

## 6. DESARROLLANDO LAS HABILIDADES VITALES BÁSICAS

Los problemas de violencia y exclusión de los niños y adolescentes pueden tener su origen en un desarrollo inadecuado de tareas y habilidades básicas en etapas anteriores. Cuando así es, conviene detectar qué habilidades están mal aprendidas para proporcionar experiencias que ayuden a su adquisición. En este sentido, cabe destacar, por su influencia en la prevención de la violencia, las cuatro tareas siguientes: 1) el establecimiento de los vínculos de apego desde la primera infancia, a partir de los cuales se desarrollan los primeros modelos de la relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; 2) la capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos y esforzarse por conseguirlos, tarea que se hace crítica de los dos a los seis años, y partir de la cual se desarrolla la capacidad para relacionarse con nuevos adultos y adaptarse a tareas de forma independiente; 3) el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas, como la colaboración y la negociación, a partir de las relaciones con iguales desde los seis años; 4) y la construcción de una identidad diferenciada y positiva en la adolescencia.

Como reconoce la actual psicopatología evolutiva, las habilidades que resultan de una adecuada solución de las tareas evolutivas críticas hacen a la persona menos vulnerable a las situaciones de riesgo psicosocial en general; pudiéndose considerar, por tanto, como condiciones evolutivas protectoras. Por el contrario, las deficiencias resultantes de una inadecuada solución de las tareas críticas aumentan la vulnerabilidad de la persona, pudiéndose considerar, por tanto, como una condición de riesgo.

1. El vínculo social: autorregulación, modelos básicos y confianza
2. Éxito, fracaso y relaciones con la autoridad
3. Cooperación, amistad y relaciones con los compañeros
4. La construcción de la propia identidad.

### 6.1. El vínculo social: autorregulación, modelos básicos y confianza

A partir de las relaciones que el niño establece desde el comienzo de su vida con los adultos más significativos para él (su madre y su padre, generalmente), construye los modelos en los que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta y en su forma de responder al estrés. Cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño, le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo. Como consecuencia de esta interacción, el niño desarrolla un modelo de la figura de apego (del adulto que le da seguridad) como alguien disponible que le protege y le ayuda, en el que puede confiar. Y se conceptualiza a sí mismo, de forma complementaria, como una persona valiosa y digna de ser amada. De esta forma, la seguridad proporcionada en la relación de apego permite al niño desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, que le ayudan a: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o

proporcionársela (Bowlby, 1992; Crittenden, 1992). En algunos casos, sin embargo, el niño aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con retraimiento y violencia. Tendencias que reducen considerablemente su capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que aprende a comportarse de tal manera que genera más adversidad. Problemas que suelen ir en aumento al obstaculizar el resto de las relaciones que el niño establece.

Aunque a medida que pasa el tiempo, el niño va haciéndose más independiente de los adultos encargados de proporcionarle seguridad, la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas o superar tensiones emocionales sigue estando siempre estrechamente relacionada con la seguridad y el apoyo que proporcionan las relaciones afectivas básicas.

### **Qué hacer para superar los problemas originados por modelos negativos**

Para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos en los niños o adolescentes que los desarrollaron inicialmente de carácter negativo es preciso proporcionarles experiencias de interacción con adultos que tengan una adecuada disponibilidad psicológica, con los cuales puedan establecer vínculos sociales seguros y aprender a través de ellos: 1) a confiar en sí mismos y en los demás; 2) a predecir, interpretar y expresar sus emociones; 3) así como a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

El comportamiento disruptivo que a veces manifiestan en la escuela algunos alumnos puede deberse, por lo menos en parte, a que quienes los utilizan no han aprendido a estructurar de forma coherente su conducta en relación a la conducta de otras personas, deficiencia que les lleva a intentar, por ejemplo, pedir afecto y atención con conductas agresivas, con lo que consiguen precisamente lo contrario de lo que pretenden. En estos casos, es muy importante enseñarles qué es lo que realmente están expresando con su conducta, qué consecuencias tiene en los demás, qué límites es necesario respetar, y cómo modificar su conducta si quieren que ésta tenga otras consecuencias. Para enseñar todo este proceso a veces conviene establecer (incluso en forma escrita) un contrato con el niño o adolescente en el que se especifique qué condiciones deberá cumplir para lograr determinadas consecuencias en los demás, qué límites existen en las relaciones y qué deberá hacer si no los respeta para reparar o compensar el daño originado.

Cuando el deterioro en estos modelos básicos es extremo, originado por problemas muy graves como el maltrato familiar, es muy importante proporcionar al niño o adolescente maltratado un contexto protegido (como el que puede establecerse a través de la terapia con un psicólogo), en el que pueda expresar sus problemas sin miedo ni ansiedad y obtener la ayuda necesaria para conceptualizar adecuadamente dichas experiencias, superando los fuertes sentimientos de culpabilidad e infravaloración que con frecuencia originan.

## **6.2. Éxito, fracaso y relaciones con la autoridad**

Desde el segundo año de vida, el desarrollo de la personalidad exige aprender a orientar la conducta en torno a los objetivos que uno mismo se plantea y esforzarse por conseguirlos. Las relaciones que se establecen en la escuela desde los primeros años tienen, en este sentido, una gran importancia. De ellas depende el aprendizaje de la motivación de eficacia, el optimismo con el que se afrontan las dificultades, el sentido del progreso personal y la capacidad para relacionarse con la autoridad en situaciones de trabajo.

