El autoconcepto durante el resto de la infancia y la adolescencia 235
2.4. Más allá del autoconcepto: la identidad 237
3. La identidad de género 239
4. La autoestima 240
4.1. ¿Una autoestima o varias? 241
4.2. Estabilidad de la autoestima 242
4.3. Determinantes de la autoestima 243
4.4. La autoestima y otros contenidos relacionados 244

Resumen de la parte primera 247

El desarrollo socioafectivo en relación con la edad 247
1. Desde el nacimiento hasta los tres años aproximadamente 247

© Ediciones Pirámide

1.1. De la preferencia por los estímulos sociales al conocimiento de las personas. 247
1.1.1. Las diferencias entre el conocimiento de los objetos físicos y el conocimiento de los objetos sociales ... 247
1.1.2. El reconocimiento de las personas ... 248
1.1.3. El conocimiento de determinadas características de las personas ... 250
1.2. El vínculo del apego ... 250
1.3. Desarrollo emocional ... 251
1.4. La relación con los iguales ... 252
1.5. Desarrollo del yo ... 252
1.6. Desarrollo moral ... 253
2. El desarrollo socioafectivo desde los tres años hasta los seis años ... 253
2.1. El conocimiento social ... 253
2.2. El apego ... 254
2.3. Desarrollo emocional ... 254
2.4. La relación con los iguales y la amistad ... 255
2.5. Desarrollo del yo ... 255
2.6. Desarrollo moral ... 256
3. El desarrollo socioafectivo de los seis a los doce años ... 256
3.1. Conocimiento social ... 256
3.2. El apego ... 256
3.3. Desarrollo emocional ... 257
3.4. Las relaciones con los iguales y la amistad ... 257
3.5. El desarrollo del yo ... 258
3.6. El desarrollo moral ... 258
4. El desarrollo socioafectivo en la adolescencia ... 258
4.1. El conocimiento social ... 258
4.2. El apego ... 259
4.3. Desarrollo emocional ... 259
4.4. Las relaciones con los iguales y la amistad ... 260
4.5. El desarrollo del yo ... 260
4.6. El desarrollo moral ... 261

PARTE SEGUNDA
Los agentes de socialización

Introducción a la parte segunda ... 265

9. La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social *(Jesús Palacios)*. 267

1. Introducción ... 267
2. El modelo tradicional de socialización familiar ... 268
2.1. Estilos de apego, estilos de relación ... 269
2.2. Estilos de socialización familiar ... 269
3. Antes, al tiempo que y después de la socialización familiar ... 271
4. Del modelo de socialización al de construcción conjunta y de influencias múltiples ... 275
4.1. Características de la situación ... 276
4.2. Características psicológicas del destinatario ... 277
4.3. La edad del destinatario ... 278

© Ediciones Pirámide

4.4. La percepción y aceptación de las prácticas educativas de los padres. 279
4.5. Más allá de las intenciones y de los determinantes psicológicos 279
5. ¿Existen la familia y los estilos educativos familiares? 281

10. La influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo *(Esteban Torres, Elena Conde y Cristina Ruiz)* 285

1. ¿Por qué hacemos un capítulo sobre la influencia socioafectiva del cine y la televisión? 285
2. La atracción por la pantalla: empatía e identificación 286
2.1. La empatía con las pantallas 286
2.2. La identificación con los personajes 290
3. Emociones a distancia 292
4. Preferencias y rechazos 297
5. Fármacos y vacunas 299
Actividades 301

11. El papel de la cultura sobre el desarrollo personal y social *(Jesús Palacios)* 303

1. Cultura y nicho evolutivo 304
2. Variaciones culturales en las ideas sobre desarrollo y educación 306
3. Variaciones en los estilos de crianza y socialización 308
4. Cultura, clima emocional y apego 310
5. Culturas y adolescencias 312
6. Variaciones intraculturales 315

12. Cultura, intersubjetividad y relaciones de género: normalizando mundos *(Isabel Martínez)* 319

1. Introducción 319
2. Delimitación conceptual 320
3. Teorías de la adquisición de la identidad de género 325
4. Evaluación del constructo de género 331
5. Relaciones de poder, privado-público y sistema de género 333
6. Conclusiones 334

PARTE TERCERA
Promoción del desarrollo afectivo y social

Introducción a la parte tercera 339

13. La intervención en la familia *(Félix López y María José Cantero)* 341

1. Introducción 341
2. Aspectos teóricos relacionados con la promoción del desarrollo socioafectivo desde el ámbito familiar 341
2.1. Planteamientos derivados de la teoría del apego 342
2.1.1. La sensibilidad materna 342
2.1.2. La aceptación frente al rechazo 343

© Ediciones Pirámide

2.1.3. La cooperación frente a la intrusividad 343
2.1.4. La accesibilidad o disponibilidad materna 343
2.2. Modelos de intervención 344
2.2.1. Intervención centrada en el apoyo 344
2.2.2. Modelos de orientación evolutiva y relacional 344
2.2.3. Aproximación psicoterapéutica 345
2.2.4. Psicoterapia guiada por el niño 346
2.3. Planteamientos derivados de la teoría del aprendizaje social 346
2.3.1. Teoría de la coerción de Patterson 347
2.3.2. La hipótesis de la predictibilidad 348
2.4. Modelos de intervención 348
2.5. La teoría sistémica 349
2.5.1. ¿Cuál es la estructura del sistema familiar? 349
2.5.2. ¿Cuáles son las funciones de la familia? 350
2.5.3. Modelo de intervención 353
3. Propuesta de actuación 354
3.1. Intervenciones a nivel social 354
3.2. Intervenciones a nivel de la comunidad y de las redes sociales comunitarias 354
3.3. Intervenciones a nivel de la familia extensa 355
3.4. Intervenciones en el sistema familiar 355

14. Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela *(María Ángeles de la Caba)* 361

1. Introducción: evolución y delimitación de lo socioafectivo en la escuela 361
2. La educación socioafectiva desde la perspectiva sistémica 362
2.1. El modelo sistémico como planteamiento integrador 362
2.2. El currículum de educación socioafectiva 364
2.2.1. El currículum formal 365
2.2.1.1. Habilidades y estrategias de educación afectiva 365
2.2.1.2. Habilidades sociocognitivas 368
2.2.1.3. Habilidades de comportamiento 371
2.2.2. El paracurrículum 374
2.2.2.1. Estimulación 374
2.2.2.2. Cohesión de grupo y disciplina democrática 375
2.2.2.3. El trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo 376
3. Principales programas del desarrollo social y afectivo en el aula 378
3.1. Programas para el desarrollo personal, social y moral desde un planteamiento parcial 378
3.2. Los programas para el desarrollo sociopersonal o socioafectivo desde una perspectiva globalizadora 379
3.3. Programas para la participación y la responsabilidad en los problemas de nuestro tiempo 380

15. La prevención del maltrato infantil *(Bárbara Torres)* 383

1. Un enfoque evolutivo en la conceptualización del maltrato infantil 383
2. Maltrato infantil: un verdadero desafío evolutivo 386

© Ediciones Pirámide

3. ¿Por qué existe el maltrato infantil?..... 387
4. ¿Cómo evitar que esto ocurra? Consideraciones en torno a la prevención del maltrato infantil..... 390
4.1. Prevención primaria del maltrato infantil..... 391
4.2. Prevención secundaria de los malos tratos a la infancia..... 392
4.2.1. ¿Prevenir el maltrato infantil en general o prevenir situaciones específicas de malos tratos?..... 393
4.2.2. Objetivos: ¿podemos acabar con el maltrato?..... 393
4.2.3. ¿Quiénes son sujetos «alto riesgo»?..... 394
4.2.4. ¿Los sujetos de alto-riesgo maltratan realmente a sus hijos?, ¿y las personas de bajo riesgo están, en realidad, libres de este problema..... 394
4.2.5. La paradoja: quien más puede beneficiarse de una actuación preventiva menos desea participar en ella..... 396
4.2.6. ¿Qué servicios se ofrecen a las familias alto-riesgo en los programas preventivos?..... 397
4.2.7. ¿En qué medida son efectivos estos programas preventivos?... 400
4.3. Prevención terciaria del maltrato infantil..... 402

Bibliografía..... 403

© Ediciones Pirámide

Prólogo

Desarrollo afectivo y social es el primer manual en español sobre esta dimensión de la Psicología Evolutiva. Lo hemos coordinado cuatro profesores universitarios que llevamos trabajando juntos más de una década en este campo, y además colaboran otros profesores universitarios de gran prestigio.

Hemos tenido que tomar decisiones difíciles y no estamos seguros de haber acertado siempre. Entre ellas destacamos varias.

La primera ha sido ampliar los planteamientos clásicos sobre el desarrollo (parte primera) con el estudio de los factores que explican el cambio (parte segunda) y algunos temas referidos a la intervención en el cambio (parte tercera). En las tres partes ha sido doloroso dejar fuera temas y autores importantes, pero, como puede verse por el volumen del libro, no podíamos seguir ampliando el manual. Quede el mensaje claro: entendemos la Psicología del Desarrollo desde un triple punto de vista: la descripción, la explicación y la intervención.

Es evidente que hemos premiado el estudio del apego, porque es el vínculo afectivo fundamental a lo largo del ciclo vital, y el estudio de la familia, porque la red de relaciones de parentesco es el factor que más y mejor explica los procesos de socialización. Hemos dejado fuera varios temas sobre el desarrollo sexual porque éstos son estudiados normalmente en otras materias en nuestras universidades.

Una segunda opción se refiere al estudio de los temas siguiéndolos longitudinalmente o focalizando cada etapa del desarrollo. Una y otra opción tienen ventajas e inconvenientes. Hemos intentado superar los últimos presentando un breve resumen transversal, por edades, al final de la parte primera.

Nos gustaría recibir críticas y nuevas ideas de profesionales, profesores, alumnos de los diferentes estudios en los que está presente la psicología y lectores en general. A todos ellos va orientado este libro. Las tendremos en cuenta para futuras reediciones. Mientras tanto deseamos que os sea útil a todos.

© Ediciones Pirámide

Introducción

Un grupo de profesores de universidad que venimos trabajando juntos desde hace años y que impartimos en diferentes facultades de Psicología la asignatura de Desarrollo Afectivo y Social, Desarrollo Personal y Social o Procesos de Socialización, dentro del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, nos hemos propuesto suplir una deficiencia, especialmente clara en el caso de la lengua castellana: la ausencia de un manual universitario que incluya los aspectos esenciales del desarrollo social.

Este manual es especialmente útil a los estudiantes que cursan estas materias y a otros muchos que estudian contenidos afines. En realidad, a todos aquellos que, por uno u otro motivo, necesitan conocer los procesos de desarrollo social y la forma de intervenir para mejorarlos. En este sentido, todos los profesionales que trabajan en el campo de la educación, profesores de primaria y secundaria, psicopedagogos, educadores sociales, etc., están entre ellos.

El desarrollo afectivo y social se refiere, como es sabido, a una de las dimensiones de los contenidos de la Psicología Evolutiva clásica, junto a los de desarrollo físico-motor, cognitivo y lingüístico. Por ello, comenzamos esta introducción exponiendo el concepto de Psicología Evolutiva y el lugar que dentro de esta materia ocupa el desarrollo afectivo y social.

1. LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

La Psicología Evolutiva estudia el cambio en la conducta relacionado con la edad y, por tanto, a lo largo de todo el ciclo vital.

Por **estudiar**, entendemos *a*) describir, *b*) explicar y *c*) intervenir en el cambio.

a) La descripción es la transcripción, narración, etcétera, de la secuencia de una conducta. La descripción ha sido uno de los métodos tradicionales más ampliamente empleados. Los estudios biográficos, los estudios normativos (como las curvas de crecimiento), etc., y otros muchos trabajos evolutivos se han realizado a través de la descripción. Algunos autores clásicos, como Gesell, en realidad no llegaron a superar este nivel descriptivo.

Estos estudios empezaron a ser muy criticados en los años sesenta cuando se introdujo el método experimental, provocando una reacción pendular de rechazo hacia todos los conocimientos que no fueran probados a través de la experimentación. De esta forma, aunque el método experimental no sólo es compatible con los métodos descriptivo-naturales, sino que ambos se enriquecen y necesitan, lo cierto es que una forma restrictiva de entender la metodología científica llevó a que, como afirma Bronfenbrennner (1979, p. 81), buena parte de la Psicología Evolutiva fuera la «ciencia de la influencia de un factor extraño del entorno, manipulado por una persona desconocida, sobre una conducta aislada, de un niño aislado y colocado en un contexto artificial». O como afirma Brown (1982), en un artículo en que hace una valoración de las diferentes corrientes de aprendizaje, los estudios se habían convertido en la comprobación de principios de aprendizaje independientemente de la especie, la actividad de que se trate, el contexto en que se estudie y la edad del sujeto.

© Ediciones Pirámide

Desde 1975 aproximadamente, asistimos a una recuperación del valor de los estudios descriptivos (Schaffer, 1984; Bronfenbrenner, 1979; entre otros muchos). La influencia de la etología y la ecología, las relaciones más estrechas con la Psicología de la Educación, donde este debate ha estado muy presente, la necesidad de responder a determinados servicios sociales pedidos a los psicólogos, los nuevos planteamientos sobre el propio concepto de Psicología Evolutiva, en el que se incluye la intervención optimizadora (Baltes, Reese y Nesselroade, 1977) y la conciencia de los límites que la experimentación tiene en Psicología Evolutiva, han contribuido a recuperar los estudios descriptivo-naturales.

A pesar de que los estudios descriptivos tienen límites importantes, pueden contribuir a ampliar los conocimientos de la ciencia del desarrollo. En efecto, aunque los estudios descriptivos no nos permiten especificar qué mecanismos promueven el cambio, la primera forma de comenzar a entenderlo es hacer «una rica y detallada descripción». Si a esta afirmación le añadimos la expresión «en ambiente natural», comenzaremos a encontrar al niño, adolescente, joven, adulto o viejo real en nuestras investigaciones y a encuadrar adecuadamente, cuando sea posible aplicarlo, el método experimental.

Las descripción, por otra parte, depende de numerosos factores y no es igualmente apropiada en todos los procesos. La formación del investigador, el método de registro empleado, la forma en que son codificados y tratados los datos, etc., condicionan su valor.

Entre las ventajas de la descripción suelen citarse: el valor ecológico de los resultados, la posibilidad de estudiar conductas molares, el servir de paso previo a la experimentación y el ser generadora de posibles hipótesis de trabajo.

La descripción es especialmente útil en Psicología Evolutiva (razones que pueden extenderse y son aún más consistentes en el caso del desarrollo afectivo y social) por los problemas éticos que plantea el estudio experimental de determinadas conductas (por ejemplo, las sexuales) y por la imposibilidad de manipular muchos de los factores que causan el cambio evolutivo.

b) Estudiar el cambio significa también, y sobre todo, explicarlo.

Todos los psicólogos del desarrollo estamos de acuerdo en que es necesario superar el nivel descriptivo e intentar explicar el cambio. En efecto, la finalidad de la ciencia es la explicación o, en otros términos, la construcción de teorías. No hay, pues, explicación sin una teoría del cambio.

Para llevar a cabo la explicación de los cambios en la conducta en relación con la edad, la Psicología Evolutiva recurre al método experimental, cuando éste es posible, o a otras estrategias cuasi-experimentales. La esencia de todas ellas consiste en controlar las fuentes de varianza para conocer cuál es la responsable del cambio evolutivo. En el estudio del desarrollo social pueden llevarse a cabo numerosos estudios cuasi-experimentales, como se verá en los capítulos del texto.

c) Por estudiar entendemos también intervenir en el cambio.

Intervenir es el intento deliberado de optimizar el desarrollo con diferentes procedimientos.

La intervención ha estado, casi siempre, en el origen de las diferentes corrientes y teorías evolutivas (Gesell, Binet-Simon, Wallon, Clínicas infantiles, psicoanálisis, etc., por citar únicamente algunos pioneros). Posteriormente, la conciencia aguda de la necesidad de explicar el cambio, el predominio (al menos en cuanto valor concedido) del método experimental y, entre nosotros, la mayor valoración institucional de las actividades de investigación rigurosa, han llevado a que los psicólogos evolutivos se preocuparan más por la «investigación de laboratorio» o «artificiosa» que por la intervención. De esta forma, se ha tendido a hacer de la Psicología Evolutiva una ciencia básica, mucho más que una ciencia aplicada. Pero no fue así en los orígenes, ni tiene por qué serlo necesariamente.

Hoy, de hecho, asistimos a una recuperación de esta dimensión de la Psicología Evolutiva, especialmente a partir de las formulaciones de Baltes y sus colaboradores, responsables de varias «conferencias internacionales» sobre la intervención.

Por otra parte, la intervención está en estrecha relación con la explicación, pudiendo ser consider-

© Ediciones Pirámide

rada como el tercer paso de un proceso de explicación completo que describe, manipula experimentalmente el cambio e interviene para provocarlo, a ser posible, en condiciones ecológicas apropiadas. Éste es el esquema que nosotros hemos seguido en el estudio de la conducta prosocial durante estos últimos años.

De las tres formas de intervención básicas (preventiva, optimizadora y curativa), las dos primeras guardan una estrecha relación con la Psicología Evolutiva.

Estudiar el cambio

La Psicología Evolutiva se centra en el estudio del cambio ontogenético que está en relación con la edad.

La filogénesis no es propiamente objeto de la Psicología Evolutiva, sino de otras ciencias como la antropología, la etología, etc., pero el estudio de la evolución de la especie es un marco de referencia necesario para entender los patrones de conducta actual, y para comprender las conductas humanas más estables que cambian en relación con la edad. Para la etología no se pueden entender las conductas más estables de los individuos actuales sin conocer cuál es su función adaptativa y en qué ambiente de adaptación se formaron éstas. Por ello consideramos que la filogénesis es el contexto de la ontogénesis y que nada verdaderamente significativo del ser humano puede entenderse sin aquella. Algunos psicólogos, como Werner, y corrientes, como la etología, dan tanta importancia al estudio de la filogénesis que consideran que la Psicología Evolutiva debe ser también un estudio comparado entre especies, con una referencia constante a la filogénesis. Por ejemplo, para entender el apego entre los humanos han sido fundamentales los estudios etológicos sobre la impronta en los animales.

Pero el objetivo directo de la Psicología Evolutiva no es la filogénesis, sino los cambios ontogenéticos, y no todos, sino aquellos relacionados con la edad. No se trata, por tanto, de estudiar las diferencias culturales o generacionales dentro de una misma cultura, sino el cambio que está en relación con la edad. Desde el punto de vista de su estudio, el cambio ontogenético se diferencia del filogenético en que puede estudiarse cuando se produce y pueden controlarse los efectos generacionales.

Wohlwill (1973) es el autor que tal vez mejor ha definido el concepto de «función evolutiva» para intentar poner de manifiesto lo que es la especificidad de este enfoque: modelo de relación entre la edad cronológica de un sujeto y los cambios observados en sus respuestas sobre alguna dimensión de la conducta a lo largo del curso del desarrollo.

Los cambios ontogenéticos deben ser estudiados desde las siguientes perspectivas, propuestas por Baltes y sus colaboradores:

- Estudio del cambio intraindividual.
- Estudio de las diferencias y semejanzas interindividuales en el cambio intraindividual.
- Estudio de las intercorrelaciones entre las conductas que cambian.
- Análisis de las causas del cambio intraindividual.
- Análisis de los determinantes de las diferencias interindividuales en el cambio intraindividual.

La Psicología Evolutiva **estudia el cambio en la conducta**:

Entendiendo la conducta como la observable y la inferida. No se trata de estudiar únicamente la conducta directamente observable, sino también la que podemos inferir y estudiar a través de manifestaciones distintas.

La Psicología Evolutiva **estudia el cambio en la conducta en relación con la edad**:

Lo específico de la Psicología Evolutiva es el estudio de los cambios en relación con la edad. Esta relación puede ser entendida de diferentes maneras.

Algunos autores clásicos conceden tanta importancia a la relación con la edad que ésta puede llegar a ser entendida implícitamente como una variable independiente (caso de Gesell, por ejemplo). En el otro extremo están aquellos que consideran el tiempo como simple escenario en el que otras variables independientes explican el desarrollo. Bijou y Baer (1961), por ejemplo, afirman rotundamente

© Ediciones Pirámide

que el análisis del desarrollo no es una relación de la conducta con la edad, sino la relación de la conducta con los sucesos que, requiriendo un tiempo para que ocurran, podrían tener alguna correlación con la edad. Estas dos concepciones nos parecen erróneas.

Es verdad que la edad no es una variable independiente que cause por sí misma los cambios. En esto estamos todos de acuerdo hoy. El tiempo, por sí mismo, no es causa del cambio, sino los factores que aparecen y ejercen su influencia a lo largo del tiempo. Desde este punto de vista tienen sentido las objeciones de Kessen (1960) a la consideración de la edad como variable:

— Si relacionamos determinados aspectos de la conducta con la edad, perdemos la posibilidad de hacerlo en relación con las verdaderas variables históricas que los han causado.
— Si atribuimos algo a la edad, dejamos de controlar las variables que determinan las diferencias de edad.
— Si atribuimos a la edad los cambios evolutivos, no podemos entender las diferencias interindividuales en el cambio.

En efecto, es evidente que el tiempo es el marco o contexto en el que suceden determinados eventos, la acción de determinados factores y los cambios consiguientes.

Pero el tiempo no es tampoco un mero marco o contexto sin relación con los factores y el propio cambio; si fuera así no tendría sentido la Psicología Evolutiva. El tiempo es también índice de la aparición de los factores y un índice de las variables dependientes (del desarrollo en general). Y si es un índice que nos permite predecir la aparición de determinados factores (hormonales, por ejemplo, como pasa con la pubertad; sociales, por poner un ejemplo más, como pasa con la escolarización obligatoria o la jubilación) y el desarrollo de los individuos, es porque la edad tiene una relación más estrecha con el cambio que la de ser mero marco donde suceden las cosas.

