

PREPARACIÓN DE OPOSICIONES

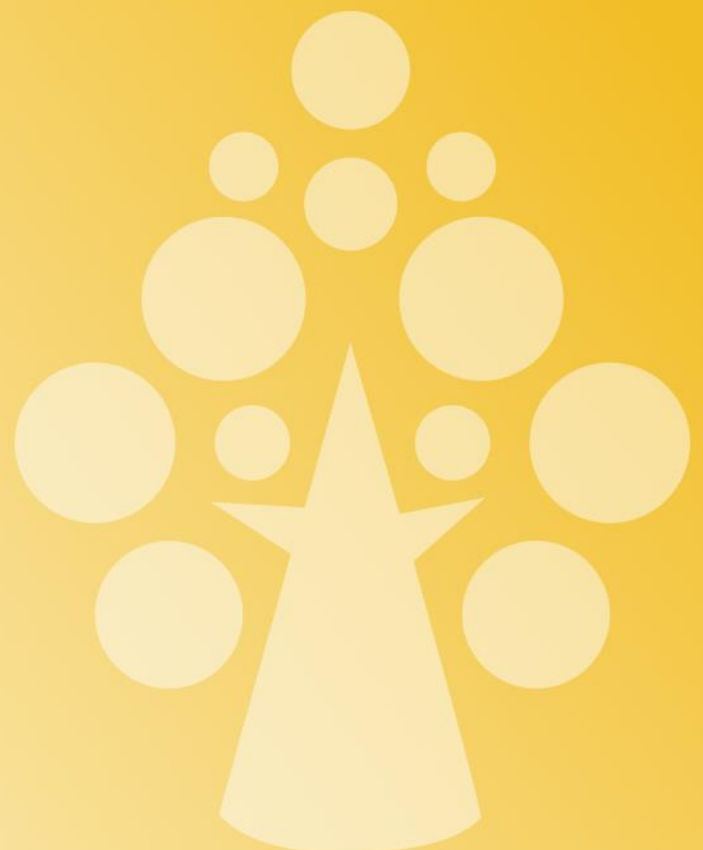
ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO: INFANCIA, ADOLESCENCIA, MADUREZ Y SENECTUD. DESARROLLO BIOFÍSICO, COGNITIVO Y SOCIO-AFECTIVO A LARGO DEL CICLO VITAL. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES DE LAS DISTINTAS ETAPAS DEL DESARROLLO

TEMA 7

EDUCACIÓN SOCIAL JCCM



integra
oposiciones



1 Etapas del Desarrollo Humano: Infancia, Adolescencia, Madurez y Senectud.

1.1 Desarrollo Humano: Infancia, Adolescencia y Madurez y Senectud

1.1.1 Introducción

El desarrollo es un fenómeno ligado a la vida, todos pasamos por diferentes etapas desde el nacimiento a la muerte. Para entender el funcionamiento de la mente, conocer el proceso de desarrollo nos ayuda a entender la naturaleza de los seres humanos.

Los humanos no siempre hemos ocupado la posición que tenemos en la naturaleza. Nuestros antepasados, los homínidos anteriores, eran muy vulnerables y estaban sometidos a las variaciones de la naturaleza, las cuales hemos llegado a controlar.

Si comparamos nuestro desarrollo con el de otros animales, apreciamos diferencias notables, tales como que los humanos nacemos muy desvalidos y con pocas de las características que llegaremos a tener los adultos. Esto supone la dependencia de nuestros padres durante mucho más tiempo; en cambio otros animales a los pocos minutos de nacer pueden vivir por sí mismos.

Una de las características de los humanos es tener una infancia muy prolongada, lo cual podría verse como una desventaja, pero no es así, ya que esto nos permite tener un período extrauterino mucho más largo. La inmadurez con la que nacemos nos hace dependientes durante más tiempo, pero nos permite ser más plásticos, haciendo posible el aprender más cosas y disponer de una mente más flexible.

Los humanos nacen con pocas conductas de las que dispondrán en la edad adulta. Es decir, tienen que aprender la mayor parte de las cosas que precisan. Nacemos con más disposiciones que con conductas terminadas. Esta plasticidad nos permite adaptarnos a diferentes ambientes.

1.1.2 El primer año y la primera infancia. Desarrollo físico y psicomotor, afectivo, cognitivo y social.

1.1.2.1 Desarrollo físico y psicomotor durante el primer año y en la infancia.

Desarrollo físico y psicomotor durante el primer año

El **crecimiento físico** es un proceso altamente organizado en el que las cosas ocurren con cierta secuencia y bajo un cierto calendario madurativo con un nivel elevado de organización de manera continua y paulatina (Palacios, Marchesi, & Coll, 2006). Este proceso está regulado por estructuras neurológicas como el hipotálamo y la glándula pituitaria, a través de la secreción de hormonas como la hormona del crecimiento o la tiroxina, y otras hormonas como los andrógenos y los estrógenos, que determinarán las diferencias entre niños y niñas durante la formación del cuerpo en etapa fetal y el crecimiento posterior. Además, este crecimiento puede ser considerado como un **indicador indirecto** del estado de salud y de la evolución socioeconómica de una determinada población (Martínez-Carrión, Cámara, & Pérez-Castroviejo, 2016).

La **regularidad** que existe en el proceso de crecimiento que hace que todas las personas pasen por él de manera más o menos homogénea ilustra hasta qué punto el crecimiento está controlado por mecanismos endógeno e influido por la carga genética de cada persona. Esto no significa, que el crecimiento sea insensible a la influencia de factores externos como el de la malnutrición.

Un ejemplo de cómo los procesos de crecimiento son sensibles a las influencias del entorno se puede encontrar en la *tendencia secular en el crecimiento* que hace referencia a una *“aceleración que se observa en algunos aspectos del crecimiento cuando se comparan datos tomados en momentos distantes muchos años entre sí”* (Palacios et al., 2006, p. 84). Hace referencia a las modificaciones que se producen generacionalmente en el crecimiento y desarrollo de las poblaciones. Básicamente se define como una aceleración en la tendencia (positiva) y/o desaceleración de tendencia (negativa) del crecimiento y la maduración (Gomez-Campos et al.,



2016). Los datos mejor documentados a este respecto son los de altura, talla final y edad de la menarquia (por término medio, los jóvenes actuales alcanzan su altura final antes que sus abuelos y son además más altos que estos, p.e.).