El sentido de la propia eficacia es una de las características psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos, puesto que de dicho sentido depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran. Competencia a la que suele denominarse como *motivación de eficacia*.

Esta motivación de eficacia es aprendida a partir de las experiencias de éxito y fracaso que se han tenido a lo largo de la vida, y especialmente durante la infancia y adolescencia. Según como hayan sido dichas experiencias y los mensajes transmitidos por los adultos más significativos, los niños han aprendido a anticipar unos determinados resultados (positivos o negativos) en las distintas actividades que realizan (tareas escolares, relaciones sociales, deporte...) y a darse a sí mismos mensajes que ayudan u obstaculizan su eficacia (Harter, 1978).

Cuando los esfuerzos que realiza un niño para superar una tarea, o alcanzar un objetivo de forma independiente, le conducen al éxito, o cuando los adultos significativos para él (profesores, madre, padre...) le manifiestan reconocimiento de forma consistente y adecuada, desarrolla su capacidad para superar las dificultades, que se convierten en alicientes para la actividad, y aprende a decirse a sí mismo los mensajes positivos que ha recibido de los demás ("*lo vas a conseguir*", "*sigue intentándolo*", "*no te desanimes*", "*un fallo lo tiene cualquiera*"...). De esta forma, el niño desarrolla su curiosidad, el deseo de aprender y la orientación a la eficacia; características que le ayudan a enfrentarse a las dificultades con seguridad, a superarlas y a ser menos vulnerable al fracaso.

Se produce el proceso contrario al anteriormente descrito cuando los resultados que un niño obtiene en los intentos de lograr algo por sí mismo le conducen al fracaso, o cuando en estas situaciones los adultos suelen desalentarle o criticarle ("*¿quién te has creído que eres?*", "*no lo vas a conseguir*", "*tú no vales para eso*"...). Condiciones que hacen que el niño responda ante las dificultades en general, y al aprendizaje en particular, con ansiedad e ineficacia, al anticipar el fracaso y haber aprendido a decirse a sí mismo los mensajes que ha recibido de los demás y que obstaculizan la superación de las dificultades que encuentra. Como consecuencia de dicho proceso, el niño suele ser inseguro, dependiente de la aprobación de los demás, muy sensible a la crítica y más vulnerable al fracaso, a la exclusión social e, incluso, a la violencia (con la cual pueda llegarse a conseguir un poder y una influencia -de carácter negativo- que no se consigue de otra forma).

La realización de tareas con otros adultos distintos de los que encuentra en su familia, como los profesores, tiene una gran influencia en el desarrollo de la motivación de eficacia en el niño. Para favorecer dicha motivación conviene proporcionar a todos los alumnos suficientes

experiencias de éxito, así como ayudarles a aprender mensajes positivos con los que controlar su propia conducta en situaciones difíciles.

### **La necesidad de percibirse con precisión**

La percepción que cada persona tiene de sus distintas capacidades influye de forma importante en su adaptación al entorno que le rodea. De dicha percepción depende: las acciones que inicia, el esfuerzo que le dedica y lo que piensa al realizarlas intentando superar los obstáculos que surgen. Una adaptación óptima requiere percibir con precisión la propia competencia. Si una persona se valora por debajo de su capacidad evita ambientes y actividades que le ayudarían a desarrollarse, privándose así de importantes experiencias o dirigiéndose a sus objetivos con un sentimiento de deficiencia personal que obstaculiza su rendimiento. Las consecuencias de valorarse en exceso tampoco son muy buenas, porque puede llevar a emprender acciones que van más allá de las propias posibilidades y sufrir, por tanto, excesivas dificultades e innecesarios fracasos (Bandura, 1987).

Para ayudar a superar las tensiones que implica la continua exposición de los niños a situaciones de éxito y fracaso que existe en contextos de aprendizaje, conviene:

- Relativizar ambas situaciones, ayudando, por ejemplo, a no considerarse superior a los demás cuando se tiene éxito, ni inferior cuando se vive un fracaso.
- Considerar las situaciones en las no se obtienen los resultados deseados como problemas a resolver, más que como fracasos, concentrando la atención del niño en qué puede hacer él para superar dichas dificultades y ayudándole a conseguirlo.

Conviene tener en cuenta, además, que pocas experiencias generan tanto malestar psicológico como rechazarse a uno mismo. Un nivel suficiente de autoestima es una condición necesaria para movilizar el esfuerzo que requiere el aprendizaje. Los niños que se sitúan por debajo de dicho nivel (que no se aceptan a sí mismos) y que no tienen ninguna oportunidad de éxito y reconocimiento, difícilmente pueden soportar las dificultades o las comparaciones que se producen en situaciones de aprendizaje. Y en estos casos, es preciso desarrollar de forma prioritaria niveles más altos de éxito y aceptación personal. Para conseguirlo, conviene ayudar a que estos niños :

- 1) Se planteen objetivos realistas de aprendizaje.
- 2) Pongan en marcha acciones adecuadas para alcanzarlos.
- 3) Se esfuerzen, superando los obstáculos que suelen aparecer.
- 4) Y lleguen a obtener el éxito y el reconocimiento que necesitan por parte de adultos más significativos (profesores, madre, padre...).