Muchos de los factores o causas del cambio tienen una temporalidad de aparición y sus efectos una durabilidad que está en estrecha relación con la edad. Es decir, que desde el punto de vista biológico y social el ser humano se desarrolla dentro de programaciones temporales bastante definidas, aunque, a la vez, flexibles. Por ello, estamos en desacuerdo con quienes, criticando con razón la tendencia a creer que la edad es una variable independiente, basculan hasta el otro extremo dándole a ésta el carácter de mero marco de los acontecimientos. Los acontecimientos tienen una temporalidad implícita, los cambios evolutivos también y, por ello, precisamente, tiene sentido la Psicología Evolutiva.

Por ejemplo, desde el punto de vista de la evolución sexual fisiológica y psicosocial, los cambios puberales y climatéricos son dos marcas temporales que regulan no sólo el funcionamiento fisiológico sino también el psicológico. Por poner un ejemplo que puede sorprender, procesos tan aparentemente personales y atemporales como el enamoramiento siguen un proceso interno con características de contenido y tiempo relativamente comunes (López y Fuertes, 1989). La adquisición de la identidad sexual, la aparición y consolidación de la orientación del deseo sexual, etc., están entre los procesos que guardan una relación tan estrecha con la edad que no puede decirse que ésta sea el marco donde suceden, sino que los factores de que dependen estos procesos tienen una temporalidad intrínseca. Por ello, el enfoque evolutivo es necesario para entender la sexualidad y es, a la vez, uno de los mejores ejemplos de la relación entre edad cronológica y cambio. La temporalidad con la que se desencadena el reloj cerebral que da lugar a la pubertad o al climaterio, la temporalidad del tiempo que un ser humano es niño, adolescente, adulto y viejo, la temporalidad máxima de la muerte, la temporalidad que conllevan procesos motores, el aprendizaje del lenguaje, etc., es mucho más que un marco en el que suceden las cosas. Eso sí, la programación temporal del desarrollo es muy variable de unas dimensiones a otras e incluso las más temporales están sujetas a diferencias individuales y el cumplimiento de los supuestos programas temporales depende de factores ambientales que los aceleran, retrasan, bloquean, perturban o desarrollan sus mejores posibilidades.

© Ediciones Pirámide

La edad, por otra parte, puede ser entendida como edad biológica, psicológica o social.

La edad biológica es la estimación de la posición actual de un sujeto en relación a su potencial de ciclo vital: capacidad funcional de los sistemas orgánicos, madurez de los órganos, etc.

La edad psicológica hace referencia a las capacidades adaptativas de las personas, incluyendo todos los comportamientos.

La edad social incluye los roles asignados a cada edad: las expectativas, conductas asignadas, atribuciones sociales relacionadas con la edad, etc. En este sentido, números aspectos sociales relacionados con el estatus de edad son una construcción social muy dependiente de características culturales o de organizaciones económicas determinadas, como han puesto de manifiesto sociólogos y psicólogos sociales.

Por supuesto, todos estamos hoy de acuerdo en que la edad debe ser tomada en toda su extensión, es decir, a lo largo de todo el ciclo vital.

2. EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

2.1. Concepto de desarrollo afectivo y social

El desarrollo afectivo y social es, en un sentido amplio, aquella dimensión evolutiva que se refiere a la incorporación de cada niño y niña que nace a la sociedad donde vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización: la formación de vínculos afectivos, la adquisición de los valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única.

El recién nacido, con un programa genético personal y una identidad sexual que le viene dada, es muy indefenso. Su supervivencia depende de la ayuda que le preste el grupo social, pero tiene, desde el momento del nacimiento, una enorme capacidad de aprendizaje social y nace interesado por los estímulos sociales y necesitado de resolver sus necesidades vinculándose y adaptándose al grupo social. El grupo social, por otra parte, necesita a los individuos para mantenerse y reproducirse. Ambos, por tanto, se necesitan mutuamente: el grupo social necesita de los individuos para reproducirse y mantenerse, el individuo necesita del grupo social para sobrevivir y resolver sus necesidades biológicas, emocionales, interpersonales y sociales. El niño es, desde este punto de vista, un ser preorientado socialmente que sólo puede resolver sus necesidades y «lograrse» como persona en la sociedad con otras personas.

Pues bien, todos los procesos de incorporación de los niños al grupo social deben ser considerados como procesos de socialización que incluyen el conocimiento social y el desarrollo moral, las vinculaciones afectivas, el aprendizaje comportamental y la adquisición de una identidad personal.

Pero no todas las corrientes entienden de igual forma estos procesos de socialización. Veamos brevemente estas posturas.

2.2. Teorías explicativas clásicas según el concepto de ser humano que subyace a ellas

El concepto y las teorías que intentan explicar el desarrollo dependen, en definitiva, del concepto de persona que subyace a ellas. Por ello, vamos a intentar exponer estas teorías a partir del concepto de ser humano sobre el que se asientan de forma explícita o implícita.

Estas teorías sobre lo que se puede esperar del ser humano desde el punto de vista social son muy importantes porque definen las creencias, sentimientos y tendencias a actuar socialmente, es decir, las actitudes hacia los demás. En otras palabras, estas teorías fundamentan o racionalizan el prejuicio egoísta o altruista en el que cada uno de nosotros nos ubicamos: la creencia en que todo lo que hace el ser humano tiene, en el fondo, motivaciones egoístas o la creencia en que pueden darse conductas altruistas, es decir, que el ser humano puede llevar a cabo conductas en favor de los demás sin buscar intencionalmente su propio beneficio.

En relación con este problema central, el supuesto egoísmo original exclusivo o la posibilidad

© Ediciones Pirámide

de altruismo, podemos distinguir cuatro grandes posturas, que pueden finalmente reducirse a dos. Veámoslas.

a) El prejuicio egoísta. La socialización como un proceso exterior

Este prejuicio tiene diferentes versiones religiosas, filosóficas y populares. Sobre él se han asentado grandes corrientes psicológicas como el psicoanálisis y el conductismo.

Desde el punto de vista religioso, las diferentes versiones cristianas y judaicas presentan al ser humano como un ser caído, víctima del pecado original, que sólo puede ser salvado desde fuera. Dios envía un salvador para redimirlo y salvarlo, puesto que el ser humano es necesariamente un pecador.

Desde el punto de vista popular, está muy extendida la creencia en que *nadie hace nada por nada y en que todo tiene un precio*. En la actualidad esta creencia se ha reforzado después del fracaso de las revoluciones socialistas y la decepción de las diferentes utopías sociales.

Desde el punto de vista filosófico, este prejuicio ha sido defendido con especial énfasis por Hobbes y sus discípulos, entre los que podríamos destacar a Mandeville, por la especial claridad con que defiende estas tesis: *«Los hombres son seres instintivamente egoístas, ingobernables; y lo que los hace sociables es su propia carencia y conciencia de que se necesita ayuda de los demás para que la vida resulte cómoda; y lo que determina que esta ayuda sea voluntaria y duradera son los intereses lucrativos que se van acumulando por los servicios prestados a otros, lo cual en una bien organizada sociedad le permite a todo aquel que en algún sentido puede ser útil para el público comprar la ayuda de los demás»* (Mandeville, citado por Savater, 1988, 46).

Desde el punto de vista social, este prejuicio ha sido defendido por el liberalismo, especialmente cuando éste ha revestido formas fuertes. Según esta corriente de pensamiento social y político, sólo funcionará bien una sociedad si, reconociendo que todos somos egoístas, institucionalizamos un sistema de premios y castigos como forma de regular las conductas sociales, si procedemos de tal forma que cada cual deba merecerse por sí mismo lo que obtiene. La competencia egoísta entre todos y la recompensa que cada cual pueda obtener, reguladas únicamente para que las personas no sean víctimas de su propio egoísmo, deben ser los ejes del funcionamiento social.

Desde el punto de vista psicológico, esta corriente está bien representada por el psicoanálisis clásico y el conductismo. Para el psicoanálisis las motivaciones originales son siempre egoístas. La búsqueda del placer y la agresividad son las dos grandes motivaciones originales. Todo interés por los demás es aprendido y puede reducirse finalmente a motivaciones egoístas de uno u otro tipo. Sólo de un *yo* calculador y finalmente egoísta (puesto que si renuncia al principio del placer es por motivos egoístas como conservar la vida, no ser castigado o mantener los favores de los demás) podemos esperar que tenga en cuenta a los demás y los valores culturales, es decir, que resuelva bien los conflictos entre el principio del placer y el principio de realidad.

El conductismo debe finalmente ubicarse también dentro de esta corriente, aunque ingenuamente renuncia a pronunciarse sobre estas cuestiones de fondo. Esta corriente, en efecto, podría también situarse dentro del marco filosófico de los que creen en una pretendida neutralidad de la naturaleza humana. Según esta corriente, la naturaleza humana no es buena ni mala, sino susceptible de ser, desde el punto de vista social, cualquier cosa. Por ello, Watson, fundador del conductismo, decía que un buen diseño de aprendizaje podría conseguir de un recién nacido lo que se propusiera: convertirlo en un ladrón o en un santo, por hablar de dos alternativas extremas.

Pero cuando el conductismo explica cómo los seres humanos aprenden, deja bien claro que es por un sistema de refuerzos, aprender a repetir aquellas conductas que van seguidas de consecuencias positivas. Y aquí es donde está la trampa teórica del conductismo, porque si aceptáramos la neutralidad o el vacío de la naturaleza humana no podría comprenderse por qué los refuerzos refuerzan. En reali-

© Ediciones Pirámide

dad el ser humano para los conductistas tiene originalmente sólo intereses egoístas, porque el niño cuando nace, sólo se siente reforzado por el alimento, la temperatura y otra serie de estímulos que satisfacen sus necesidades biológicas.

b) *Prejuicio de la bondad original del ser humano*

Una segunda teoría del ser humano defiende la bondad original del individuo. Los niños y niñas cuando nacen son buenos, es la sociedad la responsable de que posteriormente se hagan egoístas y aprendan conductas antisociales. Esta teoría fue defendida por Rouseau y, en una u otra medida, por la Ilustración, al poner esperanzas tal vez demasiado utópicas en la capacidad transformadora de la educación. Esta utopía sobre las posibilidades humanas fue asimilada y sirvió de eje ideológico a las diferentes corrientes socialistas de los siglos diecinueve y veinte. Por ello, algunos pensadores recientes han responsabilizado al pensamiento de Rouseau del fracaso de la utopía socialista. La culpa, vienen a decir estos autores, es de Rouseau.

En efecto, la utopía socialista, como refleja *El Manifiesto Comunista* de Marx, sueña con un mundo igualitario y solidario en el que las personas reciben lo que necesitan independientemente de sus méritos. El Estado socialista es entendido como una fórmula de transición que intenta asegurar a todos los individuos el disfrute igualitario de los bienes públicos, independientemente del mérito. Frente a las ideas de competencia y recompensa del liberalismo, el socialismo opone las de solidaridad y necesidad. Cada uno recibirá según su necesidad, no según sus ganancias. Esta utopía socialista supone un concepto de persona altamente positivo, motivada por lograr el bienestar colectivo y dispuesta a renunciar a parte de los supuestos méritos personales en favor de los demás.

En Psicología no ha habido corrientes que reflejen de forma clara este concepto de ser humano. A lo sumo se acercan a él algunos autores concretos como Reich y educadores como Neill. Próximo a este pensamiento, aunque expresado en términos más complejos, está también la denominada Psicología humanista, especialmente las corrientes menos directivas de ésta, como la de Rogers.

c) *Prejuicio altruista o el ser humano complejo*

Para estos autores, el ser humano es una especie con motivaciones complejas (egoístas, desde luego, pero también altruistas) que tiene además recursos afectivos y mentales que pueden llevarle a interesarse por los demás, sin que necesariamente busque obtener en todos los actos beneficios propios. Es decir, el ser humano tiene motivaciones y conductas altruistas.

Desde el punto de vista de la historia del pensamiento, esta corriente tiene representantes diversos.

Unos, como Anthony Ashley, discípulo de Loke, consideran que hay motivaciones afectivas altruistas, que hay afectos naturales que llevan por sí mismos a actuar en favor del bien público, sin consideración previa respecto al propio bienestar, que no dependen de sanción religiosa.

Otros, como afirma Kant en la *Crítica de la razón práctica,* creen que el ser humano tiene capacidad de llegar a postular principios morales a través de su lucidez mental, «*mi máxima puede convertirse en ley universal*, y que *también la voluntad humana puede tomar interés en algo sin obrar con interés*» (Kant, 1788). La filosofía kantiana reconoce así, como valor universal, la dignidad humana, la propia y la ajena, y el deber de cuidar esta dignidad sin instrumentalizar al otro.

Desde el punto de vista social, esta forma de pensamiento está presente en numerosos planteamientos políticos y sociales al considerar que, por un lado, muchas personas se sienten incómodas bajo un sistema de organización liberal extremo que condena a *grandes capas sociales a la miseria* y, por otro, al reconocer que la utopía socialista, llevada al extremo, genera individuos que son *gorrones de la colectividad*. En definitiva, estos autores piensan que el ser humano es egoísta, pero también que tiene recursos que le permiten ser cooperativo, solidario e incluso altruista. Seguramente la mayoría del pensamiento político occiden-

© Ediciones Pirámide

tal coincide en esta apreciación básica después del manifiesto fracaso del socialismo real y del capitalismo liberal.

Entre los psicólogos pueden encontrarse muchos autores partidarios de este concepto de la naturaleza humana: la Psicología humanista, la Escuela de Ginebra, los Psicoanalistas del Yo y la Etología.

La Psicología humanista ha sido ya citada por nosotros como una corriente próxima al prejuicio de la bondad original del ser humano, pero creemos que está mejor ubicada en este lugar. Esta corriente no tiene una visión ingenua del ser humano, sino que más bien considera a éste como una realidad compleja, con motivaciones de diferente tipo (egoístas y altruistas) y, sobre todo, para lo que aquí estamos discutiendo, con capacidad de amar. El libro de Fromm sobre *El arte de amar* es, en este caso, el más representativo. Para este autor el ser humano tiene *capacidad de amar, entendida como la capacidad de salir de sí mismo e interesarse por el otro en cuanto otro*. Esta capacidad engrandece al ser humano y le permite autorrealizarse en relación con los demás. La superación del egoísmo no es, desde este punto de vista, una mera capacidad, sino el verdadero destino del ser humano.

Los *psicoanalistas del yo* son también más optimistas que el fundador del psicoanálisis al defender que el *yo* tiene mayor importancia y recursos que los que le atribuyera Freud. El *yo* es fuente de motivaciones propias, liberadas del principio del placer que rige al *ello,* más racionales y menos egoístas.

La *Escuela de Ginebra*, especialmente después de las aportaciones de Kohlberg, defiende que el ser humano tiene recursos para llegar a formular juicios morales de valor universal y para orientar la conducta de acuerdo con estos principios, más allá de sus propios intereses egoístas. El que, según estos autores, no todas las personas lleguen a ese estadio, no disminuye el interés de sus planteamientos. Estas capacidades se ponen de manifiesto en los sujetos que llegan al último estadio del período posconvencional, en el que formularían principios morales de valor universal, que no se basan en intereses egoístas, sino en un juicio racional de lo que es justo. Aunque estos principios son abstractos y su aplicación concreta puede provocar vivas polémicas (como es el caso del derecho a la vida en la discusión sobre el aborto y la pena de muerte), tienen una importancia decisiva para fundamentar la moral, sin hacerla depender exclusivamente del egoísmo y de la autoafirmación. Por tanto, la Escuela de Ginebra, en la línea del pensamiento de Kant, defiende que la razón es un recurso que no está sometido en su funcionamiento a intereses egoístas.

La *Etología* es una de las corrientes que ha defendido con mayor énfasis la existencia de conductas altruistas. Estas conductas son frecuentes en diferentes especies sociales (trabajo en favor de los demás, defensa suicida en beneficio de la especie o de las crías, tácticas distractoras para proteger a las crías, interposición entre el depredador y las víctimas muy jóvenes, etc.). Están especialmente presentes durante el sistema de crianza de numerosas especies: defensa a ultranza de las crías, búsqueda constante de alimento, cuidados, etc. Por ello, algunos autores como Eibl-Ebesfeldt (1976) afirman que es en las relaciones de crianza donde estas conductas se refuerzan y consolidan definitivamente: *«sólo los animales que cuidan de la prole forman agrupaciones exclusivas. Sólo ellos han sido capaces de formar vínculos superadores de la agresión. Y todos lo hacen mediante pautas de comportamiento originadas en la esfera del comportamiento parental y la utilización de señales infantiles que activan dichas pautas... se trata de pautas de comportamiento derivadas del repertorio de las relaciones entre padres e hijos, o sea, de las actividades de cuidado de la prole y de las imploraciones del infante. Dicha relación es también el núcleo de cristalización de toda la vida social de cada individuo a lo largo de su desarrollo... Por la relación madre-hijo, nace en nosotros la confianza básica y con ella, en general, la facultad de comprometernos socialmente... La educación sin amor endurece a los seres humanos y sepulta su tendencia innata a amar al prójimo»* (Eibl-Ebesfeldt, 1976).

Esta tendencia innata a amar al prójimo, que se consolida y potencia en la relación con los padres, se pone especialmente de manifiesto en las reacciones empáticas, presentes desde el momento del nacimiento. De éstas hablaremos con detalle más adelante.

© Ediciones Pirámide

Según los etólogos, las conductas altruistas están también al servicio de la supervivencia, entendida en este caso como supervivencia del grupo. Los miembros de las especies sociales estarían preprogramados para desarrollar conductas altruistas en determinadas ocasiones (como en la crianza, cuando el propio grupo se siente amenazado, cuando un miembro concreto necesita ayuda, etc.) porque sólo de esta forma pueden sobrevivir las crías y formar grupos amplios para defenderse y buscar alimento. En este caso se defiende la propia herencia genética a través de la defensa de los parientes que son los que más coinciden con los genes propios. Solo así se puede entender la aparente contradicción que supone el altruismo en cuanto reducción de la aptitud genética personal en vistas a la mejora de la actitud genética de otros, como lo define Wilson (1975).

Otras investigaciones recientes, Hoffman (1987), Eisenberg (1982, 1986), etc. han puesto de manifiesto una nueva fundamentación de las conductas altruistas al demostrar la existencia de un afecto, la empatía, que puede orientar a las personas a actuar en favor de los demás. Las personas estamos preprogramadas para prestar atención a las emociones de los demás y para conmovernos con ellas, bien a través de mecanismos simples como el contagio emocional, bien a través de procesos cognitivos más complejos como la capacidad de ponernos en el punto de vista del otro. Lo importante es que el dolor ajeno nos interesa, sentimos que nos concierne y, si no hay inhibidores, esta respuesta cognitiva y emocional nos impulsa a ayudarlos. En los capítulos dedicados al altruismo y al desarrollo moral veremos esto con más detalle.

d) *Balance crítico de estas teorías*

Aunque somos conscientes de que la historia del pensamiento, las diferentes experiencias sociales y las teorías psicológicas no han resulto el problema de fondo que aquí hemos planteado (por ello, hablamos de prejuicio egoísta y prejuicio altruista) somos partidarios de ofrecer el propio punto de vista como una forma de animar este debate que consideramos esencial cuando hablamos de desarrollo afectivo y social.

El prejuicio egoísta no nos parece bien fundamentado y es, además, desde el punto de vista educativo y social, insostenible. No nos parece bien fundamentado porque no tiene en cuenta un hecho biológico —el ser humano depende radicalmente de los demás para su supervivencia, nace, por tanto, en interdependencia biológica— y numerosos hechos sociales —los progenitores realizan numerosas conductas altruistas alejadas de todo cálculo sobre los beneficios que esto pueda reportarles, las personas se sienten con frecuencia conmocionadas por el dolor y la necesidad ajena reaccionando empáticamente y prestando ayuda desde los dos años de vida, etc.—. Esta postura no tiene suficientemente en cuenta que el ser humano posee la capacidad de razonar y de generar por esta vía motivaciones sociales e incluso altruistas, como ha demostrado la humanidad en numerosas ocasiones espantándose de determinado tipo de agresiones despiadadas como las realizadas por el nazismo y apiadándose en situaciones tan dramáticas como las generadas por hambres y catástrofes naturales o sociales. Aunque la humanidad está bien lejos de responder adecuadamente a tanta injusticia y necesidad como la que existe, no es menos cierto que numerosas personas se sienten impulsadas a prestar ayudas desinteresadas.

El prejuicio egoísta resulta de imposible aplicación si se pretende ser consecuente con él porque, desde el punto de vista social, tendríamos razones para dejar abandonados a todos los grupos marginales que no pueden comprar la ayuda de los demás porque no tienen nada que ofrecer. Sin embargo, a la mayoría de las personas esta idea les resulta injusta e insoportable. ¿Qué sería de los viejos, de los que tienen determinadas formas de discapacidad, etc.?

Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales resulta aún más difícil de sostener este prejuicio: ¿cómo vivir estando seguro de que el otro, en el fondo, sólo busca su propio provecho y de que la relación no es otra cosa que un sistema de contraprestaciones?

Desde el punto de vista educativo, ¿seríamos ca-

© Ediciones Pirámide

paces de transmitir explícitamente este prejuicio a los niños y transmitirles, a la vez, los valores de la cooperación, la solidaridad y la ayuda? El discurso educativo de los padres y educadores es necesariamente distinto y se asienta sobre otros prejuicios, no sobre el egoísta. Muchas madres se sentirían injustamente interpretadas si redujéramos sus motivaciones al prejuicio egoísta.

Por nuestra parte, creemos que el ser humano es egoísta, pero también que tiene recursos afectivos, racionales e históricos para ser altruista, para basar la educación bajo el supuesto de que podemos llegar a interesarnos realmente los unos por los otros, sin que necesariamente estemos siempre pendientes de las recompensas que eso nos comportará. Estos recursos son fundamentalmente los siguientes:

— La capacidad empática o tendencia a compartir los sentimientos de los demás y la tendencia a prestarles apoyo si lo necesitan.
— La capacidad de razonamiento moral, en el sentido defendido por Kant y la Escuela de Ginebra. Es decir, la capacidad de llegar a darse cuenta de que hay valores como el derecho a la vida, la libertad, la igualdad en la dignidad de las diferentes razas y sexos, etc., que son universales y están por encima de los intereses individuales y propios.
— La capacidad de ofrecer a los demás, al ejercer la maternidad, la paternidad u otras formas de trabajo, ayudas desinteresadas. El ejemplo de la maternidad es, desde luego, el más fuerte y preprogramado en la especie humana. La incondicionalidad de las figuras de apego es la mejor demostración de la existencia del altruismo.
— La historia de la humanidad, porque no es únicamente una historia de luchas y conflictos, sino que también ofrece modelos y ha generado valores que pueden alentar hacia formas relacionales más positivas. Por ejemplo, la historia de los movimientos de liberación y más en concreto la de los movimientos en favor de los derechos civiles, las numerosas organizaciones internacionales y nacionales de ayuda a los demás —apoyadas en muchos casos en un sistema de voluntariado claramente altruista— y la declaración universal de los derechos del hombre. Todo ello nos permite contar con una tradición laica, además de las diferentes tradiciones religiosas, que se asienta sobre el prejuicio que defiende la posibilidad de la conducta altruista.

2.3. Teorías explicativas clásicas según la influencia atribuida al sujeto o al ambiente

Desde un punto de vista más académico, en el sentido de que son más fáciles de encontrar en los libros de texto, los procesos de socialización pueden ser entendidos como el resultado de un aprendizaje social que «conforma» al individuo desde el exterior o, por el contrario, en el otro extremo, como un proceso de desarrollo determinado por cambios preprogramados hereditariamente. Remitimos al lector a los manuales clásicos para profundizar en estas teorías, limitándonos a recordar, como referencia, las posturas más extremas.

a) El desarrollo como conformación externa

Para todas las corrientes del aprendizaje la conducta social está conformada desde el exterior. Al recién nacido se le reconoce una serie de necesidades biológicas primarias como el hambre y la sed. Pero la conducta social está en función de los estímulos externos. El niño originalmente sólo busca satisfacer sus necesidades biológicas, su interés por los miembros de la especie es aprendido. Como dicen algunos autores el proceso de socialización es «*la regulación de la conducta por controles externos al individuo*» (Hilgard, l966, p. 120), o, como afirman otros, podemos «*demostrar que basta con un sólo conjunto de principios de aprendizaje social para explicar el desarrollo de la conducta socialmente positiva y de la desviada*» (Bandura, l977, p. 43). Entre nosotros, por poner únicamente un ejemplo más, Bayés (1969, p. 111) afirma con

© Ediciones Pirámide

rotundidad que *«llamamos socialización al proceso de aprendizaje necesario para asimilar las soluciones de problemas individuales y sociales, propias de nuestra cultura, cuyo proceso es posible gracias a dos hechos fundamentales: condicionabilidad del sujeto e impacto del condicionamiento»*. Es decir, se socializa porque puede ser condicionado, puede aprender y de hecho aprende.

Por todo ello, el desarrollo social se reduce, según el conductismo, como afirman Bijou y Baer (l975, p. 248) a «*proporcionar reforzadores positivos al infante y eliminar reforzadores negativos. La madre, dicen estos mismos autores, al alimentar, limpiar, etc., al niño o la niña, será discriminada como la ocasión y el lugar para la adición de reforzadores positivos o la sustracción de reforzadores negativos. Por tanto, la madre es discriminativa, como un estímulo, de los procedimientos de reforzamiento que fortalecen la conducta operante. Por esto adquiere ella misma (de forma secundaria) la función de roforzador positivo y establece las bases para el desarrollo social posterior del hijo»*.

De esta forma, los conductistas explican el desarrollo social como resultado del aprendizaje respondiente, operante o vicario, formas de aprendizaje controladas desde el exterior a partir del manejo de los diferentes refuerzos que egoístamente interesan al sujeto.

b) *El desarrollo como aparición de capacidades preprogramadas*

En el otro extremo están aquellas corrientes que consideran que el desarrollo social es, sobre todo, la epigénesis de capacidades heredadas específicas. Las versiones de estas teorías son muy diferentes.

Unos piensan que el desarrollo está fundamentalmente preprogramado y que el ambiente cumple una función semejante a la de la tierra y el clima en relación con las semillas.

Otros admiten, como los etólogos, influencia del ambiente, pero más referida a aquellos aspectos que no son fundamentales para la supervivencia, mientras consideran conductas ambientalmente estables todas las verdaderamente básicas: vínculos afectivos fundamentales como el apego, afectos básicos como la empatía, elementos esenciales de la sexualidad como el deseo, la atracción y el enamoramiento, conductas básicas como la agresión, etc.

Otros, por fin, menos extremistas, llegan a dar verdadera importancia al ambiente, pero reducen su peso a las primeras edades, como es el caso del psicoanálisis ortodoxo.

2.4. Estudios actuales: el desarrollo social como interacción

Los estudios actuales sobre desarrollo social suelen abordar el desarrollo desde un planteamiento que considera, no sólo la conformación social del individuo como un proceso de aprendizaje regulado desde el exterior, o las características propias del sujeto resultado de preprogramaciones más o menos fijas, como se hizo en el pasado, sino desde un punto de vista que tiene en cuenta los efectos cualitativos de la interacción de ambos factores en cada uno de los dominios específicos del desarrollo, es decir, desde una posición claramente interaccionista.

Esta concepción interaccionista tiene, por otra parte, matices muy diferentes en cada modelo teórico, y su aplicación a cada campo concreto del desarrollo es también diferente. A pesar de ello, nos parece el hecho teórico más destacable de la Psicología Evolutiva actual, presente tanto en las diferentes orientaciones cognitivas como en las referidas al desarrollo social.

Por lo que se refiere al desarrollo social, los cambios que se produjeron a lo largo de los años ochenta están muy bien reflejados en el siguiente cuadro resumen, propuesto por Parke (1989):

En efecto, entre las características generales de los estudios de desarrollo social que señala este autor, podemos reseñar las siguientes:

a) Las teorías clásicas de Psicología del desarrollo han perdido casi toda su rigidez. Salvo en las versiones ortodoxas de algunos autores, la mayor parte de quienes trabajamos en este campo estamos

© Ediciones Pirámide

abiertos a reconocer los límites de las teorías en las que nos movemos y a incorporar conocimientos y formas de trabajo de otras teorías.

Igualmente, reconocemos que las teorías que pueden servir para explicar algunos aspectos del desarrollo, no necesariamente sirven o son las mejores para otros; por ejemplo, los planteamientos etológicos pueden explicar ciertas dimensiones del desarrollo afectivo, pero resultan insuficientes para explicar el desarrollo cognitivo o lingüístico. Este relativismo teórico es necesario y creemos que ha producido una gran intercomunicación entre los investigadores y también un gran respeto por lo que hacen los demás.

b) Casi todas las orientaciones teóricas, y este es uno de los grandes avances de los años ochenta, defienden posiciones interaccionistas en un doble sentido:

- Reconociendo la importancia del significado de los estímulos y del contexto y, a la vez, de la actividad del sujeto.
- Reconociendo que la interacción con las personas y el grupo social tiene una importancia decisiva, de la cual no sólo dependen los vínculos afectivos y sociales, sino el propio desarrollo de los procesos superiores.

c) Desde el punto de vista metodológico, la mayor coincidencia creemos que es el reconocimiento de que es deseable que los cambios se estudien en toda su extensión a lo largo del ciclo vital, preferentemente en el entorno natural en el que se producen las conductas (contexto ecológico del desarrollo humano), y teniendo en cuenta las interacciones entre los diferentes aspectos del desarrollo (afectivo, social, cognitivo, lingüístico, etc.).

d) Otra característica de los estudios sobre desarrollo social durante la década de los ochenta es la búsqueda de la aplicabilidad de los hallazgos teóricos para intentar optimizar el desarrollo desde las etapas más tempranas de la vida. El reconocimiento de que las diferencias en el funcionamiento afectivo, cognitivo y social están asociadas a la desigualdad de oportunidades en el desarrollo temprano ha llevado a la elaboración de programas de intervención que proporcionen, a los niños de las poblaciones más desfavorecidas económica y culturalmente, aquellas experiencias especiales para compensar las deficiencias en estimulación tanto física como cognitiva, afectiva, lingüística y social.

En los años ochenta, los psicólogos evolutivos, no sólo se dedicaron al estudio de los procesos de cambio, sino que también buscaron la aplicabilidad de sus resultados con el fin de resolver los problemas de desarrollo de las poblaciones de alto riesgo (niños abandonados, custodia de niños, madres adolescentes, educación temprana, prácticas hospitalarias, etc.). Como consecuencia del abordaje, necesariamente multidisciplinar, de estos temas, se hizo imprescindible la colaboración interdisciplinar, principalmente entre psicólogos, pediatras, pedagogos, logopedas y trabajadores sociales, lo cual ha constituido otra característica de la Psicología del desarrollo.

En los últimos veinte años los estudios sobre desarrollo afectivo y social en muchos casos han profundizado en las directrices señaladas por Parke en la década de los ochenta, pero, además, nuevos temas han ido emergiendo y afianzándose hasta configurar un panorama actual, que Eisenberg (1998) resume en la introducción del volumen 3 del *Handboock of Child Psychology* del siguiente modo:

— Las emociones se han convertido en uno de los temas centrales de investigación durante los años noventa. Se entienden como fuerzas motivacionales que juegan un importante papel en la mayoría de los comportamientos sociales; por ejemplo, se han encontrado correlaciones entre diferencias disposicionales en emocionalidad (empatía y ansiedad) y conducta prosocial. Entre las temas analizados se encuentran la comunicación emocional, la comprensión de los niños de las emociones, cómo afrontan los niños las emociones, el rol del contexto en la emoción y los contextos que provocan la emoción.