En la infancia el interés en el proceso de crecimiento es aún mayor puesto que, de una adecuada interpretación del mismo, se deriva una actitud terapéutica correcta. En el momento actual, la determinación de peso, talla, índice de masa corporal y otros datos antropométricos, forman parte esencial de la práctica clínica diaria y de los exámenes periódicos incluidos en los programas de salud infantil. Una vez explorados estos datos, es necesario compararlos con estándares de referencia específicos para edad y sexo.

Así, toda persona tiene configurada una *curva de crecimiento* de lo que se considera “normal” para su edad y sexo, en referencia con el grupo normativo y que sirve a los profesionales de la salud para “controlar” la *trayectoria de crecimiento* de cada niño. Los problemas que pueden hacer que este crecimiento se aparte de su curva puede ser *natural e inevitable* (por problemas hormonales, p. e.) o *evitable* (como la malnutrición, p.e.). Sea cual sea, existe un principio general e acuerdo por el cual *cuanto más temprano, severo y prolongado* sea el problema que aparta al niño o la niña de su curva normal de crecimiento, tanto más difícil será que los procesos de recuperación sean efectivos.

De esta manera, en la actualidad se acepta que el crecimiento físico está condicionado por la **herencia** genética pero está fuertemente influenciado por el ambiente **físico** (Cossio-Bolaños, de Arruda, Álvarez, & Alonso, 2011) y social, principalmente en lo relacionado a las enfermedades y al estado nutricional, aunque factores culturales como el tipo de alimentación, higiene, actividad física y tendencia secular (Cossio-Bolaños, Figueroa, Cossio-Bolaños, Lázari, & Arruda, 2012) influyen sobre el proceso de crecimiento físico en diversas regiones del mundo (Gomez-Campos et al., 2016)

Entre los factores que afectan sobre el crecimiento del niño en la primera infancia encontramos:

Factores intrínsecos: Son factores relacionados con el sistema neuroendocrino y genético. Destacan los factores de herencia genética como determinante de potencialidades máximas para estatura, peso, longitud de miembros, estructuras óseas y aspectos faciales, las hormonas (de las que hablábamos anteriormente) que afectan a los distintos órganos y sistemas corporales y la presencia de enfermedades que afecten a la velocidad normal de crecimiento.

Factores extrínsecos: son factores relacionados con el medio ambiente que podría afectar a los dominios biológicos y comportamentales:

- **Aspectos socioeconómicos:** actúan como un factor de riesgo directo o indirecto afectando sobre el estado nutricional infantil y hábitos alimentarios.
- **Factores étnicos, estilo de vida, dieta, educación y vivienda** son factores culturalmente determinados por *patrones de hábitos, aptitudes y comportamientos* que generan diferencias de crecimiento entre grupos étnicos.
- **El aspecto nutricional** es clave para el cumplimiento de las funciones biológicas y la **subalimentación** provocaría alteraciones irreversibles sobre el crecimiento físico. Por otra parte, la **sobrealimentación** ocasiona condiciones de sobrepeso y obesidad.
- **La actividad física** realizada regularmente favorece un crecimiento normal y mantiene la integridad de los tejidos. La literatura, además, empieza a ofrecer resultados sobre efectos negativos de la sobrecarga ocasionada por el entrenamiento excesivo sobre los jóvenes (García-Ubaque, García-Ubaque, & Vaca-Bohórquez, 2014).
- Entre los factores **geográficos**, Frisancho (1981) destaca que habitantes de zonas asociadas a una baja temperatura, escasa humedad relativa, alta radiación solar e hipoxia, generalmente presentan un crecimiento lento y prolongado que se traduce en un menor tamaño corporal en la edad adulta, siendo más pequeños que los habitantes de zonas cercanas al nivel del mar, que



además poseen un tamaño y volumen torácico mayor que el de los habitantes de las tierras bajas de igual etnia y mucho mayor que el supuesto para la talla del individuo (Frisancho, 1977).

- La **tendencia secular** anteriormente definida, que implica variaciones temporales entre generaciones y/o entre poblaciones de diferentes situaciones geográficas y socioeconómicas y hace hincapié en las influencias ambientales ya que se sabe que las influencias ambientales que ocasionan la tendencia secular positiva se caracterizan por un aumento en la disponibilidad de alimentos, y mejora de las condiciones sanitarias y de salud; de manera que las medidas de estatura y/o peso, estatura final alcanzada y las tasas de cambios en la estatura durante los años de crecimiento reflejan de forma exacta el estado de salud de un país y el estado nutricional medio de sus ciudadanos.

Por otra parte, la **psicomotricidad** tiene que ver con las implicaciones psicológicas del movimiento y de la actividad corporal en la relación entre el organismo y el medio en que se desenvuelve. La meta del desarrollo psicomotor es el control del propio cuerpo hasta ser capaz de sacar de él todas las posibilidades de acción y expresión que a cada uno le sean posibles (Palacios, Marchesi, & Coll, 2003).

Tabla 1. Reflejos neonatales: características y edades de desaparición (Palacios, Marchesi y Coll, 2003)

Reflejo	Caracterización	Edad habitual de desaparición
Succión	Se coloca un objeto (por ejemplo, un dedo) entre los labios del bebé; éste chupa rítmicamente.	La succión pasará de refleja a voluntaria hacia los 4 meses.
Hociqueo	Se estimula con un dedo la mejilla del bebé, que girará la cabeza buscando con la boca la fuente de estimulación.	Desaparece hacia los 4 meses, siendo luego voluntario.
Preñión palmar o aferramiento	Se coloca algo en la palma de la mano del bebé y éste cierra la mano con fuerza	Desaparece hacia los 4 meses, siendo luego voluntario.
Retraimiento del pie	Se pincha suavemente la palma del pie; el bebé retira la pierna flexionando la rodilla	Con estímulos intensos, permanente.
Parpadeo	Cerrar los ojos ante luces intensas y en situaciones de sobresalto.	Permanente.
Andar automático	Se coge al bebé bajo las axilas, asegurándose de que las plantas de su pie reposen sobre una superficie plana. El bebé flexiona y extiende las piernas como si estuviera andando.	Desaparece hacia los 2-3 meses. Aparecerá luego como conducta voluntaria.
Moro	Cuando se produce un sobresalto (se deja caer su cabeza sobre la almohada; se hace un fuerte ruido cerca del bebé, etc.) arquea el cuerpo, flexiona una pierna, extiende los brazos y luego los pone sobre su tronco como si se abrazara.	La reacción de abrazo desaparece antes; la de sobresalto permanece hasta los 4 meses y, con menor intensidad, posteriormente.
Babinski	Con un objeto punzante, se hace un diagonal en la planta del pie del bebé. El pie se dobla y sus dedos se abren en abanico.	Está presente hasta casi el final del primer año.
Natatorio	Dentro del agua. El bebé patalea rítmicamente, al tiempo que sostiene la respiración	4-6 meses



Tónico del cuello Tumbado el bebé, se le gira la cabeza hacia un lado; adopta entonces una posición de esgrima: extiende el brazo del lado al que mira y flexiona el otro brazo por detrás. Antes de los 4 meses

De acuerdo con la *ley céfalo-caudal del control corporal*, se controlan antes las partes del cuerpo que están más próximas a la cabeza, extendiéndose luego el control hacia abajo. De esta manera, el control de los músculos del cuello se logra antes que el control de los del tronco y el control de los brazos es anterior al de las piernas.

De acuerdo con la *ley próximo-distal del control corporal*, se controlan antes las partes más próximas al eje corporal (línea imaginaria que divide verticalmente el cuerpo en dos mitades) que las más alejadas; así, la articulación del codo se controla antes que la de la muñeca que, a su vez, se controla antes que las de los dedos, de manera que los movimientos se van haciendo crecientemente finos y se pueden ir poniendo al servicio de propósitos cada vez más complejos.

A lo largo de los dos primeros años se asiste a un creciente control del propio cuerpo por parte del bebé. Algunos de los hitos más característicos de esa evolución aparecen descritos en la Tabla 2.

Tabla 2. Desarrollo del control postural en los dos primeros años

	Edad a la que el 50% de los niños lo consiguen	Márgenes de edad en los que el 90% de los niños lo consiguen
Cuando se le tiene cogido, el bebé mantiene la cabeza erguida	2 meses y medio	3 semanas-4 meses
Tumbado boca abajo, se apoya en los antebrazos y levanta la cabeza	2 meses	3 semanas-4 meses
Puede pasar de estar de lado a estar boca arriba	2 meses	3 semanas-5 meses
Se mantiene sentado con apoyo	3 meses	2-4 meses
Coge un objeto cúbico, cilíndrico o esférico usando toda la mano	4 meses	2-6 meses
Puede pasar de estar boca arriba a estar hacia un lado. Se puede pasar un objeto de una mano a otra	4 meses y medio	2-6 meses
Se mantiene sentado sin apoyo	7 meses	5-9 meses
Se sujeta de pie apoyándose en algo. Al coger objetos, opone el pulgar al resto de los dedos	7 meses	5-9 meses
Gatea	8 meses	6-11 meses
Se sienta sin ayuda; agarrándose a algo, puede ponerse en pie	8 meses	6-12 meses
Anda cuando se le lleva cogido de la mano. Prensión en pinza	9 meses	7-13 meses
Se mantiene en pie sin apoyos	11 meses	9-16 meses
Camina por sí solo	12 meses	9-17 meses
Apila dos objetos uno sobre otro. Garabatea	14 meses	10-19 meses



Camina hacia atrás	15 meses	12-21 meses
Sube escaleras con ayuda	16 meses	12-23 meses
Da saltos sin moverse del sitio	23 meses	17-29 meses

En conjunto, el desarrollo motor debe entenderse no como un el mero despliegue de un calendario predeterminado, sino como el *producto de la acción conjunta de la programación madurativa con las circunstancias ambientales y las características del propio bebé.*

Desarrollo físico y psicomotor durante la infancia

Durante los **años preescolares**, los niños no dejan de aumentar regularmente su talla y su peso, aunque la velocidad del *crecimiento* es más lenta de lo que lo había sido durante los dos primeros años. Como promedio, a partir de los 3 años chicos y chicas van a crecer 5-6 cm por año y van a aumentar su peso en 2-3 kg por año, de forma regular y estable.

Con la llegada de la pubertad la velocidad del crecimiento se incrementará algo, lentificándose a partir de ahí hasta su estancamiento definitivo poco después.

En el crecimiento existe cierto *dimorfismo sexual*, es decir, hasta los 7 años, los niños miden, de promedio, un par de centímetros más que las chicas, a partir de esta edad, las alturas se igualan y las niñas comienzan a adquirir en el peso una ventaja de uno o dos kilos, de promedio. A partir de los 9 años, el promedio de las chicas es superior al de los chicos tanto en altura como en peso y a los 13 años vuelve a ser la misma altura, manteniendo las chicas una ligera ventaja de peso.

-TEMA RECORTADO PARA MUESTRA- EDUCACIÓN SOCIAL DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA – TEMA RECORTADO PARA MUESTRA -

La *estructuración del espacio* se relaciona con la conciencia de las coordenadas en las que nuestro cuerpo se mueve y en las que transcurre nuestra acción. Desde los planos espaciales más elementales (Arriba-abajo, delante atrás), hasta los más complejos (derecha-izquierda, norte-sur...) niños y niñas tienen que ir representando su cuerpo en el contexto del escenario espacial en el que transcurre su vida, siendo capaces de organizar su acción en función de parámetros como cerca-lejos, dentro-fuera.... Algo semejante ocurre con la *estructuración del tiempo*. El niño sitúa su acción y sus rutinas en unos ciclos de sueño-vigilia, de antes-después, mañana-tarde-noche, etc. y es capaz de hacerlo en su actividad mucho antes que de representarse simbólicamente esas nociones.

Tabla 3. Adquisición de destrezas motrices en el periodo 2-6 años

2-3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Correr, en contraposición con el andar rápido del segundo año • Mantenerse durante un par de segundos sobre un solo pie • Tirar una pelota con la mano sin mover los pies del sitio • Utilizar la cuchara para comer • Garabatear
3-4 años	<ul style="list-style-type: none"> • Subir escaleras sin apoyo, poniendo un solo pie en cada escalón. • Andar unos pasos a la pata coja. • Saltar entre 40 y 60 cm de longitud • Montar en triciclo • Usar las tijeras para recortar el papel • Cepillarse los dientes



- Ponerse una camiseta
 - Abrochar y desabrochar botones
 - Dibujar líneas y hacer dibujos con contornos
 - Copiar un círculo
- 4-5 años**
- Bajar escaleras con soltura y sin apoyo, poniendo un pie en cada escalón.
 - Correr a la pata coja (cinco saltos, aproximadamente)
 - Saltar entre 60 y 80 cm de longitud
 - Mayor control para comenzar a correr, pararse y girar
 - Cortar una línea con tijeras
 - Doblar papel, usar punzón para picar, colorear formas simples
 - Utilizar el tenedor para comer
 - Vestirse sin ayuda
- 5-6 años**
- Copiar un cuadrado
 - Caminar sobre una barra de equilibrio
 - Buen control de la carrera: arrancar, pararse y girar
 - Saltar unos 30 cm en altura y cerca de 1 m en longitud
 - Lanzar y coger pelotas como niños ya mayores
 - Aprender a montar en bicicleta y patinar
 - Marchar al ritmo de sonidos
 - Usar cuchillo, martillo, destornillador
 - Escribir algunos números y letras
 - Copiar un triángulo y posteriormente un rombo.

Por otra parte, el concepto de **esquema corporal** se refiere a la *representación que tenemos de nuestro cuerpo, de los diferentes segmentos corporales, de sus posibilidades de movimiento y acción, así como de sus diversas limitaciones.*

Esa compleja representación va construyéndose lentamente como consecuencia de las experiencias que realizamos con el cuerpo y de las vivencias que de él tenemos; gracias a dicha representación, conocemos nuestro cuerpo y somos capaces de ajustar en cada momento nuestra acción motriz a nuestros propósitos. De manera que el niño llega a poseer una representación del esquema corporal y de las relaciones cuerpo-medio afinada y compleja a través de un largo proceso de ensayos y errores, de ajuste progresivo de la acción del cuerpo a los estímulos del medio y a los propósitos de la acción; un proceso en el que la imagen corporal inicial, embrionaria y poco precisa, se va ajustando y afinando en función de sus experiencias. Lo que significa que el esquema corporal no es asunto de todo o nada, sino una construcción progresiva en la que nuevos elementos se van añadiendo como consecuencia de la maduración y de los aprendizajes que se van realizando.

Por otra parte, se distinguen *tres etapas* en el **desarrollo de la escritura**:

- La *etapa precaligráfica* abarca todo el periodo de adquisición de las destrezas gráficas especializadas, desde que el garabato intenta ser una letra, hasta el dominio de la caligrafía.
- La *etapa caligráfica infantil* se alcanza cuando el aprendiz domina las destrezas motrices necesarias para producir una escritura ordenada y clara; en esta etapa las formas son muy convencionales y la letra no está personalizada.
- La *etapa postcaligráfica* se logra tras la adolescencia cuando se define un estilo caligráfico personal y cuando los aspectos instrumentales de la escritura están claramente subordinados a la funcionalidad de la composición escrita.

1.1.2.2 Desarrollo afectivo y cognitivo durante el primer año y en la infancia.

Desarrollo afectivo durante el primer año y en la infancia



Tal y como hemos visto, cuando nacen, los niños están muy indefensos y necesitan de la ayuda de los demás, pero están bien dotado perceptivamente y tienen una gran capacidad para aprender e interesarse por los estímulos sociales que les procuran vínculos con otras personas.

El vínculo emocional más importante en la primera infancia, como hemos visto, es el apego: *vínculo que el niño establece con una o varias personas del sistema familiar*. Y aunque este vínculo forma un todo, pueden distinguirse tres componentes básicos: **conductas de apego** (de proximidad e interacción privilegiada con esas personas, por ejemplo), **representación mental** (los niños construyen una idea de cómo son dichas personas, qué pueden esperar de ellas, etc.) y **sentimientos** (de bienestar con su presencia o de ansiedad por su separación, por ejemplo)

Este *apego* tiene una función adaptativa para el niño, para los padres, para el sistema familiar y para la especie. Desde un punto de vista *objetivo*, su sentido último es favorecer la **supervivencia**, manteniendo próximos y en contacto a las crías y a los progenitores que los protegen. Desde un punto de vista *subjetivo*, la función del apego es proporcionar **seguridad emocional**, el sujeto quiere a las figuras de apego porque con ellas se siente seguro, aceptado incondicionalmente, protegido y con los recursos emocionales y sociales necesarios para su bienestar.

Lo más importante es comprender que los humanos somos mamíferos sociales que, para sobrevivir y desarrollarnos adecuadamente, dependemos del establecimiento de relaciones adecuadas con los demás lo que supone el establecimiento de vínculos afectivos y sociales como el apego y la amistad.

Los seres humanos al nacer tenemos unas necesidades básicas que deben ser satisfechas para poder sobrevivir y adaptarse:

- Necesidades fisiológicas
- Necesidad de sentirse protegido de los peligros reales o imaginarios.
- Necesidad de explorar su entorno.
- Necesidad de jugar.
- Necesidad de establecer vínculos afectivos.

Desde la *teoría del apego*, se establece que, entre todas las necesidades, la de establecer vínculos afectivos prevalece sobre todas las demás: si el niño consigue formar un vínculo afectivo con uno o varios adultos tendrá el resto de necesidades cubiertas.

Concepto general del apego: *lazo afectivo de una persona o animal con otro de su especie, y que le impulsa a estar juntos en el espacio y en el tiempo. En la primera infancia se tiende a lograr proximidad al objeto de apego que permita tener contacto físico y comunicarse con él. Es el resultado de un proceso que dura toda la vida y que comienza a conformarse en el segundo semestre de vida.*

De acuerdo con Bowlby (1988), la teoría del apego es *una forma de conceptualizar la tendencia de los seres humanos a crear vínculos afectivos fuertes con los demás y de aumentar las diversas maneras de expresar emociones de angustia, depresión, enfado cuando son abandonados o viven una separación*. Define el apego como: "Conducta que reduce la distancia de las personas u objetivos que suministrarían protección".

El niño internaliza las conductas de apego para construir modelos internos (modelos internos activos) del mundo y sus personas significativas, que operan de forma automática y tienen tendencia a la estabilidad.

Es importante resaltar el carácter **no innato** del apego, es necesaria la interacción entre dos personas. El niño posee unas capacidades innatas que le ayudan en el proceso de establecimiento de su primer vínculo de afecto (preferencia hacia unas personas, reflejo de prensión, reflejo de succión, llanto, etc.) pero no se establece por ello el vínculo hacia una persona nada más nacer.



Para entender el desarrollo del apego hay que tener en cuenta **cuatro sistemas relacionales**, dos de los cuales están presentes desde el momento del nacimiento: el *sistema exploratorio* y el *sistema afiliativo* y los otros dos hacen su aparición a partir de los 6 meses: *sistemas de apego* y *de miedo o cautela ante extraños*.

El *sistema exploratorio* o *tendencia a interesarse por el mundo físico y social y a conocerlo*, al estar presente desde el nacimiento, los bebés actúan en sus primeros meses sin ningún miedo o temor: tocan, chupan y examinan todo lo que está a su alcance; a la vez, están en estado de alerta ante todo lo nuevo que puedan ver, oír, oler, etc. Son, en definitiva, verdaderos exploradores del mundo, para ellos algo enteramente nuevo.

El *sistema afiliativo* o *tendencia a interesarse por las personas y establecer relaciones amigables con ellas* está presente desde el nacimiento y se mantiene activo durante toda la vida. En los primeros meses, el niño no manifiesta preferencia por unas personas u otras y tampoco le producen ningún temor las personas desconocidas. Por ello, en los primeros meses son los adultos quienes cuidan totalmente de los niños, teniéndolos en sitios seguros y evitando que se acerquen a ellos personas o animales peligrosos.

El *vínculo de apego con una o varias personas* con las que el bebé procura mantener la proximidad y una interacción privilegiada es el sistema relacional básico, que una vez formado va a regular, en buena medida, los demás y, sobre todo, va a determinar el tipo de relación que el niño establecerá con las personas y, hasta cierto punto, con las cosas y las situaciones.

El *miedo ante los desconocidos* o *tendencia a relacionarse con cautela* o incluso a rechazar a personas desconocidas. El hecho de que los niños acaben o no dando una respuesta de miedo depende fundamentalmente de la “evaluación” que ellos mismos hacen en función de factores tales como el grado de control que tienen de la relación con el desconocido, la intrusividad del desconocido, la presencia o ausencia de la figura de apego, etc. Este sistema permite al niño identificar peligros potenciales para así pedir ayuda.

Una vez establecidos estos cuatro sistemas descritos, el *vínculo de apego* regula en buena medida la exploración y las relaciones de afiliación o miedo con las personas. La presencia de las figuras de apego o la adquisición de un estilo de apego seguro, predice relaciones más eficaces con el mundo social y físico.

La **evolución del apego** sigue una **secuencia** típica en la que caben destacar **cuatro fases fundamentales** Tabla 4:

1. *Preferencias por los miembros de la propia especie* (0-3 meses) sin establecer diferencias entre quienes interactúan con él. Los niños, en esta fase, muestran claras preferencias por los estímulos sociales (rostro, voz, temperatura humana, etc.) pronto establecen asociaciones con ellos. Pero se trata del reconocimiento de la recurrencia de algún elemento del estímulo (postura que se adopta al mamar, rasgos del rostro de la madre, etc.) o de la mera asociación entre ellos, sin que el niño tenga un reconocimiento global de la persona. Durante este tiempo, la actividad del niño está fundamentalmente regulada por ritmos biológicos a los que se adaptan los adultos. Dicho de otra manera, el **ajuste social** viene favorecido por ciertas pre-adaptaciones —como el llanto, la imitación y la sonrisa refleja, la preferencia por rostros, etc.—, que tienden a incrementar el tiempo que el niño está en la proximidad de un compañero. Se trata de sistemas de relación muy básicos y su evolución dependerá de la reacción del adulto

-TEMA RECORTADO PARA MUESTRA- EDUCACIÓN SOCIAL DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA – TEMA RECORTADO PARA MUESTRA -

Tipos de apego



Mary **Ainsworth** propuso que, si bien en todas las culturas los niños muestran algún tipo de apego paternal, existen diferencias notables en el carácter que éste adopta. En su diseño, juega con dos motivos antagónicos que considera como ejes del apego: la búsqueda de protección y la necesidad de exploración del medio.

Tabla 4. Fases de la formación del apego

Edad	etapa	Descripción	
De 0 a 2 meses	I	Respuesta social indiscriminada (acepta a todo aquel que le proporcione comodidad)	APEGO EN CONSTRUCCIÓN
De 2 a 7 meses	II	Respuesta social discriminada (prefiere a las personas que le son familiares , pero no protesta si se van los padres)	
De 7 a 24 meses	III	Apego específico a) Dolor en la separación b) Estado receloso o angustioso ante personas extrañas	APEGO PROPIAMENTE DICHO
A partir de 24 meses	IV	Formación de una relación recíproca: Asociación enfocada a una meta (ya no se entristece por la partida del cuidador , puede trabajar para conseguir metas compartidas	

La **organización** del apego, la situación **extraña** (Ainsworth): estudió niños entre 10 y 24 meses, mediante 8 episodios que implican separaciones y reencuentros con la madre y la presencia de un extraño en algunos de ellos. Lo que da lugar a los distintos **tipos de apego** que se dividen entre **apego seguro y apego inseguro** tal y como sigue:

-Apego seguro, se manifiesta en el 65% de los bebés. El bebé disfruta de los juguetes en presencia de su madre, pero detiene su exploración cuando ella abandona la sala. Es fácil observar que estos niños se alegran de la proximidad de la madre y que recuperan con facilidad la tranquilidad y la exploración cuando ella regresa. Por lo tanto, explorarían activamente el entorno en presencia de la figura de apego y en ausencia del progenitor la exploración decae y ese vidente la ansiedad de separación. Cuando regresa continúa jugando tras mostrar señales de alegría y afecto. Para muchos este patrón indica que la madre es percibida como una base segura desde la que explorar el mundo.

En cambio, otros niños tienen actuaciones significativamente diferentes que revelan inseguridad en el vínculo afectivo. Entre los apegos inseguros se suelen distinguir dos tipos: apego evasivo y apego resistente.

-TEMA RECORTADO PARA MUESTRA- EDUCACIÓN SOCIAL DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA – TEMA RECORTADO PARA MUESTRA -

Diferencias interindividuales e interculturales en los patrones de apego

El primer factor de influencia en la formación de apego es el temperamento que es la disposición característica o estilo de acercamiento y reacción ante las situaciones; es innato, hereditario y estable. Describe el estilo de conducta del bebé.



Los bebés comienzan a diferenciar las expresiones de los demás cuando son capaces de centrar su atención en las partes internas de los rostros humanos hacia finales del segundo mes, pero el verdadero reconocimiento de los distintos significados de las **expresiones emocionales** de sus cuidadores se da un poco más tarde, entre los 8 y los 10 meses. Ante una situación ambigua o nueva, los niños miran a su cuidador y utilizan la información de la expresión emocional de este para evaluar el objeto o el acontecimiento en cuestión y para regular su conducta.

Entre el **segundo y tercer año**, gracias al lenguaje y el juego simbólico, se produce un interesante avance de la comprensión de las emociones. Los niños se interesan por los estados afectivos de los demás y los padres comienzan a explicar las causas de las emociones del niño y de otras personas. Además de reconocer las emociones ajenas, los niños son capaces de empatizar y compartir los estados afectivos de los demás.

Las **emociones sociomorales** como la **vergüenza, la culpa y el orgullo** aparecen en el transcurso del segundo año, una vez que se ha desarrollado el concepto de sí mismo. En niños de 27 meses se observan expresiones emocionales de orgullo (elevación de ojos, mirada triunfante, sonrisa, incorporación corporal y elevación de brazos) y vergüenza (cuerpo encogido, cabeza baja, ojos y manos sin movimiento...). Desde su génesis estas emociones regulan el comportamiento social de acuerdo con los estándares convencionales y morales y su función es no solo correctiva, sino también preventiva. Además, existen ciertas diferencias de género a la hora de expresar estas emociones. Se constata que, aunque los niveles de realización de la tarea son semejantes, las niñas muestran más vergüenza ante el fracaso que los niños. Algo parecido ocurre con el sentimiento de culpa; la relación entre agresión y reparación se encuentra en niñas, siendo poco frecuente en niños. Probablemente, la culpa temprana por el daño interpersonal sea lo que modere la agresión en las niñas y promueva la reparación.

Así pues, las emociones han permitido nuestra supervivencia y adaptación, pero para que el funcionamiento sea adaptativo es preciso que sean flexibles y acorde a la situación y que el nivel de activación sea suficiente para motivar la acción, pero a la vez manejable y tolerable. Por eso, una de las **grandes tareas evolutivas** es el **desarrollo de la regulación emocional**. Durante la primera infancia son los cuidadores los que fundamentalmente modulan las emociones infantiles, aunque los niños van también adquiriendo progresivamente un mayor control sobre su vida emocional.

Los bebés están equipados con **mecanismos** que *alivian el malestar* con capacidades limitadas. A lo largo del primer año de vida la maduración del sistema nervioso (especialmente el córtex) permite que los niños desarrollen progresivamente mayores capacidades para inhibir o minimizar la intensidad de las reacciones emocionales. Sin embargo, la intervención de los cuidadores sigue siendo tan importante como estos procesos cognitivos y madurativos ya que, la respuesta moduladora materna no solo regula el estado emocional de los niños; también les ayuda a tolerar y a afrontar niveles de tensión cada vez más elevados, promueve en ellos la sensación de control de los propios estados emocionales y les enseña estrategias de regulación. El papel de los padres en el desarrollo de la regulación se pone especialmente de manifiesto cuando analizamos los procesos emocionales que subyacen a los tipos de apego.

En los niños *seguros*, la expresión de miedo, tristeza o cólera es percibida como útil para alertar a los padres en los momentos de ansiedad y se asocia con una respuesta materna de empatía y regulación. En los niños *ambivalente*, la falta de sensibilidad y la incoherencia de la respuesta del cuidador generan impulsividad e indefensión.

Entre el *segundo y tercer año* las competencias infantiles aumentan enormemente. El lenguaje permite a los niños un modo de expresión emocional más eficaz y regulado, tienen más capacidad para modificar las situaciones que provocan la emoción, pueden utilizar el juego y la exploración como estrategia deliberada de distracción para controlar la intensidad o duración de sus estados afectivos y, además, la regulación es más flexible y adaptada a las circunstancias.



Desarrollo cognitivo durante el primer año y en la infancia

Durante años, la descripción piagetiana de la inteligencia sensoriomotora, que se desarrolla del nacimiento a los 18-24 meses, fue el punto de referencia único e incuestionable sobre el desarrollo cognitivo de los bebés. A partir de la década de los 60 comenzaron a explorarse las capacidades perceptivas de estos bebés demostrándose que eran superiores, competentes y organizadas de lo que se creía. Finalmente, en las décadas de los 80 y los 90 se produjo un gran avance en el análisis de las capacidades cognitivas y afectivas de los más pequeños que resultaban ser mucho más competentes de lo que Piaget había previsto desde el principio.

La inteligencia sensoriomotora de Piaget (0-24 meses)

La descripción de Piaget de la inteligencia sensoriomotora (ver apartado 1.2. de este tema) se basó en la observación cuidada y meticulosa de sus propios hijos y para ser comprendida tenemos que tener en cuenta los procesos de acomodación y asimilación que hemos visto anteriormente.

La evolución de la inteligencia sensoriomotora de la primera etapa del desarrollo según Piaget se divide en 6 subestadios tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 5. Subestadios de la inteligencia sensoriomotora

Subestadio 1 (0-1 mes)	Adaptaciones innatas, ejercicio de los reflejos
Subestadio 2 (1-4 meses)	Primeras adaptaciones adquiridas, esquemas simples, reacciones circulares primarias
Subestadio 3 (4-8 meses)	Coordinación de esquemas simples, reacciones circulares secundarias, conducta semi-intencional
Subestadio 4 (8-12 meses)	Coordinación de esquemas secundarios, conducta intencional y relaciones medios-fines, progresos en la imitación, error del subestadio 4.
Subestadio 5 (12-18 meses)	Movilidad de los esquemas, experimentación activa, reacciones circulares terciarias, conservación del objeto, causalidad objetiva, imitación precisa de modelos presentes
Subestadio 6 (18-24 meses)	Interiorización de las acciones, aparición de los primeros símbolos, conservación del objeto incluso con desplazamientos invisibles, imitación diferida

Por lo tanto, el bebé nace con una serie de **adaptaciones innatas** Tabla 1 para adaptarse y mantener un equilibrio creciente con el ambiente y durante los cuatro primeros meses de vida su actividad girará en torno a su propio cuerpo sin un interés aparente en los objetos del entorno lo que condujo a Piaget a hablar de *egocentrismo del recién nacido*. Esta actividad da lugar a las **reacciones circulares primarias** que son repeticiones directas de los esquemas primarios o innatos del niño centrados en su propio cuerpo.

El *subestadio 3* (4-8 meses) marca el inicio de la *extroversión cognitiva del bebé* en el que empieza a darse cuenta de que sus acciones provocan consecuencias interesantes y trata de repetirlas para conseguir los sonidos o los espectáculos que le divierten. Piaget cree que estas acciones (conductas) son *semi-intencionales* porque muchas de ellas no pertenecen al repertorio innato del niño sino que han sido construidas en interacción con los objetos, por lo que los esquemas ya serían secundarios y como las conductas que tienen consecuencias interesantes suelen ser repetidas una y otra vez, corresponde ahora hablar de **reacciones circulares secundarias** como *un conjunto de conductas que son el reflejo de esquemas secundarios, es decir,*



construidos por el niño en interacción con el entorno, que tienden a repetirse una y otra vez por sus características reforzantes (atracción, interés, novedad...).

Durante el *subestadio 4 (8-12 meses)* el bebé sigue acumulando conocimiento sensoriomotor y los esquemas secundarios construidos durante el subestadio 3 se multiplican y combinan entre sí al servicio de conductas crecientemente complejas. Ahora, la conducta es **intencional** porque se pone a servicio de fines sensoriomotores (alcanzar un objeto atado a un extremo de la cuerda), poniendo en práctica esquemas para conseguirlos (tirar de la cuerda). En este subestadio, el bebé **imita** gestos y sonidos nuevos para él. En este estadio se comienza a hablar de una capacidad que el bebé no poseía: la **conservación del objeto**: la capacidad de saber que el objeto se mantiene inmutable a pesar de que no podamos verlo; porque, por ejemplo, si se le oculta un objeto interesante bajo un cojín rojo X, el bebé irá a buscar el objeto debajo del cojín rojo X (ya que sabe que está ahí, no desaparece). Sin embargo, en este subestadio se produce un error de manera sistemática conocido como **error del subestadio 4** y que es un error cometido con naturalidad sobre la búsqueda del objeto como producto de una falta de madurez del esquema de conservación del objeto. Por ejemplo, el niño al que se le oculta el objeto bajo el cojín rojo X, sabrá que su objeto está ahí e irá a buscarlo debajo del cojín rojo X; si se le repite esta acción varias veces, el niño levantará el cojín rojo X sin vacilar. Sin embargo, si tras estas repeticiones, el objeto es ocultado bajo un cojín verde Y que esté al lado del anterior cojín rojo X, aún ante la presencia del niño, este buscará antes en el cojín rojo donde solía encontrarlo.

Durante el *subestadio 5 (12-18 meses)* se adquiere la **movilidad de los esquemas** que subsanan el error del subestadio 4 y que se pone al servicio de la vocación de lograr *equilibrios* cada vez más complejos con el entorno. Esto ocurre porque el bebé toma nota de las limitaciones de los esquemas y los *modifica* permitiendo una **experimentación activa** y favoreciendo la aparición de las **reacciones circulares terciarias** en las que las acciones se repiten una y otra vez (circulares) pero, esta vez, se van incorporando variaciones y repeticiones distintas. En este caso, el bebé no se limita a coger un objeto y tirarlo para ver cómo suena al caer, cogerlo de nuevo y volver a tirarlo, siempre de la misma manera, sino que ahora lo tira una vez hacia un lado y otra vez hacia otro lado, con más fuerza, más cerca, etc., observando en cada ocasión el resultado obtenido. De esta manera, la **causalidad** se hace más **objetiva**, la relación medios-fines más eficaz y la **imitación de los modelos** se perfecciona notablemente. A estas alturas la **conservación del objeto** está cada vez más establecida porque el bebé lo buscará allí donde lo vio por última vez o donde vio esconderlo.

El *subestadio 6 (18-24 meses)* sitúa ya al bebé en la frontera entre su pasado sensoriomotor y su futuro **simbólico**. Si se le da un objeto encerrado en una caja, el bebé lo agita, sabe que hay un objeto encerrado, se imagina o representa la acción de abrir y, sin titubeos, lleva a cabo la acción representada sacándolo de su escondrijo. De esta manera, la acción estuvo en su mente antes que en sus manos y se produce un **salto cualitativo** que da por superada la *conservación del objeto* de manera definitiva. Con esta herramienta le es posible no ya imitar lo que ve, sino reproducir lo que vio y le llamó la atención unos días antes (imitación diferida), y le será posible recrear de forma creativa situaciones vistas o vividas, como cuando arrastra por el suelo una caja con ruedas imaginarias mientras reproduce el ruido de un motor.

La inteligencia preoperatoria (2 a 7 años)

A comienzos del periodo preoperatorio, el niño se ve inmerso en una realidad existencial que abarca varios planos: un mundo físico de objetos y de relaciones entre éstos que, en lo esencial, ha logrado dominar en el estadio anterior; un medio social constituido por esos “objetos con mente” que denominamos personas dotadas de intenciones, metas y deseos con las que se relaciona y un mundo interior de representaciones que será el acontecimiento más destacado en los años siguientes.

La *función simbólica* es la encargada de posibilitar la formación de **símbolos mentales** que representan objetos, personas o sucesos ausentes. Gracias a ella, el pensamiento del niño se puede liberar:

1. De la secuencialidad que impone la acción práctica para poder anticipar un resultado
2. Del anclaje en el “aquí y el ahora” propio de la inteligencia práctica o sensoriomotora



3. De la búsqueda de éxito inmediato de la acción en favor de la búsqueda del conocimiento que esta encierra.

Todo ello para lanzarle a un mundo de representaciones que utilizan signos, símbolos, imágenes y conceptos como sucedáneos de la realidad no presente. Así pues, la capacidad de usar símbolos se alcanza de manera brusca al comienzo del estadio preoperacional. Y esta capacidad no solo está enfocada en la comprensión del símbolo, también en su producción.

Piaget concebía el periodo preoperacional como una etapa de preparación para el desarrollo de las operaciones concretas y describió en negativo las capacidades del niño de estas edades (Tabla 6).

Piaget utiliza el termino **egocentrismo** para referirse a un pensamiento realista centrado en el punto de vista del niño, es decir, el niño no conocer otras perspectivas distintas a la suya y cree que todo el mundo percibe, siente y piensa de la misma manera y encuentra que, hasta los 6 o 7 años los niños son incapaces de adoptar un punto de vista espacial que no sea el suyo.

Además, a través de las entrevistas con los niños, Piaget observó en estos un **pensamiento animista** basado en la creencia de que los objetos inanimados están *vivos y dotados de intenciones, deseos, sentimientos y pensamientos* y describió otras manifestaciones interesantes del egocentrismo como **el fenomenismo**, establecer un lazo causal entre fenómenos que se dan próximos entre sí, por ejemplo, pensar que las ganas de dormir bastan para que llegue la noche); **el finalismo**, pensar que debe haber una causa para todo, por ejemplo, pensar que las nubes se desplazan para que llueva en otro sitio y el **artificialismo**, creer que las cosas han sido construidas de modo artificial por el hombre o por un Ser Supremo, por ejemplo, pensar que las montañas se han construido colocando piedra sobre piedra.

Tabla 6. Limitaciones del pensamiento en el estadio preoperatorio

Limitaciones del pensamiento en el estadio preoperacional

Apariencia perceptiva/rasgos no observables: dominado por los aspectos perceptivos de los objetos, el niño no realiza inferencias a partir de propiedades no observables directamente.

Centración/descentración: se focaliza en un solo aspecto de la situación o un solo punto de vista (el propio), obviando otras posibles dimensiones o puntos de vista diferentes.

Estados/transformaciones: no relaciona los estados iniciales y finales de un proceso, al ignorar las transformaciones dinámicas intermedias.

Irreversibilidad/reversibilidad: no puede rehacer mentalmente el proceso seguido hasta volver al estado inicial.

Razonamiento transductivo/pensamiento lógico: establece conexiones asociativas inmediatas entre las cosas al razonar de lo particular a lo particular.

Por otro lado, a pesar de que las capacidades de los bebés para *atender* a los objetos de su entorno son muy notables, es a partir de los **2 años** que la **atención** de niños y niñas va ganando en *controlabilidad, adaptabilidad y capacidad planificadora*. En primer lugar, la *atención sostenida* se va haciendo cada vez más duradera, los niños de dos años suelen cambiar cada poco tiempo de actividades, pasando de una actividad a otra de manera prematura, sin embargo, hacia los 5 o 6 años se comprueba que se pueden mantener realizando una misma actividad, preferentemente juegos, durante bastante más tiempo.

A medida que los niños persisten en una actividad, van teniendo más ocasiones de *focalizarse* voluntariamente en un aspecto determinado ignorando otros. Ello requiere un *control atencional* que resulta clave para la resolución de problemas y que alcanza sus máximos entre los 8-9 años de edad.



Junto a un mayor control, la atención va ganando en *adaptabilidad y flexibilidad* ante las situaciones o tareas, lo que es fundamental ya que permite optimizar las capacidades comitivas al emplearlas de acuerdo con las necesidades, los propósitos y las metas. Así, por ejemplo, los niños de estas edades aprenden progresivamente a cambiar el criterio de similitud que emplea para juzgar en qué medida dos estímulos son semejantes, pasando de jugarlos según su tamaño a jugarlos por su color según convenga en la tarea.

La existencia de este creciente control voluntario y flexible sobre la atención ha llevado a investigar el desarrollo de **estrategias atencionales**. Los resultados indican que los niños más pequeños no utilizan estrategias atencionales (*deficiencias de producción*), luego comienzan a utilizar una estrategia más selectiva que siguen de modo incoherente (con *deficiencias de control*). