

LA IMAGEN DE UNO MISMO, ... ¿ES EVALUABLE?

Indicadores de mínimos al final de la Educación Infantil

Vicenç Arnaiz, Psicólogo (Menorca)

Cuando en la escuela infantil tratamos de evaluar la imagen que el niño tiene de sí mismo, su grado de equilibrio y madurez afectiva, ..., es habitual que se recurra a indicadores como:

- . Su autonomía o independencia para satisfacer sus necesidades personales.
- . El grado de asertividad (nivel de seguridad en la manifestación de sus opiniones y en el abordaje de nuevas dificultades).
- . Nivel de "sufrimiento" ante el posible fracaso o grado de facilidad para superar la sensación de fracaso
- . Su mayor o menor facilidad para valerse por sí mismo en situaciones novedosas
- . Su nivel de capacidad o el grado de los recursos utilizados para resolver conflictos de relación

Es evidente que todos ellos tienen relación más o menos directa con lo que se pretende evaluar: la imagen positiva que se espera vaya logrando construir a lo largo de la primera etapa educativa.

Pero también es evidente que todos ellos tienen un mismo patrón: son los indicadores que aplicaríamos en la evaluación de un adulto, sólo que se ponen "más fáciles" para los pequeños como una reencarnación de aquella idea novenonónica de que "un niño es un adulto pequeño"

Quisiera aprovechar la ocasión que se me brinda para articular una propuesta de referentes para la evaluación de este "cajón de sastre" en el que muchos creen se ha convertido "la imagen de uno mismo".

¿Por qué evaluar la seguridad afectiva?

Con la inclusión de este concepto en el diseño curricular el legislador pretendió y creo que consiguió en buena medida dar entidad curricular a aquello que nadie duda constituye la columna vertebral no solo de la capacidad de aprender y enseñar sino también de la calidad de vida: el desarrollo y equilibrio afectivo.

Así todos convenimos, incluso el poder legislador y el ejecutivo, en que este bienestar afectivo forma parte no sólo de las condiciones deseables en las que debe desarrollarse la educación, sino que es además un objetivo en sí mismo. Es decir: la escuela queda obligada a poner los medios necesarios para conducir a sus alumnos y alumnas al logro de esta meta.

La mayoría de maestros y maestras hace años que lo tenían claro y lo afirmaban: el niño (no solo el niño!) precisa de un cierto equilibrio para poder aprender.

La discusión surgía cuando, en la reflexión, se buscaban "responsables" del tema. Entonces no eran pocos los que se situaban en la tesitura de que "eso del equilibrio afectivo depende de los padres".

Dicho de otra manera, que la escuela, para algunos, no tenía más posibilidades de intervenir en el desarrollo afectivo que el de “decir muy bien cuando trabajan o se portan bien” o el de no ser excesivamente severos en la aplicación de la disciplina en la escuela.

Ahora ya nadie se refugia en esas concepciones propias de los años del congreso eucarístico de Barcelona o de la época del “600”, ..., incluso los señores de los diferentes parlamentos afirman unánimemente que el desarrollo afectivo es también objetivo (¡y responsabilidad!), de la escuela.

Así pues, si la escuela infantil debe cuidar, estimular, facilitar, potenciar, provocar, ..., el desarrollo afectivo que se sintetiza en la “construcción de una imagen ajustada y positiva” necesariamente tiene que diseñar una evaluación al respecto porque sino... como sabría qué se ha logrado, qué falta por lograr, cómo ayudar, etc.

No deja de provocar reflexión lo poco que está presente aún en algunos informes el apartado dedicado a la estructura afectiva del niño y de la niña.

Cómo también es una llamada de atención que a menudo se haga sólo referencia al grado de autonomía induciendo a creer que la madurez afectiva es una especie “self-service”. (Permitidme esta broma que es más seria de lo que parece: siguiendo este razonamiento el que ahora compremos en auto-servicios o “grandes superficies” significa mayor grado de madurez consumidora que cuando lo hacemos o hacíamos en colmados con un dependiente que nos atendía).

Con todo ello no pretendo sino explicar por qué me parece necesario:

1. El disponer de unos indicadores de evaluación de la construcción de la imagen ajustada y positiva.
2. El que dichos indicadores nos abran “puertas educativas”, que no sean un “punto final” para cuando se termina el curso, sino un instrumento que nos permita reconducir el proceso y relación educativa... en definitiva: que constituyan una evaluación formativa.
3. Y que además se ajusten a las peculiaridades de la educación infantil no vaya a ser que acabemos implementando una práctica “como la de primaria pero más fácil” retornando a concepciones de “pre-escolar”.