© Ediciones Pirámide

— El temperamento entendido como las diferencias individuales en reactividad de base constitucional y la autorregulación emocional han sido otros temas destacados que también se han relacionado con la calidad de las conductas sociales. Así, por ejemplo, se ha comprobado que la emocionalidad disposicional y la regulación emocional contribuyen a la calidad del funcionamiento social de los niños en sus relaciones con los pares (competencia social) y el ajuste social.
— El desarrollo de la regulación emocional —o proceso de iniciación, mantenimiento, modulación o cambio de intensidad, duración u ocurrencia de los estados afectivos internos y de los procesos fisiológicos relacionados con la emoción— se ha estudiado desde su origen, en el contexto de las relaciones de apego, ya que son los cuidadores los primeros que proporcionan a los niños información facial y lingüística para interpretar y manejar las emociones que surgen en las distintas situaciones interactivas.
— El conocimiento social juega un papel central y obvio en el funcionamiento social y emocional. Muchos estudios han analizado las capacidades cognitivas que son fundamentales para el establecimiento de relaciones e interacciones sociales sensibles, para el control de los impulsos agresivos y para llevar a cabo conductas altruistas. Entre estas capacidades se encuentran: la de comprender la información sobre los estados internos de los otros (intenciones, emociones, motivaciones, pensamientos); la de analizar los elementos de un determinado contexto social y las consecuencias de diversos modos de actuación; la de idear estrategias cognitivas apropiadas para solucionar los conflictos, etc.
— Los estudios han analizado la influencia en el desarrollo psicológico de una gran diversidad de entornos desde una perspectiva mucho más diferenciada y sofisticada que en el pasado. En la última década ha aumentado el interés por analizar el papel de la cultura y las diferencias culturales en los procesos de socialización. Por ejemplo, Saarni, Mumme y Campos (1998) proponen que la cultura juega un importante papel en la construcción de los significados de los acontecimientos que pueden provocar una emoción, en considerar que una respuesta emocional puede ser más adecuada que otra en una determinada situación, en cómo los miembros de una sociedad expresan y regulan la emoción, en la selección y expresión de la respuesta emocional, en los patrones de comunicación emocional, en la asociación entre ciertas experiencias emocionales y los roles sociales, etc. Como señalan estos autores, esta concepción de la emoción contrasta con la perspectiva tradicional que defiende que la expresión emocional se halla fuertemente enraizada en lo biológico y que muchos procesos relacionados con la emoción son universales.
— Eisenberg (1998) comenta que las explicaciones biologicistas del desarrollo han tenido efectos devastadores a nivel político, social y psicológico cuando, en el pasado, se han utilizado para argumentar el determinismo biológico. Sin embargo, los trabajos actuales sobre las bases biológicas de la conducta y de la emoción se basan en estructuras mucho más complejas que postulan el papel interactivo causal de los factores del entorno y de lo constitucional-biológico en el funcionamiento psicológico humano. Este punto de vista complejo del papel de la biología en el desarrollo está en la base de los numerosos estudios actuales que abordan esta temática; no obstante, esta autora hace una seria advertencia sobre las limitaciones de algunos estudios que han analizado las bases biológicas del comportamiento, ya que con frecuencia los factores genéticos y del entorno están inextricablemente asociados y covarían, pero las técnicas estadísticas utilizadas no se han diseñado para examinar y captar este hecho; incluso, la terminología y el pensamiento que subyace a estos modelos se han limitado

© Ediciones Pirámide

con frecuencia a concepciones relativamente simplistas del entorno y de su relación con factores genéticos. Por tanto, las dificultades para identificar y medir los efectos compartidos del entorno en los modelos biométricos son también metodológicas.

— Los estudios sobre las relaciones familiares se han orientado no sólo a las relaciones diádicas (apego), sino también a la consideración de la familia como un sistema unitario, analizando la calidad de las relaciones familiares (tipos de apego) y su asociación con el desarrollo posterior, por ejemplo, con la competencia social de los niños en las relaciones con los pares.

— Una característica reciente en los estudios sobre desarrollo afectivo y social es el énfasis en analizar los procesos de mediación que subyacen en la relación entre dos variables (predictora y criterio). Las variables mediadoras contribuyen a clarificar cómo y por qué se da una determinada relación. Son numerosas las variables mediadoras analizadas en los distintos procesos de desarrollo social, como, por ejemplo, las creencias de los padres, la calidad de las relaciones de apego como mediadora de las relaciones con los iguales, el temperamento del niño como mediador de las relaciones de apego, la identificación de variables de riesgo que moderan el efecto de riesgo para el desarrollo, etc.

— El uso cada vez mayor de técnicas estadísticas, como el metaanálisis, que permiten analizar y combinar datos y resultados procedentes de diversos estudios supone una aportación novedosa muy interesante para el avance de la psicología, por lo que es previsible que su uso se incremente en el futuro.

— La tendencia de las investigaciones recientes a la aplicación de sus resultados, el interés de los psicólogos evolutivos por los problemas del mundo real (violencia, maltrato infantil, divorcio, delincuencia juvenil, pobreza, marginación, etc.), la preocupación por la prevención, así como la integración de métodos e ideas procedentes de diversos enfoques y teorías (multidisciplinaridad) son características que ya fueron mencionadas por Parke (1989) como directrices de los estudios evolutivos de los años ochenta y que se han consolidado en la década de los noventa.

2.5. Clasificación de los estudios sobre desarrollo social

Entre los criterios que se han utilizado para taxonomizar los trabajos sobre desarrollo social encontramos: la teoría en la que se encuadran los estudios, la metodología utilizada, el tipo de conducta social (el contenido), los mecanismos de aprendizaje que hacen posible la socialización, los agentes sociales que interactúan con el niño (familia, escuela, compañeros, medios de comunicación, etc.) y las edades o etapas evolutivas. Veamos lo que suponen brevemente:

a) Tipo de teoría en la que se encuadran. Este criterio, tal vez uno de los mejores, es difícil de aplicar porque muchos trabajos renuncian a todo planteamiento teórico explícito y nos obligaría a hacer opciones difíciles de justificar o a clasificarlos por escuelas, pero éstas ya se han abierto de tal manera a otras influencias que carece de sentido seguir recurriendo a estas etiquetas del pasado. Además, la mayor parte de la Psicología de hoy es interaccionista. En todo caso, creemos que todos deberíamos ser más conscientes de las referencias teóricas en que nos situamos y de las implicaciones teóricas de la falta de teoría de gran parte de los trabajos que se hacen en la actualidad.

b) Tipo de metodología empleada. Este criterio, más fácil desde luego, tiene el grave inconveniente de dar prioridad al método sobre los contenidos, algo que nos parece que agudizaría uno de los defectos más extendidos hoy en la Psicología.

c) La clasificación por los contenidos —conduc-

© Ediciones Pirámide

tas sociales— puede ser también un buen criterio, pero, a nuestro entender, tiene el inconveniente de poner el énfasis en el resultado en lugar de en los procesos. De todas formas, es un criterio sencillo, útil y funcional que se ha utilizado en numerosas revisiones. Muchos manuales usan este criterio temático sin preocuparse demasiado de dar un sentido global a los temas. Algunos autores ofrecen verdaderas taxonomías de las conductas sociales que podrían ser útiles en este sentido. Pero nosotros no somos partidarios de tomarlo como directriz única, porque en la práctica provoca la sensación de un almacén ordenado, útil desde la perspectiva de un diccionario, pero no desde la de un psicólogo evolutivo.

d) Otro criterio posible podría ser definido como «los mecanismos de aprendizaje» que hacen posible la socialización. Un criterio que ha sido especialmente fructífero en los trabajos de Bandura y sus colaboradores. A nuestro entender, tiene el inconveniente de olvidar otros aspectos más globales que influyen en los procesos de socialización (prácticas educativas, por ejemplo) y otros factores preprogramados, olvidando parcialmente al sujeto, que es vaciado en los aprendizajes sociales. Es decir, defiende una visión interactiva en la que el rol del sujeto se reduce fundamentalmente a su capacidad de aprender.

e) También podrían ser clasificados los trabajos desde el punto de vista de los agentes sociales que interactúan con el niño: la familia, la escuela, los iguales, los medios de comunicación, la cultura en general, etc. Es una variante de la clasificación por los contenidos que tiene una dificultad sobreañadida a las ya aludidas: se pone el acento en uno de los lados del proceso de la interacción, el del grupo social que socializa al niño, olvidando que éste es sujeto activo y que el resultado, la socialización, no puede entenderse sin tener en cuenta las características del propio niño, constantes a través de las diferentes situaciones y contactos con los agentes socializadores.

Una variante de esta postura es la corriente más actual que pone el énfasis en los contextos.

f) En Psicología Evolutiva es tradicional clasificar los trabajos por edades o etapas. Es un procedimiento que tiene utilidad por su realismo (los niños tienen realmente una edad determinada y los psicólogos evolutivos trabajan, con frecuencia, en una edad determinada), pero creemos que esto es más propio de un manual para profesionales que de una verdadera orientación para el investigador evolutivo, actualmente convencido de la necesidad de mantener una perspectiva *life-span*.

Como cada uno de estos criterios cuando son utilizados en exclusividad nos parecen insuficientes, proponemos clasificar y ordenar los trabajos utilizando un doble criterio: el de los procesos implicados en el desarrollo social y el de la característica temática o contenido a que se refieren.

Entre los procesos implicados en el desarrollo social destacan los siguientes:

A) Procesos interactivos que dan lugar al conocimiento social

Los procesos cognitivos posibilitan la construcción e internalización por parte del sujeto del conocimiento de uno mismo (elaboración del yo) y del conocimiento social. Comprenden el conocimiento de sí mismo, de las cosas, las personas, las relaciones, instituciones, valores, normas, costumbres, roles sociales, símbolos sociales, etc. Con estos conocimientos el niño va construyendo e internalizando una visión del mundo que le permitirá situarse en la realidad. Todo ello se consigue a través del lenguaje, la comunicación, la escuela, los medios de comunicación social y las relaciones con los demás agentes sociales.

© Ediciones Pirámide

B) *Procesos interactivos orientados a la formación y desarrollo de los vínculos afectivos y sociales entre las personas*

Los vínculos afectivos que establecen las personas entre sí (con los padres, hermanos, otros familiares, amigos, compañeros, pareja, y demás agentes sociales) son fundamentales para el desarrollo social y constituyen uno de los motivos más importantes para que las personas se comporten de manera prosocial. Entre los tipos principales de vínculos que nos unen a los demás destacan el apego, la amistad y el enamoramiento.

Mediante estos vínculos afectivos nos sentimos unidos a los demás y ello facilita nuestra comprensión y vivencia de los sentimientos de los otros (empatía), la capacidad de ponernos en su punto de vista (toma de perspectiva social), la preocupación e interés por lo que les ocurre, la búsqueda de su bienestar (conducta prosocial), el respeto y conformación de nuestra conducta al bien del grupo, incluso a costa de nuestro propio beneficio (altruismo), etc. Por tanto, los vínculos afectivos mediatizan, como ha señalado López (1985), todo el desarrollo social porque las personas queridas son las más observadas, imitadas, respetadas y obedecidas, convirtiéndose en importantes modelos para la socialización debido a que son modelos impregnados de afecto, y, por ello, fundamentales en el aprendizaje y desarrollo social.

C) *Procesos interactivos que socializan las emociones y promueven el desarrollo emocional*

Si bien las emociones se enraízan en la biología, la cultura, representada fundamentalmente por los cuidadores, interviene de manera decisiva en la socialización de los primitivos guiones universales. Es el contexto social el que regula las oportunidades para experimentar determinadas emociones y el que pone las etiquetas verbales a las mismas. Es en la interacción con las figuras de apego donde los niños van asimilando las reglas de expresión, que dictan cuándo expresar o no determindas emociones, las reglas de sentimiento que establecen qué se debe sentir en determinadas circunstancias, dónde desarrollan expectativas sobre la posibilidad de que los estados afectivos pueden ser regulados y dónde aprenden a modular sus emociones, a través de la intervención directa o indirecta de sus cuidadores. Y, por último, es en los procesos interactivos en el marco familiar donde los niños desarrollan la comprensión de emociones propias y ajenas y la capacidad de compartir los estados afectivos de los demás.

D) *Procesos interactivos de conformación de la conducta socialmente aceptable y de control de la socialmente inaceptable*

Estos procesos conductuales son los que favorecen la adquisición de determinados hábitos sociales (comer, vestir, higiene, etc.) y el aprendizaje de habilidades sociales (hacer amigos, comunicarse con los demás, toma de decisiones, ponerse en el punto de vista del otro, resolución de conflictos interpersonales, etc.). Ambos posibilitan la convivencia social, el aprendizaje de las conductas socialmente aceptables y de las conductas prosociales, así como el control progresivo de las conductas socialmente inaceptables (agresividad). Suponen, por tanto, el conocimiento y la adopción de normas, valores (desarrollo moral), costumbres y convenciones sociales; y también el control y conformación de la propia conducta para respetar esas normas y valores.

La conformación social de la conducta se ve favorecida, como señalábamos antes, por los vínculos afectivos que van formando los individuos desde los primeros años de vida con las personas que les rodean.

E) *Procesos de construcción de la identidad personal, de individuación, o de diferencias individuales en el cambio, que recogen las aportaciones encuadradas tradicionalmente bajo la denominación de «desarrollo de la personalidad»*

Al tratar los procesos afectivos, cognitivos y conductuales comentados hasta ahora se incidía en las constancias interindividuales en el cambio, es

© Ediciones Pirámide

decir, en los procesos básicos comunes al desarrollo de todas las personas, pero al tratar los procesos de personalización se pone el énfasis, precisamente, en la forma peculiar, única e irrepetible, en que cada persona realiza dichas interacciones, dando lugar a la construcción de la identidad diferencial de las personas a lo largo del ciclo vital. En una sociedad que hace tantos esfuerzos por conformar a los sujetos suprimiendo sus diferencias (conformismo social), nos parece importante indicar qué sabemos hoy de las posibilidades de construir una identidad personal a lo largo del ciclo vital.

El sujeto desde el momento de su nacimiento posee, además de unas características y capacidades comunes a la especie, unas características diferenciales (físicas, motoras, perceptivas, temperamentales, etc.), como individuo concreto, que van a condicionar sus interacciones con el medio.

Por ello, en los procesos de personalización se intenta señalar que no todos los recién nacidos son iguales, unos son más irritables que otros, más activos, más interesados en los acontecimientos que les rodean, etc. y que estas diferencias temperamentales desde el mismo momento del nacimiento influyen tanto en el tipo de respuestas que emiten los niños hacia sus cuidadores, como en las respuestas de los cuidadores hacia ellos, marcando importantes diferencias tempranas en los procesos interactivos afectivos, cognitivos y conductuales. Diferencias interindividuales que aumentan cada vez más a lo largo de la vida.

Esta propuesta de organización de los trabajos sobre desarrollo social permite tener en cuenta tanto los contenidos, resultado de los procesos de socialización, como el carácter esencial del proceso puesto en juego (afectivo, cognitivo, conductual y de personalización). No se nos escapa que todo proceso es siempre, a la vez, afectivo, cognitivo, conductual y de personalización, pero no olvidamos que, como bien se ha puesto de manifiesto en toda la historia de la Psicología, estos «dominios» no tienen el mismo peso en las diferentes adquisiciones. Por ejemplo, la adquisición de un juicio moral, aunque evidentemente está influida por las motivaciones-intereses afectivos y por la experiencia conductual, es, a nuestro entender, fundamentalmente un «juicio» que depende en gran parte de las capacidades cognitivas del sujeto y puede tener bastante independencia de los propios intereses y de la conducta práctica que el sujeto lleva a cabo.

De esta forma, siendo siempre el mismo, único e indivisible sujeto, podemos distinguir diferentes «dominios» en función de que el carácter predominante del proceso sea afectivo, cognitivo o conductual. En otras palabras, porque la «función» resultante socializa al sujeto afectiva, cognitiva o conductualmente, así la dinámica interna del proceso de individuación depende esencialmente de necesidades afectivas que se resuelven en la interacción, capacidades cognitivas que permiten adquirir conocimientos sociales y, por último, regulaciones sociales de la conducta que son resultado también de la interacción.

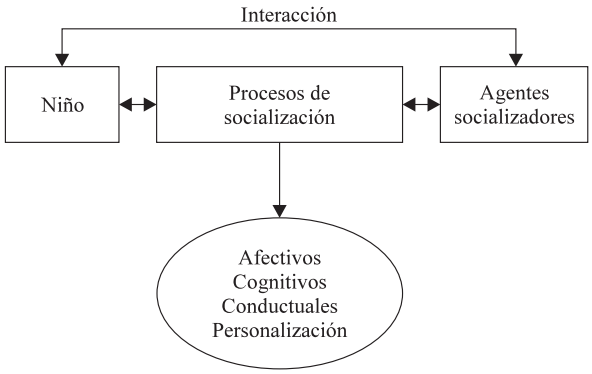
Además de estos procesos fundamentales, para comprender el desarrollo social es necesario tener en cuenta lo siguiente:

a) Que el niño no se implica en estos procesos de desarrollo social «de vacío», sino que tiene sus características y capacidades propias, como miembro de la especie y como individuo concreto (características físicas, motoras, perceptivas, temperamentales, etc.), y que las características diferenciales del niño son un elemento crucial en el desarrollo social. Nosotros haremos referencia solamente a los trabajos que, estudiando las características del niño, las han puesto en relación con su desarrollo social.

b) Que el otro polo de la interacción lo constituyen los agentes socializadores y los mecanismos de que disponen para lograr la conformación social del individuo. Los trabajos específicos sobre la función de la madre, el padre, los hermanos, la familia en general, los iguales, los medios de comunicación, la escuela, las pautas educativas generales y las diferencias culturales están entre los temas que se consideran dentro de este apartado. Se trata de tener en cuenta que la interacción tiene dos

© Ediciones Pirámide

Estudios sobre desarrollo social (esquema general)



Características del niño:

Específicas: Capacidades. Necesidades.

Individuales: Temperamento. Personalidad. Minusvalías.

Agentes socializadores:

Agentes y mediadores:

a) Relaciones diádicas (madre, padre y pareja sexual).

b) Los padres, los hermanos y la familia.

c) La escuela.

d) Los iguales.

e) Los medios de comunicación.

f) Los juegos y los juguetes.

g) El contexto general.

elementos activos puestos en juego, el niño y el medio social.

Por consiguiente, la estructura final de nuestra propuesta puede ser esquematizada tal y como aparece en la figura de la izquierda:

Otros autores, entre los que señalamos algunos de los más prestigiosos, optan por una organización diferente a la que nosotros proponemos: Osofsky (1979, 1987), Eisenberg y Mussen (1989), Grusec y Lytton (1988), Campos, J. J., Campos, R. G. y Barret (1989), Izard y Malatesta (1987), Borstein y Lamb (1988), Lewis (1991), Parke (1989), Collins y Gunnar (1990), Clark y Reis (1988), Duck (1988), Eisenberg (1998), etc. El lector hará muy bien si contrasta las diferencias y es capaz de descubrir las semejanzas. Finalmente, lo más aconsejable es que el lector acabe amueblando su cabeza evolutiva colocando los muebles de la manera que a él le resulten cómodos y profesionalmente útiles en cuanto psicólogo, docente o investigador; pero sobre todo hará mejor, siguiendo la metáfora, si adquiere la actitud de estar dispuesto a mover los muebles o incluso a cambiarlos, si fuera necesario, porque las teorías no son otra cosa que una interpretación temporal de la realidad. Ésta siempre es simplificada, forzada o tergiversada por nosotros en alguna medida. La realidad social, a la que se refiere este libro, lo es aún más.

© Ediciones Pirámide

PARTE PRIMERA
Desarrollo socioafectivo

Introducción a la parte primera

En esta primera parte el lector encontrará los contenidos referidos al desarrollo afectivo desde dos perspectivas diferentes, por temas y por edades. Se ha primado la exposición por temas, porque es la que permite presentar mejor los conocimientos actuales sobre el desarrollo afectivo y social, pero no se renuncia a un pequeño resumen final en el que se adopta la perspectiva de las edades, que, por otra parte, está presente en el interior de cada uno de los temas.

En todo caso, lo que se pretende con el resumen por edades es facilitar el conocimiento del desarrollo sin perder de vista una idea central: se trata de un niño que se desarrolla en todos estos aspectos a la vez. Lo ideal es que el lector sea capaz de manejar los contenidos desde dos perspectivas complemetarias, la longitudinal —de forma que se haga una idea de los cambios en cada una de las dimensiones— desde el nacimiento hasta la época que son seguidos en el texto, y la transversal —encontrando al niño global con una edad concreta que cambia en todos los aspectos a la vez— a partir de las diferencias globales en relación con la edad.

Los capítulos presentados han sido seleccionados teniendo en cuenta los contenidos clásicos de la psicología evolutiva referidos al desarrollo afectivo y social y aquellos que en los últimos años han demostrado ser más importantes y novedosos. Naturalmente, hemos tenido que tomar decisiones discutibles.

Comenzamos este apartado con dos capítulos sobre el vínculo afectivo más importante y central a lo largo del ciclo vital, el apego. En las últimas décadas no ha dejado de consolidarse la importancia de este vínculo de cara al desarrollo afectivo y social.

El capítulo 3 está dedicado al desarrollo emocional, un aspecto que cada día es más y mejor estudiado, que juega un rol muy importante en los vínculos afectivos y en las conductas sociales.

El capítulo 4 presenta contenidos ya clásicos en Psicología Evolutiva referidos al conocimiento social, junto con investigaciones llevadas a cabo en nuestro país.

El capítulo 5 se refiere a las relaciones con los iguales, y especialmente a otro de los vínculos afectivos más importantes, la amistad.

Los capítulos 6 y 7 abordan un tema clásico de la Psicología Evolutiva, el desarrollo moral, y contenidos novedosos referidos a las conductas socialmente aceptables y a las conductas de agresión.

Acaba esta parte con un capítulo sobre el desarrollo del *yo,* realidad que finalmente da unidad al desarrollo social y que es siempre una construcción personal.

© Ediciones Pirámide

1 El desarrollo del apego durante la infancia

FÉLIX LÓPEZ
MARÍA JOSÉ ORTIZ

1. INTRODUCCIÓN

Para entender el apego es necesario tener en cuenta que no se trata de un vínculo aislado, sino que forma parte de un sistema intrafamiliar.

La familia es un sistema de relaciones de parentesco reguladas de forma muy diferentes en las distintas culturas. El elemento nuclear común son las relaciones de parentesco biológico o político entre los miembros de la familia.

Entendida la familia como un sistema de relaciones de parentesco, biológico o político, verticales y horizontales, es importante reconocer que el núcleo que la sustenta es la alianza o compromiso entre los cónyuges (normalmente en el contexto de cierto grado de pasión e intimidad entre los esposos), el vínculo de apego de los hijos con los padres (también posiblemente con los abuelos y otros familiares), los vínculos paterno-materno filiales («sistema de cuidados» de los padres) y el vínculo fraternal.

Por todo ello, puede decirse que las relaciones de parentesco que subyacen a los vínculos materno-paterno filiales y el apego a los padres son los elementos esenciales de la familia. Elementos que, además, suponen necesariamente una prohibición: el tabú del incesto.

En occidente, el tipo de familia predominante ha evolucionado hacia el sistema formado por la unión simple y directa de ambos elementos (esposo-esposa y padres-hijos), con gran independencia de las familias de origen. El resultado es una familia convencional como la representada en el siguiente gráfico:

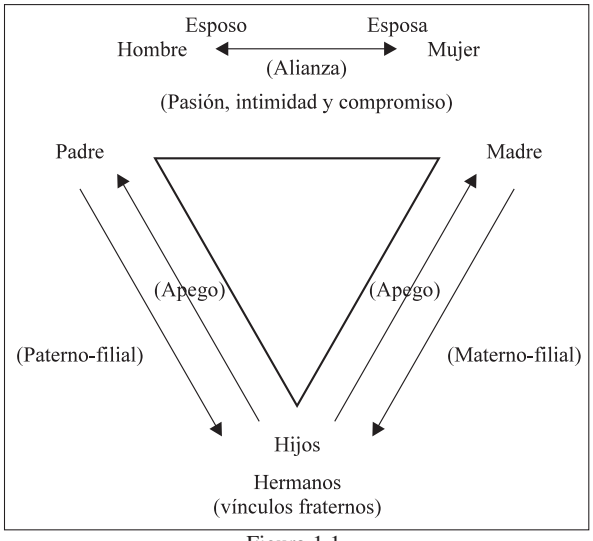


Figura 1.1.

Aunque cada sociedad organiza las familias de manera diferente, en todas ellas se establecen vínculos afectivos muy fuertes entre sus miembros que afectan tanto a las relaciones verticales como a las horizontales. Vínculos asimétricos entre los adultos (normalmente los padres) y los menores (normalmente los hijos) y vínculos más simétricos entre los adultos (normalmente esposos) y entre los menores (normalmente hermanos). Los vínculos entre los esposos implican diferentes grados de pasión sexual, intimidad y compromiso, mientras el resto de los vínculos conlleva un rechazo de los contenidos sexuales.

Pero debe tenerse en cuenta que cada vez hay más personas que hacen «ciclos vitales alternati-

© Ediciones Pirámide

vos» con separaciones, divorcios, familias reconstituidas, familias monoparentales, parejas que deciden no tener hijos, parejas heterosexuales de hecho, parejas de homosexuales, etc.

Por ello, aunque a partir de ahora nos centremos en el vínculo del apego, haciendo referencia básicamente a la madre, se ha de tener en cuenta que forma parte de un entramado de relaciones de parentesto y vínculos afectivos y que el apego suele establecerse no sólo con la madre, sino también con el padre y otros familiares (hermanos y abuelos con mayor frecuencia).

El vínculo del apego responde a una de las necesidades humanas más fundamentales: la necesidad de sentirse seguro, de sentirse protegido, con las espaldas cubiertas, con una o varias personas que sabemos incondicionales, disponibles y eficaces.

Cuando hablamos de «necesidades» queremos decir que las personas están preprogramadas para desarrollarse de una determinada manera, que son un proyecto que, para realizarse de forma adecuada, en condiciones de bienestar o salud personal y social, necesitan determinadas condiciones. Una de éstas es tener la oportunidad de establecer un vínculo de apego al menos con una persona.

En una taxonomía de las necesidades que hemos desarrollado estos últimos años (López, 1995), defendemos que la tendencia a la unión, intimidad y placer en las relaciones interpersonales corresponde a tres grandes necesidades primarias, no aprendidas:

1. Necesidad de establecer vínculos afectivos percibidos como incondicionales y duraderos: apego.
2. Necesidad de disponer de una red de relaciones sociales: amigos, conocidos y pertenencia a una comunidad.
3. Necesidad de contacto físico placentero: actividad sexual asociada a deseo, atracción y/o enamoramiento.

Estas tres necesidades, sentidas subjetivamente, favorecen la supervivencia del individuo y de la especie, ya que el apego contribuye a asegurarle los «cuidados maternales» que requiere; la red de relaciones asegura la pertenencia al grupo y, por consiguiente, la defensa y alimentación, y, por último, la necesidad de actividad sexual conlleva la reproducción. Si el individuo concreto no satisface adecuadamente estas necesidades, aparte de otras consecuencias objetivas, sentirá soledad emocional, soledad social y frustración sexual. Es decir, la naturaleza tiene previstos sentimientos de bienestar y gozo, si tales necesidades se satisfacen, y sufrimientos de uno u otro tipo en caso inverso.

De entre todas las necesidades interpersonales, el apego, vínculo afectivo con las personas que satisfacen las necesidades emocionales y cuidados más básicos —normalmente los progenitores y/u otros familiares— responde a la necesidad afectiva más fuerte y estable a lo largo del ciclo vital. A pesar de que siempre se ha reconocido la importancia de los vínculos afectivos con los progenitores o quienes les sustituyen, las diferencias se han establecido a la hora de explicar cómo y por qué los niños se vinculan a sus progenitores.

Tanto para la teoría psicoanalítica como para la perspectiva del aprendizaje el lazo afectivo del niño a sus cuidadores es, en su origen, secundario a la alimentación. Para Freud, la madre, al alimentar al bebé, reduce la tensión y le proporciona placer oral, y el vínculo se establece cuando el niño descubre que la figura materna es necesaria para reducir la tensión y satisfacer los cuidados biológicos. Para los teóricos del aprendizaje, el niño asocia a la madre con sensaciones agradables que derivan de la alimentación y de los diversos comportamientos maternos asociados a la misma, como el contacto físico, el calor, la vocalización, la estimulación, etc., y, con ello, la madre misma se convierte en fuente de refuerzo, lo que motiva la vinculación.

Desde un punto de vista más funcional, la teoría cognitivo-evolutiva plantea que la capacidad para formar un vínculo afectivo depende de las capacidades cognitivas del niño. El niño debe ser capaz de discriminar a la figura materna (o a quienes hagan su función) de los desconocidos y de reconocerla como permanente más allá de sus percepciones para establecer con ella un lazo estable.

Veamos algunas razones que justifican la afirmación central: las personas están preprogramadas para establecer el vínculo del apego.

© Ediciones Pirámide

En primer lugar, tanto los datos de la experimentación en animales, como la investigación con seres humanos, demuestran que la alimentación no es el factor determinante del establecimiento del vínculo afectivo del niño hacia sus progenitores. Para estudiar el papel de la alimentación, Harlow y Zimmerman (1959) separaron de sus madres a varias crías de monos desde el primer día de la vida, y durante cinco meses fueron «criadas» por dos madres sustitutas, una de felpa y otra de alambre. La mitad de las crías fueron alimentadas por la madre de felpa y la otra mitad por la madre de alambre a través de un biberón incorporado. Se comprobó que los monitos, independientemente de que la sustituta les alimentara, se vincularon a la que ofrecía un contacto suave. Las crías pasaban una media de 15 horas en contacto con la madre de felpa y solamente una hora (dedicada a la alimentación) con la de alambre. Además, cuando eran asustados por un juguete mecánico, todos los monitos buscaban la protección en la madre de felpa y desde ella se atrevían a enfrentarse con la amenaza.

La investigación con bebés humanos presenta resultados semejantes. La capacidad de respuesta del adulto a las señales del niño y la atención que se le dedica, es un predictor del apego mucho más determinante que la alimentación (Schaffer y Emerson, 1964). Por otra parte, la vinculación, si se basara en la oralidad, no explicaría muchos de los problemas clínicos hallados en personas que han sufrido experiencias de privación afectiva en la infancia, aunque hayan sido adecuadamente satisfechas sus necesidades alimenticias.

En cuanto a la perspectiva cognitiva-evolutiva, efectivamente, el establecimiento del apego requiere el desarrollo de competencias intelectuales, como las señaladas más arriba. Pero esto no significa que el niño no tenga preprogramada esta necesidad (tampoco la pubertad aparece hasta los 10 u 11 años y nadie dudaría que está preprogramada). De hecho, los niños están preprogramados para interesarse por los seres humanos desde el momento del nacimiento, reconocer algunas características de las personas muy pronto (primeras semanas), reconocer a las personas en su globalidad (entre los dos y cuatro meses) y ser capaces de saber que permanecen más allá de sus percepciones (seguramente en torno a los seis meses). Estos logros son, en todo caso, funcionales en estos primeros meses de vida, es decir, se comporta «como si» los hubieran logrado. Que el vínculo de apego dependa de estos logros es obvio, pero el que la formación de este vínculo requiera unos meses no significa que las personas no estén preprogramadas para establecerlo.

La teoría etológica es la que ha ofrecido una de las explicaciones mas acertadas e influyentes sobre la vinculación afectiva. Desde esta perspectiva, el apego es una tendencia conductual innata, que se ha instaurado en el bagaje hereditario de nuestra especie por su valor supervivencial a lo largo de la evolución.

Los etólogos describieron el fenómeno de la impronta (Heinroth, l910), a la madre o a los progenitores, como una conducta interespecífica. Lorenz (l971), discípulo de Heinroth, describió con mayor precisión esta conducta en diferentes especies de aves y mamíferos. En ella, nos dice Lorenz, es necesario distinguir dos mecanismos, la persecución de la «madre», para mantener una proximidad física —percibida sensorialmente— con ella, basada en mecanismos innatos, y la identificación de la madre, que supone un reconocimiento de sus características distintivas —proceso posterior, consecuencia de la persecución—. Las madres, por otra parte, reconocen de forma innata las necesidades de las crías, con un verdadero conocimiento preformado de las respuestas necesarias para el cuidado de éstas, dando lugar a un ajuste espontáneo y recíproco.

Estos descubrimientos, aunque han sido matizados en años posteriores, generaron una serie de ideas que revolucionaron la investigación sobre el comportamiento animal y, posteriormente, sobre el vínculo en seres humanos. Entre estas ideas destacaríamos las siguientes:

a) La tendencia a improntarse y a establecer un contacto corporal con la madre o progenitores es primaria, preprogramada y no aprendida.
b) Las crías de diferentes especies, entre las que también están los mamíferos, tienen mecanismos innatos que les llevan a seguir

© Ediciones Pirámide