El hecho de no sufrir nunca el más mínimo fracaso y acostumbrarse a ser *siempre* el primero en todo, tampoco es una situación ideal. Los niños que se acostumbran a ella pueden tener dificultades posteriores cuando se sientan fracasar (por el mero hecho de no ser los primeros). Enseñar a estos niños a relativizar su éxito suele ser necesario para que puedan después relativizar el fracaso, así como para que comprendan a los demás.

Los procedimientos de aprendizaje cooperativo que se describen en los apartados 1.5 (para primaria) y 1.6 (para secundaria) contribuyen a desarrollar el proceso y objetivos anteriormente expuestos, al distribuir las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento entre todos los alumnos, creando condiciones en las que aprender a desarrollar el sentido del propio proyecto académico, uno de los más importantes objetivos del aprendizaje, imprescindible para luchar contra la exclusión desde la escuela.

### **La importancia del optimismo aprendido**

Normalmente, cuando se sufre un tratamiento discriminatorio surgen una serie de efectos que dificultan las relaciones sociales: hostilidad, inhibición de la generosidad, dificultades para colaborar... Se ha comprobado, en este sentido, con niños de cinco y seis años, que estos efectos no aparecen cuando a pesar de sufrir una discriminación negativa de un adulto (que reparte a otros más recompensas), el niño se encuentra recordando una experiencia en la que se sintió satisfecho consigo mismo. El efecto protector de este recuerdo parece *vacunar* al niño contra determinadas experiencias de riesgo (como la discriminación negativa y la envidia), sin impedirle percibir la situación. *Vacuna* que probablemente se produce porque los pensamientos positivos provocados por el recuerdo hacen que el niño conceda menos importancia a los pensamientos negativos que produciría de lo contrario la discriminación (Carlson y Masters, 1986).

Como se refleja en el párrafo anterior, el optimismo puede ayudar a prevenir importantes problemas emocionales; entendiendo por *optimismo*: una atención selectiva hacia los aspectos positivos de la realidad, que no impida percibirla con precisión. Por el contrario, el *pesimismo*, la atención selectiva hacia los aspectos negativos de la realidad, suele aumentar el riesgo de sufrir problemas emocionales (Seligman y otros, 1999).

En los estudios actuales sobre *inteligencia emocional*, se ha observado que las personas optimistas se adaptan mejor a la realidad que las pesimistas, debido a que aquellas: se sienten más felices, superan mejor las dificultades y tensiones emocionales, son más capaces de dirigir su conducta hacia objetivos y se relacionan de forma más adecuada con los demás.

Para interpretar correctamente lo expuesto en el párrafo anterior, conviene tener en cuenta que la mayoría de las personas suelen ser optimistas cuando piensan sobre sí mismas o sobre su futuro, mientras que no suelen serlo tanto cuando piensan sobre los demás o sobre la sociedad.

### **6.3 Cooperación, amistad y relaciones con compañeros**

Las relaciones con los adultos y con los iguales se desarrollan en estrecha interacción, cumplen funciones diferentes y ninguna puede sustituir totalmente a la otra. Con los adultos se resuelven las primeras tareas evolutivas, a partir de las cuales se adquieren la seguridad o inseguridad básica y la capacidad para orientar la conducta hacia objetivos. Los compañeros comienzan a influir en el desarrollo un poco después y a través de complejas interacciones estimulan la adquisición de la independencia y el desarrollo de las habilidades

sociales más sofisticadas, caracterizadas por una reciprocidad máxima. En este sentido, cabe explicar los resultados obtenidos en los estudios sobre el desarrollo de la competencia social, en los que se encuentra que las habilidades más sofisticadas (necesarias para cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, cuestionar lo que es injusto...) se desarrollan fundamentalmente en las interacciones entre compañeros fuera de la familia.

Hay, sin embargo, situaciones en las que el grupo de iguales no cumple adecuadamente las funciones anteriormente expuestas: 1) cuando no existen suficientes oportunidades para interactuar con ellos; 2) cuando se comienza a interactuar con iguales sin haber adquirido la competencia necesaria para establecer relaciones simétricas; 3) o cuando las relaciones entre iguales sustituyen a las relaciones con los adultos (por carecer el niño de oportunidades adecuadas en este sentido). En este último caso, los iguales se convierten en fuente de seguridad, la función que deberían cumplir los adultos, y no pueden proporcionar el contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas.

En función de lo anteriormente expuesto puede comprenderse que la adaptación socio-emocional dependa, en buena parte, de las relaciones que los alumnos mantienen con sus compañeros. Probablemente por eso, desde los ocho años el rechazo de los compañeros en la escuela predice su abandono prematuro, incluso cuando se elimina el posible efecto que sobre ambas variables puede tener la falta de rendimiento escolar.

El valor predictivo del rechazo de los compañeros no se limita al contexto escolar en el que suele ser evaluado, sino que se extiende también a problemas muy graves de adaptación socio-emocional durante la vida adulta; como son: 1.-la delincuencia; 2.-graves conductas autodestructivas, como las que conducen a las drogodependencias o al suicidio; 3.-o los que subyacen a la demanda de asistencia psiquiátrica.