¿Con qué instrumento evaluar?

Seré muy breve: “en infantil” nadie duda de que es la observación el instrumento básico y casi único de evaluación y en el caso que nos ocupa no es diferente: Para evaluar hay que observar.

Pero observar no significa mirar. Observar en este caso es sinónimo de comprender. Para evaluar hay que comprender al niño y la niña. Una observación comprensiva del niño precisa de unos esquemas de referencia y nos conduce a la percepción de la dinámica de sus procesos personales. Espero que lo que sigue a continuación cumpla para vosotros y vosotras este doble requisito: organice la mirada y desde ese orden haga comprensible lo “que se ve”.

¿Qué observar?

Propongo unas pautas organizadas desde actividades o contextos habituales en nuestra práctica educativa:

EN EL JUEGO SIMBOLICO:

Los niños al final de la etapa deben investir de valor simbólico diversidad de objetos (largos-cortos, delgados-gruesos, blandos-duros, pesados-ligeros,...) y utilizarlos en situación de juego.

. Una de las características de la escasa madurez afectiva y cognitiva es la de utilizar siempre el mismo tipo de objetos para jugar como si por un lado no viera posibilidades representativas al resto de objetos y si las imágenes que les sugieren no les resultaran atractivas

. No voy aquí a repetir lo que ya mil veces se ha dicho de las características del desarrollo de la descontextualización que tiene su primer paso en la utilización de los objetos reales o sus reproducciones (la cuchara de verdad o una de juguete) para posteriormente utilizar objetos que recuerdan las características del objeto que representan (un palo, representará la pistola o un peine, ...) Y finalmente ser capaz de trastocar simbólicamente la función de los objetos (el tenedor se convertirá en pistola, o el vaso en camión, ...).

. Y si lo anteriormente dicho se refiere a la elaboración cognitiva del símbolo en el juego simbólico aparece también reflejado la flexibilidad y riqueza de significados y por lo tanto de vivencias, por lo que un adecuado equilibrio queda reflejado en una riqueza simbólica contraria a la rigidez y fijaciones que presentan los niños y niñas con dificultades en su vida imaginativa reflejo ineludible de las rigideces y temores afectivos.

El significado simbólico de los objetos varía según las situaciones y contextos.

. Siguiendo con el razonamiento anterior la riqueza y equilibrio afectivo se traducen en gran diversidad de significados posibles.

. Todos sabemos desde la propia experiencia personal que a mayor "felicidad" le corresponde mayor riqueza y agilidad de idear así como mayor capacidad de adaptación a los contextos y momentos.

. Es como si el no sentirse "entendido" o "escuchado" condujera inexorablemente a una mayor insistencia en lo que hacemos como para intentar lograr por repetición ser entendidos.

. La falta de riqueza y diversidad de mensajes comunicativos son indicadores de dificultades vivenciales.

Asume y desarrolla diversos roles en el juego simbólico.

. La riqueza, flexibilidad, diversidad a la que estaba haciendo referencia también debe poderse observar en los roles que se asumen en las situaciones de juego simbólico así como el contenido y significado de los juegos.

. Aunque es cierto que cada niño y cada niña tiene sus preferencias que lo harán especialmente predispuesto para algún tipo de intereses, la relación en la vida de grupo y la permeabilidad a los intereses y afectos de los demás le harán descubrir ocasionalmente motivaciones que él no habría descubierto por sí mismo, quizás, y con ello se sentirá impelido a investigar, a investirse de roles y funciones que en principio no le resultan de interés.

. Contrariamente los niños y niñas que viven con distancias y reparos a los demás difícilmente se sienten empujados a investigar contextos y significados diferentes a los que le inquietan a ellos mismos.

. Por otra parte además los niños y niñas que se encuentran “atrapados” en algún tipo de sentimiento bloqueante, no se sienten con deseos, intereses ni capacidad para asumir, investigar, ..., otros sentimientos ni que sean placenteros.

. Todos tenemos en la mente aquellos niños y niñas que se pasarían el curso jugando a lo mismo con los mismos objetos, reproduciendo una y otra vez las mismas secuencias... y no son estos los niños y niñas con mejor estructura afectiva precisamente ni son los que llegan a establecer una relación más diversa y gratificante con los demás.

Asume roles opuestos (agresor y agredido, dominador y dominado, papá e hijo, ...), según sean las circunstancias o propuestas.

. Y con este llegaríamos al máximo exponente de riqueza y seguridad íntima nacida de la claridad de los sentimientos con uno mismo.

. A menudo a través de los roles simbólicamente asumidos los niños se dicen a sí mismos y a los demás qué lugar en la estructura social pretenden asumir o creen tener asignados.

. La capacidad para situarse en roles paradójicos, una vez domador otra domado, una perseguidor, otra perseguido, una madre, otra hija, ..., nos permite percibir la tranquilidad relativa con que afronta su papel en la estructura social y con ello sabemos cuán poco teme o siente el riesgo de entrar en sentimiento de pérdida o confusión aún entrando en roles tan opuestos.

. Ello sólo podrá hacerlo cuando viva con tanta claridad el espacio social que asume, ..., que puede “abandonarlo” porque no siente el temor a no poderlo recuperar.

Mantiene la comunicación en registro simbólico con los compañeros de juego.

. La claridad de los propios sentimientos le permite o debe permitirle al final de la etapa de la educación infantil vivir con claridad qué es ficción y qué realidad.

. A menudo pueden surgir conflictos por expresiones simbólicas a las que se les atribuye significado de realidad (el niño que va a quejarse a su maestra de que su compañero “lobo” ha dicho que se lo va “a comer” o el que confundiendo su acto simbólico con la realidad reprende seriamente a “su hijo”, harto ya de jugar, porque ha dicho “no” o se niega a “acompañarlo” a “comprar”).

. Es evidente que la madurez y claridad afectiva debe hacer posible a estas edades ser capaz progresivamente de mantener con claridad el sentido simbólico de lo que ocurre teniendo conciencia clara al respecto.

. En definitiva estaremos observando la capacidad de no ser “absorbido” por sentimientos que han surgido sin justificación objetiva. La raíz de ese quedar atrapado en determinadas situaciones sin poder distinguir los límites entre la realidad y la fantasía habría que buscarlos en temores que se adueñan del propio niño sobre los que no ejerce suficiente control.

EXPRESIVIDAD CORPORAL

Expresa con claridad aquello que le gusta o le molesta y es capaz de contenerse cuando se le pide.

. La educación propone un itinerario aparentemente paradójico: por un lado nos proponemos que el niño tome conciencia de sus deseos y necesidades, de sus satisfacciones y frustraciones, ..., nos proponemos que lo exprese, ..., y al fin nos proponemos que se contenga, ..., que no ande pendiente de sus propios deseos para que sea capaz de descentrarse y se abra a la percepción de los demás con otros seres.

. Aunque puede parecer paradójico, es un proceso educativo inteligente y necesario.

. Expresar claramente lo que desea o teme tiene que ver con saber que no le va a ocurrir nada malo por el hecho de que los demás, especialmente el maestro, sepa qué piensa o siente. Significará que no se siente avergonzado ni temeroso ante sus propios sentimientos.

. Pero también es cierto que progresivamente deberá adquirir la capacidad de espera, la capacidad de no tener inevitablemente que manifestar lo que siente o piensa, ..., será capaz de contenerse cuando sus sentimientos sean razonablemente contenibles.

. Es tan “sano” ser capaz de esperar el momento adecuado para ir a los servicios como ser capaz de insistir e ir inmediatamente cuando la necesidad es perentoria.

Cuando vive situaciones de emocionalidad intensa las expresa con la totalidad del cuerpo.

. Todos tenemos en la mente niños y niñas inhibidos de los que sólo podemos intuir sus sentimientos escudriñando en el interior de su mirada, ..., porque su cuerpo parece haber perdido la capacidad expresiva.

. La intensidad de las emociones tiene, debe tener, su paralelo en la intensidad de las expresiones.

. Ello tiene su explicación en el componente hormonal y neurológico que constituye la base biológica de la vida emocional (el sentir corporal de las emociones).

. El niño y la niña deben poder haber descubierto su vida emocional de manera que no les asustan los cambios y percepciones que acompañan sus emociones más profundas y por lo tanto no pretenden inhibirlas ni “esconderlas”.