### **El aprendizaje de habilidades necesarias para la amistad**

La peculiaridad de las relaciones familiares limita las posibilidades de aprender a negociar en dicho contexto. Allí, el niño debe aceptar y adaptarse a sus relaciones con padres y hermanos. Al salir de la familia, descubre múltiples posibilidades para seleccionar sus compañeros de juego y que puede negociar los vínculos y contextos sociales. Aprende también que sus iguales no le aceptan fácilmente. Tiene que convencerles de su méritos como compañero y a veces tiene que anticipar y aceptar la exclusión. Los estudios realizados para averiguar qué características distinguen a los niños o adolescentes más aceptados por sus compañeros demuestran que éstos tienden a elegir a aquellos que les permiten ejercer temporalmente el control de la relación, intercambiar el estatus o mantener un estatus similar; lo cual resulta congruente con la naturaleza de las relaciones entre compañeros y las convierte en la mejor oportunidad para aprender a negociar y colaborar (Díaz-Aguado, 2002).

En la competencia general necesaria para hacerse amigos desde el comienzo de la escuela primaria parecen estar incluidas cuatro habilidades básicas que permiten:

1) *Llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales*. Los niños más aceptados por sus compañeros se diferencian de los rechazados por ocupar una posición positiva en el sistema



escolar, logrando hacer compatible su relación con tareas y profesores con la solidaridad hacia sus compañeros. El niño con capacidad para tener al mismo tiempo éxito y amigos suele: participar con frecuencia y eficacia en las tareas propuestas por el profesor y recibir su reconocimiento pero dentro de ciertos límites, sin que esta atención sea buscada por el niño ni manifestar ansiedad por conseguirla.

2) *Colaborar e intercambiar el estatus.* La relativa ambigüedad del estatus que caracteriza a las relaciones simétricas (entre iguales) hace que una gran parte de las conductas que entre ellos se producen estén destinadas a negociar los papeles asimétricos (quién controla o dirige a quién en cada momento). El niño rechazado suele tener grandes dificultades para soportar la incertidumbre que suponen los cambios de papel y poderlos negociar. Desde los seis o siete años se observa que los niños a los que sus compañeros piden más información (dándoles un estatus superior) son también los niños a los que más información les dan (que dan a los demás un estatus superior). En este mismo sentido, cuando se pregunta a los niños si ellos pueden enseñar algo a otro niño suelen mencionar a sus amigos, los mismos a los que hacen referencia cuando se les pregunta después si algún niño puede enseñarles a ellos algo, reflejando así que entre iguales sólo se permite a otro que ocupe un estatus superior si él también lo concede. Los niños que tratan continuamente de controlar, de dirigir a otros niños, suelen ser rechazados por sus iguales. Cuando se pregunta a los compañeros por qué no quieren estar con ellos suelen decir que "*porque son unos mandones*", "*porque siempre hay que hacer lo que ellos dicen*"... Cuando se observa a estos niños se comprueba que efectivamente suelen tener dificultades para colaborar, no piden información a sus compañeros y tratan con frecuencia de llamar la atención sobre sí mismos, en lugar de tratar de centrarla en la tarea. Es importante tener en cuenta que la capacidad para colaborar intercambiando los papeles de quién manda y quién obedece se adquiere sobre todo entre compañeros que se consideran mutuamente amigos. De ahí la importancia que tiene conseguir que *todos* los niños tengan al menos un buen amigo entre sus compañeros, con el que desarrollar estas importantes habilidades sociales.

3) *Expresar aceptación: el papel de la simpatía.* Los niños más aceptados por sus compañeros de clase se diferencian de los niños rechazados por ser mucho más sensibles a las iniciativas de los otros niños, aceptar lo que otros proponen y conseguir así que los demás les acepten. Cuando se observan las relaciones entre niños se comprueba que la conducta que un niño dirige a sus compañeros está muy relacionada con la que recibe de ellos. Los niños que más animan, elogian, atienden y aceptan, suelen ser los que más elogios, atención y aceptación reciben. Esta simpatía recíproca hace que al niño le guste estar con sus compañeros y encuentre en esta relación oportunidades de gran calidad para desarrollar su inteligencia social y emocional. Por el contrario, los niños que son rechazados por sus compañeros suelen expresar con frecuencia conductas negativas hacia ellos (agresiones físicas o verbales, disputas, críticas..) y recibir conductas similares de los otros niños. Esta antipatía recíproca suele provocar una escalada que hace que las conductas negativas aumenten con el paso del tiempo.

4) *Repartir el protagonismo y la atención.* Uno de los bienes más valorados en las situaciones sociales es la atención de los demás. Comprenderlo y aprender a repartirla sin tratar de acapararla de forma excesiva (como hacen los niños que resultan *pesados* y por eso rechazados), ni pasar desapercibido (como sucede con los niños aislados), es una de las más sutiles habilidades sociales. La capacidad de un niño para adaptarse a las situaciones grupales suele

evaluarse observando cómo trata de entrar en un grupo ya formado. Los estudios realizados sobre esta capacidad reflejan que los niños más aceptados por sus compañeros suelen adaptar su comportamiento a lo que el grupo está haciendo sin tratar de acaparar la atención de los demás ni interferir con lo que hacen, comunicándose con ellos de forma clara y oportuna. Los niños que suelen ser rechazados, por el contrario, manifiestan menos interés hacia los otros niños, suelen hacer comentarios irrelevantes, expresan frecuentemente desacuerdo, suelen ser ignorados por el grupo, e intentan llamar la atención sobre sí mismos. Por eso, los problemas de los niños rechazados por sus compañeros pueden volver a producirse cuando van a un nuevo grupo. Para superar estos problemas suele ser necesario ayudar a que estos niños adquieran las habilidades sociales necesarias para hacerse amigos.

### **Conocimiento de estrategias socioemocionales y capacidad de resolución de conflictos**

Desde la edad de un año pueden detectarse en los niños conductas utilizadas intencionadamente para conseguir algo de los demás. La primera de estas estrategias sociales suele ser el llanto, y su desarrollo próximo consiste en pedir o proponer directamente lo que se pretende, una de las estrategias más frecuentes que los niños emplean con sus padres. Su evolución posterior se produce al ir incorporando progresivamente argumentos para apoyar lo que se pide y superar así los obstáculos que implica.

Las relaciones entre iguales suelen suponer un fuerte impacto en la adquisición de estrategias sociales. Con sus compañeros, los niños descubren con frecuencia que para conseguir un objetivo no basta con pedirlo directamente. Así, desde los 6 años, la mayoría de los niños llega a darse cuenta de la necesidad de dar algo a cambio; y más tarde, la de considerar la perspectiva del otro para llevar a cabo estas negociaciones.

Para evaluar el conocimiento que los niños tienen sobre estrategias de relación con iguales, suele preguntárseles cómo pueden resolverse diversas situaciones conflictivas. Las estrategias que proponen los niños más aceptados por sus compañeros reflejan un conocimiento mucho mayor de la peculiaridad de estas relaciones, suponen mejores consecuencias para todos los niños implicados y permiten resolver con más eficacia el conflicto por el que se pregunta. Los niños rechazados por sus compañeros suelen proponer, por el contrario, estrategias más simples y directas, de carácter más negativo y menos eficaces para alcanzar el objetivo propuesto.

### **La interpretación de situaciones ambiguas**

Desde los 11 años aproximadamente, la capacidad de los niños para resolver conflictos sociales se refleja en su habilidad para controlar las emociones negativas que dichos conflictos implican, especialmente en situaciones ambiguas, en las que son posibles varias interpretaciones.

Se ha observado que los niños agresivos suelen tener dificultades para interpretar correctamente determinadas señales ambiguas procedentes de sus compañeros. Cuando, por ejemplo, reciben un pisotón en una fila, suelen interpretarlo como una muestra intencional de hostilidad por parte del otro niño, descartando inmediatamente la posibilidad de que pudiera *ser sin querer*. La interpretación de hostilidad hace que el niño responda con agresión a estas situaciones ambiguas y sea después efectivamente agredido, originando una escalada de la



agresividad que le impide establecer relaciones sociales adecuadas. Aprender a inhibir la primera respuesta (cuando ésta es negativa y estresante) y buscar otras posibles explicaciones alternativas (que no generen agresividad), puede ser de gran eficacia para prevenir la violencia y la exclusión (Dodge y otros, 1990).

### **El rechazo y el aislamiento: dos problemas diferentes que conviene ayudar a superar**

La conducta de los niños rechazados en la escuela primaria suele ser muy visible y con frecuencia problemática tanto para el profesor como para los compañeros; y surge a menudo por la fuerte necesidad que estos niños tienen de llamar la atención, por tener menos oportunidades de protagonismo positivo que tienen sus compañeros, no saber conseguir esta atención de forma positiva, y la tendencia a conseguirla creando problemas (molestando, agrediendo, saltándose las normas, interrumpiendo, tratando de despertar la envidia de los demás...). Uno de sus principales riesgos es que con el tiempo aumente este comportamiento antisocial (Asher y Coie, 1990). Para evitarlo es preciso proporcionar al alumno rechazado oportunidades positivas para conseguir la atención de los demás, ayudarle a diferenciarla de la que obtiene cuando crea problemas y a no necesitar esta última.

El niño aislado se caracteriza por no ser aceptado ni rechazado, sino ignorado por sus compañeros, entre los que pasa desapercibido. Está como fuera de lugar, al margen de lo que hacen sus compañeros, a los que parece evitar. Suele manifestar miedo y ansiedad al permanecer inmóvil, en silencio, mover los pies con nerviosismo y evitar el contacto con sus iguales. Estas conductas son similares a las de cualquier niño de tres a cinco años que lleva poco tiempo en una escuela infantil, y reflejan el miedo que le produce una situación nueva a la que va adaptándose gradualmente. Por eso, sólo pueden considerarse como señal de un problema de aislamiento cuando el niño lleva con el mismo grupo cierto tiempo (más de tres meses como mínimo).

El aislamiento priva al niño de relaciones entre iguales y de esta forma de oportunidades para aprender importantes habilidades sociales. La mayor parte de los niños aislados suele darse cuenta de que no tienen amigos, con el riesgo de infravaloración personal que de ello puede derivarse. Para ayudar a un niño a superar este problema conviene darle confianza, promover activamente que comience a relacionarse con otros niños y elogiarle cuando lo haga. Al principio puede resultar necesario reducir la dificultad de la situación para darle seguridad: favoreciendo que comience a jugar con otro niño más pequeño o promoviendo activamente su participación en un juego en el que el papel del niño aislado quede muy claro y sea fácil de asumir.

Para favorecer que los niños que tienen problemas en las relaciones con sus compañeros debido a falta de habilidades sociales las adquieran puede seguirse el procedimiento para enseñar este tipo de habilidades que se resume al final del apartado 4.4. Con niños de edades comprendidas entre los seis y los diez años, puede favorecerse dicha adquisición a través del aprendizaje cooperativo, descrito en el apartado 1.5, y/o a través de seis o siete sesiones individualizadas con tres componentes básicos: reflexión entre el niño y el adulto sobre cada habilidad; práctica supervisada (en la que el niño con dificultades practica la habilidad con un compañero de clase) y evaluación de la práctica entre el adulto y el niño. A partir de la

preadolescencia suele ser más viable y eficaz la enseñanza de las habilidades sociales a través de los diversos procedimientos grupales que se describen en esta página web (1.6 el aprendizaje cooperativo; 4.2, el debate y la discusión entre compañeros, 4.6 la representación de papeles y 5.3, la construcción de la democracia desde la escuela), como complemento de los cuales pueden utilizarse los procedimientos de resolución de conflictos (apartados 4.2, 4.3, 4.4) tanto grupal como individualmente.

## 6.4. La construcción de la propia identidad en la adolescencia

Para comprender la principal tarea evolutiva de la adolescencia y los problemas de convivencia que a veces se plantean en la educación secundaria, conviene tener en cuenta determinadas características evolutivas de dicha edad.

### Cambios en la forma de ver el mundo

Para llevar a cabo la tarea fundamental de la adolescencia, en esta edad puede comenzar a desarrollarse una forma diferente de ver el mundo, el pensamiento abstracto, que permite un gran distanciamiento de la realidad inmediata para juzgarla a partir de lo que podría ser, imaginar otras posibilidades además de las que existen, pensar sobre los propios procesos psicológicos, sobre lo que se piensa o lo que se siente, tratar de explicar lo que sucede a través de múltiples hipótesis, o analizar todas las posibilidades y valorar la realidad como una de dichas posibilidades. Capacidad que no todos los adolescentes desarrollan por igual y que desempeña un decisivo papel en la principal tarea que debe realizarse en esta edad: la construcción del propio proyecto vital. Para elaborarlo adecuadamente conviene plantearse la propia vida como un conjunto de posibilidades que pueden ir mucho más allá de las realidades que rodean al adolescente. Estos cambios pueden ser el origen de algunos problemas de indisciplina, al hacer por ejemplo que el adolescente imagine nuevas posibilidades para transgredir las reglas establecidas y descubra las contradicciones o exageraciones de lo que le dicen los adultos.

### La necesidad de ser especial

La capacidad del adolescente para distanciarse de la realidad inmediata y pensar sobre sus propios procesos psicológicos, suele llevarle al principio (entre los 12 y los 16 años) a un tipo especial de *egocentrismo*, caracterizado por creer que lo que a él le preocupa es también objeto de preocupación para los demás, creyendo por ejemplo que los otros le prestan tanta atención (a su aspecto y a su conducta) como él mismo se presta, anticipando continuamente cuáles van a ser las reacciones que producirá en los demás, como si estuviera ante un *auditorio imaginario* (Elkind, 1967).

La tendencia de los adolescentes a pensar sobre sí mismos, a buscar su diferenciación y su coherencia, les lleva a contarse una historia sobre sí mismos basada en el convencimiento de que su experiencia personal es algo especial y único. Este problema podría estar en la base de las conductas de riesgo en que se implican algunos adolescentes con cierta frecuencia, creyendo que las consecuencias más probables de dichas conductas no pueden sucederles a ellos porque son

especiales. Esta fuerte necesidad que los adolescentes tienen de sentirse especiales ayuda a explicar por qué a veces pueden considerar deseables determinados problemas (como la violencia o la expulsión de la escuela, por ejemplo).

Los problemas anteriormente mencionados pueden comenzar a superarse a través de una adecuada interacción con compañeros, que permita al adolescente contar con un *auditorio real* con el que compartir sus pensamientos y sentimientos y descubrir así que a pesar de ser diferente comparte con los demás importantes semejanzas, puesto que todos somos únicos y especiales y al mismo tiempo iguales a los demás, incluso en la adolescencia. Los procedimientos grupales propuestos en esta página web (1.6 el aprendizaje cooperativo; 4.2, el debate y la discusión entre compañeros, 4.6 la representación de papeles y 5.3, la construcción de la democracia desde la escuela), contribuyen a proporcionar dichas oportunidades.

### **Búsqueda de sensaciones y atracción por el riesgo**

La habilidad para afrontar con eficacia y autonomía las situaciones de riesgo es un aspecto importante de nuestra capacidad de adaptación que suele desarrollarse bastante tarde. En relación a lo cual cabe considerar la escasa eficacia que suelen tener con los jóvenes los intentos de prevenir graves problemas que aumentan en dicha edad (accidentes de tráfico, embarazos no deseados, drogadicciones...) informando simplemente sobre el riesgo que suponen las imprudencias. Y es que con frecuencia el adolescente se comporta como si se creyera invulnerable (o incluso inmortal), como si no fuera a sufrir las consecuencias de los riesgos en los que incurre (porque él es especial). Esta tendencia a participar en situaciones arriesgadas (bebiendo mucho alcohol, llegando a la violencia...) se incrementa, además, por la orientación del adolescente hacia la novedad y la independencia, que le lleva a buscar nuevas sensaciones.

Para comprender la conducta de riesgo en los adolescentes es necesario tener en cuenta que no se produce de forma gratuita, porque sí, sino que puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales, especialmente cuando no se dispone de otros recursos para ello. Entre dichas funciones cabe destacar: la integración en el grupo de compañeros, la reducción del estrés y de la incertidumbre sobre la propia identidad, obtener experiencias de poder y protagonismo social, establecer la autonomía de los padres, rechazar las normas y valores de la autoridad convencional, o marcar la transición de la infancia al estatus adulto .

En función de lo anteriormente expuesto, se deduce que para prevenir las conductas de riesgo no basta con enseñar a rechazarlas sino que es preciso desarrollar otras alternativas que las hagan *innecesarias*.

### **La principal tarea del adolescente: averiguar quién es y qué quiere hacer en la vida**

La adolescencia es actualmente una etapa de aplazamiento, un tiempo en el que se dispone de una capacidad física y cognitiva muy próximas a las de un adulto, pero en el que no se asumen todavía las responsabilidades propias de dicha edad (trabajo, familia...) (Erikson, 1971). Período que permite una incorporación gradual a dicho papel así como la posibilidad de conocer distintas posibilidades para desempeñarlo, cuestionar las experiencias reales, poder elegir entre ellas, o construir otras nuevas. Esta característica del adolescente (disponer de una capacidad física y

cognitiva similar o superior a la de los adultos, ver la vida como un conjunto de posibilidades todavía sin explorar, ausencia de responsabilidades y tendencia a criticar a los adultos de forma radical) puede originar frecuentes enfrentamientos con los adultos que tienen la responsabilidad de educarle.

Las características mencionadas en el párrafo anterior pueden ayudar a que el adolescente resuelva su tarea más importante: la construcción de una identidad propia, diferenciada, la elaboración de un proyecto vital en sus distintas esferas, de forma que se pueda dar una adecuada respuesta a preguntas como las siguientes: ¿quién soy yo?, ¿qué quiero hacer con mi vida?, ¿en qué quiero trabajar?, ¿cómo quiero que sea mi vida social y mi vida familiar?, ¿cuáles son mis criterios morales?, ¿cuáles son los valores por los que merece la pena comprometerse?

El logro de una identidad positiva y diferenciada, que favorezca el compromiso personal y constructivo con las respuestas que uno mismo ha dado a dichas preguntas, difícilmente se alcanza antes de acabar la adolescencia (19 o 20 años), y generalmente algo más tarde. Cuando dicha tarea se resuelve adecuadamente se produce una *identidad lograda*, que se caracteriza por dos criterios generales:

1) *Es el resultado de un proceso de búsqueda personal activa y no una mera copia o negación de una identidad determinada.* En dicho proceso el adolescente se plantea distintas posibilidades, duda entre varias alternativas y busca activamente información sobre cada una de ellas (sobre cómo viven y trabajan personas que las representan, por ejemplo). La construcción de la identidad surge después de dicho proceso, durante el cual el adolescente puede experimentar cierta inestabilidad

2) *Permite llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación, integrando:* a) la diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar (en la familia, en el trabajo...); 2) la dimensión temporal (lo que se ha sido en el pasado, lo que se es en el presente y lo que se pretende ser en el futuro); 3) lo que se percibe como real y como posible o ideal; 4) la imagen que se tiene de uno mismo y la impresión que se produce en los demás (amigos, compañeros, padres, profesores...).

No todos los adolescentes resuelven adecuadamente la tarea crítica de la adolescencia ni consiguen, por tanto, una identidad diferenciada y coherente. La crisis de identidad puede producir una serie de respuestas que reflejan cierto desequilibrio temporal, y que cuando se prolongan en exceso coinciden con las respuestas inadecuadas a dicha tarea, entre las cuales cabe destacar:

1) **La identidad difusa**, ignorando quién es uno mismo o hacia donde va. Problema que se detecta por: la ausencia de objetivos y la apatía, la incapacidad de esforzarse con cierta intensidad o durante un tiempo prolongado en una determinada dirección, la dificultad para decidir o para comprometerse con las propias decisiones. Estas características, que son relativamente frecuentes al principio de la adolescencia, pueden ser consideradas como problema cuando se prolongan en exceso, impidiendo una adecuada autorrealización en edades posteriores. Los adultos con *difusión de identidad* son inseguros, inestables y tienen una gran

dificultad para comprometerse con proyectos o acciones emprendidas, parecen vivir permanentemente en la adolescencia, en crisis de identidad.

2) **La fijación prematura de identidad**, es el extremo opuesto al problema anterior. En esta condición el individuo puede tener proyectos y objetivos claramente definidos, pero estos no son el resultado de una búsqueda personal entre distintas alternativas, sino la consecuencia de una presión social excesiva (generalmente de la propia familia) y/o de su propia dificultad para soportar la incertidumbre que genera el cuestionamiento de una identidad proporcionada por otro(s). Los adolescentes que establecen sus proyectos vitales de forma prematura, sin crisis ni cuestionamiento de una opción propuesta por otra persona (y que suelen decir haber elegido incluso desde su infancia) pueden parecer más tranquilos y equilibrados que sus compañeros cuando estos atraviesan por dicha crisis. Entre los riesgos que implica la identidad prematuramente definida cabe destacar: 1) el empobrecimiento de dicha identidad, limitando las posibilidades de desarrollo del individuo, así como su capacidad para comprometerse y luchar por lo que ha elegido cuando esta elección no fue realizada con la suficiente madurez; 2) o graves discrepancias entre las decisiones adoptadas (ocupación, pareja, estilo de vida) y determinadas características personales, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva en el desarrollo posterior produciendo insatisfacción con las decisiones adoptadas o la tendencia a vivir la crisis de identidad en edades posteriores cuando su solución resulta más difícil.

3) **La identidad negativa**, se produce cuando resulta muy difícil la búsqueda de alternativas constructivas a una determinada identidad convencional (la que proponen los padres o la sociedad, por ejemplo), pero no se quiere seguir dicha propuesta, sino que se *reacciona contra ella, negándola*. El resultado de dicho proceso suele ser también muy estereotipado y limita considerablemente el desarrollo del individuo, puesto que éste suele producirse en referencia a una determinada identidad aunque en sentido contrario. Una buena parte de las conductas antisociales que presentan algunos adolescentes pueden ser una consecuencia de su *identidad negativa*. Cuando esta condición queda como estilo permanente de identidad puede producir graves problemas tanto para el propio individuo como para los demás.

La identidad lograda (coherente y diferenciada) suele comenzar a manifestarse a partir de los 20 años, pudiéndose producir ritmos de desarrollo distintos según el ámbito al que se refiere (ocupación, familia, valores...).

Los adultos con una identidad lograda tienen más capacidad para superar los problemas sociales y emocionales que los adultos con identidad difusa, prematura o negativa.

### **Actividades educativas sobre adolescencia e identidad**

La aplicación del debate y la discusión (2.3) al problema de la construcción de la identidad puede ser de gran eficacia para ayudar a los adolescentes en este proceso. Para lo cual pueden utilizarse también los procedimientos de representación de papeles (apartado 4.6) y los de ayudar a afrontar el estrés (apartado 4.3).

Como actividades específicas en torno a este tema, en programas anteriores (Díaz-Aguado, 1996) se han llevado a cabo las siguientes:

1) Adopción de perspectivas sobre la propia identidad a través de tareas individuales:

- Piensa en alguien de tu misma edad y sexo que te parezca agradable. Y responde, después, a las siguientes preguntas basadas en lo que tú has observado de dicha persona: ¿de qué suele hablar?, ¿en qué emplea su tiempo?, ¿cómo piensa, cuál es su actitud ante el mundo que le rodea?, ¿cuáles son las emociones que siente con más frecuencia?
- Resume en tres frases cómo es la persona que acabas de describir. Y describe, a continuación, cómo eres tú comparándote con dicha persona.
- Si un compañero de clase os estuviera observando a los dos, ¿en qué os vería igual y en qué os vería diferentes ?
- Pensando en la situación que ocupáis en la sociedad, ¿cuáles son las principales diferencias y las principales semejanzas?

2) La construcción de la propia identidad a través de la discusión y el debate. Con el objetivo de estimular la coherencia y diferenciación entre los distintos aspectos implicados en la construcción de la identidad pueden proponerse las siguientes preguntas:

- Cuando piensas qué quieres hacer en la vida, ¿entre qué dudas o has dudado?, ¿qué información necesitas para resolver esas dudas?, ¿cómo podrías obtener esa información?, ¿qué dificultades puedes encontrar para realizar tus aspiraciones en los diversos papeles que quieres desempeñar (trabajo, familia...), ¿cómo pueden superarse dichas dificultades?

¿Qué diferencias y qué semejanzas hay entre cómo eras antes y cómo eres ahora?, ¿cómo te imaginas que vas a estar a los 30 años?, ¿por qué te imaginas así?

## 6.5. Referencias bibliográficas

ARCHER,S. (Ed.) (1994) *Interventions for adolescent identity development*. Oak, California: Sage.

ASHER,S.; COIE, J. (Eds.) *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

BOWLBY, J. (1992) *La pérdida afectiva*. Barcelona: Piados.

CARLSON ,C.; MASTERS,J. (1986) Inoculation by emotion: Effects of positive emotional states on children´s reactions to social comparison. *Developmental Psychology*, 1986; 22,2,760-765.

CRITTENDEN, P. (1992) Children´s strategies for coping with adverse home environments. *Child Abuse and Neglect*, 16, 329-343.

DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DODGE, COIE, PETTIT y PRICE (1990) Peer status and aggression in boys groups: developmental and contextual analyses. *Child development*, nº 61, 1289-1309.

ELKIND, D. (1967) Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-34.

ERIKSON, E. (1971) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós

HARTER, S. (1978) Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

SELIGMAN, M. ; REIVICH, K.; JAYCOX, L.; GILLHAM, J. (1999) *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.