. Es así que en los momentos y contextos en que aparecen sentimientos intensos... esos deben traducirse, en una expresividad clara de la globalidad corporal.

Manifiesta seguridad en las capacidades motoras (equilibrio, desequilibrio, subir, bajar, caer, ...). Sus movimientos son fluidos y armónicos.

. Porque la primera conciencia de identidad debe estar construida sobre los cimientos de las propias capacidades tanto entendidas como realidades (de lo que ya es capaz) que como potencialidades (de lo que puede ser capaz).

. Porque el primer referente que uno construye de sí mismo de forma autónoma es el que le remiten las propias conquistas motoras. Adquirir competencias: marcha, escalada, nadar, andar en bicicleta, ..., constituyen jalones básicos de la propia identidad y referencias ancladas en lo más arcaico del ser humano. (No es una casualidad que las habilidades deportivas sean un referente de liderazgo e identificación social)

. El grado de conciencia, seguridad, placer, ..., que manifiesta en este tipo de actividades es un indicador importante para entender el nivel de solidez de su sentimiento de seguridad en sí mismo, de su propia imagen respecto a su capacidad de afrontar dificultades “reales”.

. Uno de los grandes placeres que nos ofrece la vida en grupo tiene que ver con el compartir de diferentes formas (desde la imitación hasta la competición) las habilidades y capacidades motoras. Estas actividades siempre van acompañadas de expresiones de alegría, ..., si los que participan en ellas las viven con seguridad, placer, ...

. No tener una base de seguridad en ellas impide al niño participar en una serie de actividades y contextos comunicativos que se inician en estas edades y van a continuar posteriormente hasta la vida adulta.

Conoce los límites de sus capacidades motoras.

Busca ampliar sus habilidades motoras. Vive con tranquilidad las situaciones de riesgo adoptando medidas de seguridad o pidiendo la ayuda necesaria.

. Conocer y sentir placer de las propias capacidades implica también ser consciente de los límites que uno tiene: tanto en el sentido de saber que puede “arriesgar” más

porque tiene suficiente habilidad para hacerlo sin correr riesgos, como en el sentido de saber que si supera sus propios límites, ..., va a "accidentarse"

. El tomar conciencia de los límites corporales en el primer año de vida es el inicio de una dinámica de "imagen ajustada" que también transcurrirá por saber y valorar suficientemente los límites motores.

. El niño y la niña construirán esa conciencia ajustada en un dialogo franco consigo mismo si se les permite. Cuando al niño se le hace sentir la amenaza exagerada de una posible caída, o de un ridículo público, o se le exige por encima de lo que él se siente capaz, ..., inmediatamente entrara en un retraimiento de este tipo de acciones a la vez que iniciará un sentimiento depauperado de sí mismo. Uno y otro se manifestaran claramente ante la observación del maestro dando "pistas" de qué esta ocurriendo

. Y si vive con tranquilidad sus propias dificultades y temores sin sentir vergüenza por ello, ..., no tendrá dificultad en pedir ayuda cuando le sea preciso. De otra manera preferirá renunciar a sus intenciones antes que sentirse ridículo pidiendo ayuda

. Todo ello no hace sino configurar una estructura afectiva que, de no mediar algún replanteamiento educativo, acabará por "cronificarse" e hipotecar el desarrollo "en salud" al respecto.

Vive con placer la actividad sensomotriz vivida individualmente o compartida.

Manifiesta "resonancia tónico-emocional". Demuestra ser sensible a los sentimientos de los demás.

. Estar abierto a la comunicación significa también sentirse afectado por los sentimientos de los demás, ...

. Será mas adelante, en etapas posteriores, cuando el niño deberá adquirir esa madurez que le permite vivir con una madura distancia lo que los demás sienten y piensan, ..., ahora está en pleno descubrimiento del "otro" y por lo tanto es, debe ser vulnerable a sus sentimientos una vez superado u primer período en el que los demás no pasan de ser un reflejo de lo que ellos mismos sienten.

. Ésta vulnerabilidad deberá observarse tanto en la fascinación por observar los momentos en los que los demás o algún compañero expresa con intensidad sus emociones, ..., como en el contagio en que queda sumergido a poco que dichas emociones perduran

. La imagen contraria a esto que describo es la de aquel menor que permanece indiferente y distante a lo que está ocurriendo a algún compañero (un pequeño accidente, una alegría inesperada, ...)

MANERA DE SITUARSE

Se sitúa y hace evolucionar la propia acción, en un espacio y tiempo adecuado.

Se sitúa adecuadamente delante de los límites en el tiempo y hace las transiciones ágiles entre las diferentes actividades.

. Los niños y niñas que consiguen una madurez adecuada a lo largo de la etapa poco a poco son capaces de desarrollar su acción de forma coherente en el tiempo y en el espacio.

. Son progresivamente capaces de situarse espacialmente de acuerdo con lo que realizan porque tener la imagen clara de uno mismo implica también saberse ubicar respecto a los demás, ... (Desde ser consciente que determinadas actividades es mejor realizarlas en un rincón por evitar los incidentes que conllevaría un espacio central hasta saber que al final del tiempo asignado no tiene sentido iniciar un proyecto que implicaría disponer de todo el tiempo que ya transcurrido.)

. Saber lo que uno quiere implica también no andar perdido planteándolo en los momentos más inoportunos y sino pensar en cómo son los niños que siempre piden las cosas en los momentos y lugares más inoportunos, ..., o que se niegan a acabar en un plazo razonable o que prolongan sus actividades (por ejemplo comer, vestirse...) más allá de lo sensato como diversidad individual.

Establece relaciones diversas con los adultos y con los niños en forma de contrastes, oposiciones, colaboración, compartir,...

Acepta propuestas y prohibiciones

. Puesto que las relaciones son muy ricas y complejas, ..., también debe ocurrir que las actitudes de los niños lo sean. No tiene sentido que un niño o niña se mantenga siempre en la oposición o en el acuerdo, en la colaboración o en la crítica.

. Es razonable esperar de los niños y niñas al final de la etapa sean capaces tanto de oponerse como de colaborar, que sean capaces de compartir, etc., en función del contexto, la dinámica de la situación que se está viviendo...

. Ello les hace capaces de poder reflexionar y descubrir el sentido social y moral de estas actitudes. Ello les permitirá vivir con calma la crítica y la alabanza.

. Si cuando habla del juego hacía referencia a la necesidad de ser capaz de asumir diversidad de roles en el registro simbólico, ..., ahora hago referencia a que sea capaz de situarse en diferentes actitudes en la práctica relacional.

. De esta madurez o capacidad afectiva se derivará posteriormente la posibilidad de adoptar un conjunto de actitudes socialmente útiles como son la solidaridad y la crítica.

. De la inmadurez o dificultades en este ámbito surgen los personajes permanentemente destructivos de cualquier proyecto de grupo manteniéndose en una oposición visceral o las personas que siempre quedan sometidas a los dictados del líder de turno porque están atrapados en actitudes de sumisión, ...

Responde de forma adecuada a las provocaciones y agresiones de los demás.

. Es frecuente encontrarse en situaciones en las que los demás han perdido su espacio y nos agreden simbólicamente o realmente, justa o injustamente, ..., y el niño y la niña que son conscientes de sus necesidades y placeres saben intuitivamente que hay que defender los propios derechos y opiniones.

. Y si en los primeros años cualquier atisbo de amenaza tiene justificación que sea respondido con el golpe o el mordisco, con el grito o el lloro, ..., el niño debe haber encontrado a lo largo del proceso educativo otros recursos más simbólicos y estructurados.

. Desde el defenderse de forma eficaz de los golpes que “caen” hasta responder con comprensión a la provocación de los pequeños a la vez que haciéndose respetar en aquello que considera preciso.

. Desde la respuesta rápida y medida que evita el “robo” del objeto que está usando a la demanda de ayuda cuando el contrincante es mucho más potente.

. Desde la capacidad de expresar la rabia y dolor de la humillación sufrida hasta la de no dejarse derrumbar ante pequeñas contrariedades.

Utiliza de forma ágil y eficaz los diferentes espacios que se le ofrecen.

Explora con curiosidad y tranquilidad las situaciones nuevas.

. Tiene que ver con no reducir sin causa justificada el espacio vital.

. Pensad en los niños que siempre circulan por los lados reducidos o protegidos, que no se atreven a jugar nunca en espacios abiertos, que no se atreven a utilizar algún tipo de material (no usan nunca el tobogán, ni la pelota,...). Porque ello supone entrar en conflicto o en riesgo de conflicto.

. O los niños y niñas que cuando aparece una situación nueva (una máquina excavadora cerca del patio, unos trabajadores que vienen a hacer una instalación, ..., porque tienen miedo de lo que no conocen.

No demuestra un interés ni rechazo desmesurado por ninguno de los materiales, espacios, tiempos, compañeros, adultos,...

. Estar abierto a los demás no significa no tener sensibilidades diferentes, ..., y de la relación surgen empatías y rechazos.

. Tanto las empatías como los rechazos acentuados nos ponen en alerta de que quien los presenta tiene algo que le da miedo tener o perder.

. El ordenamiento no nace sobretodo del razonamiento moral que enseña y explica el porqué es necesario hacer la diversidad.

. La abertura y la capacidad de matices nace de la seguridad en las vivencias, de saberse amado sin necesidad de poseer.

RELACIONES CORPORALES

Acepta diversidad de contactos corporales con los compañeros y los adultos.

. El lugar primero y último de las relaciones y los sentimientos es el cuerpo. Es una constante que quien se niega a sí mismo a estas relaciones o a parte de ellas, ..., se niega a algunos aspectos de las relaciones corporales.

. Algunas negaciones urgen del contexto por motivos morales o culturales y en este sentido es necesario contemplarlas.

. Otras surgen de forma evidente de configuraciones emocionales que se fraguan en estas primeras edades y a las que es fácil todavía introducir modificaciones en aras a la coherencia y riqueza educativa (Ej.: la capacidad de acariciar y ser acariciado desde la espontaneidad, la capacidad consolar y ser consolado desde lo corporal)

. A menudo lo podemos observar cómo buscan juegos que les permitan “burlar” los códigos de costumbres o morales para hacer aquello que desean hacer a estos niveles (juegos de “papas y mamas”, juegos “de médico”, ...)

Delante de las situaciones de miedo y/o dolor adopta actitudes serenas y de auto-protección adecuadas.

. La presencia de accidentes o otros cuadros que causan dolor es una constante no sólo de la escuela sino de la vida en su conjunto ya sí lo deben manifestar los niños no adoptando respuestas de pánico cuando estas aparecen.

. Ello referido tanto a accidentes físicos de menor entidad (caídas, cortes, golpes, ...) Como referido a disgusto ante la cercanía de un perro u otro animal.

. El hecho de que la presencia del miedo y el dolor sea algo natural no niega la necesidad de que el niño a lo largo de la etapa haya conseguido un cierto equilibrio y control al respecto.

. ¿Qué encierra un niño o niña miedoso en extremo?

Sus actitudes posturales son relajadas y ajustadas a la situación.

. El conjunto de un estado de ánimo se manifiesta en la postura. Postura y actitud devienen sinónimos.

. Por ello de la observación de las posturas o actitudes corporales podemos inferir con claridad qué está viviendo.

. El bienestar afectivo siempre tiene su traducción en una actitud relajada y calmada.

. Pero la madurez no significa tranquilidad, el equilibrio no es sinonimo de pasividad ni quietud. El equilibrio afectivo, ..., tiene que ver con ajustar la actitud postural a las necesidades y contextos.

. Observad con preocupación aquellos pequeños que tras una aparente quietud y tranquilidad mantienen manos y/o pies en agitación o gestos faciales forzados...

A modo de reflexión

Cuanto antecede no son sino unas propuestas con las que ordenar la mirada y así conseguir una mayor comprensión de la realidad que viven la niña y el niño.

No cabe en este artículo la justificación de cuanto se ha propuesto, porque excedería en mucho el espacio disponible y también los objetivos que se propone esta publicación. Pero quien haya leído con atención cuanto se ha referido, y esté habituado a la relación educativa y terapéutica, podrá valorar la coincidencia o no de los parámetros reseñados con sus propias referencias del equilibrio emocional manifestado por los más pequeños.

Son escasas las publicaciones que se ocupan en ayudar a la comprensión de las vivencias y conductas de los más pequeños, estando muchas de la publicaciones centradas en objetivos y análisis de aprendizajes más próximos a la tradición escolar.

Valga este trabajo como aportación a este armario por llenar: la comprensión de los procesos que tienen que ver con la seguridad afectiva y con contextos educativos que puedan favorecerla.

Vicenç Arnaiz (Ciutadella (Menorca))
Aula de Innovación Educativa n. 93-94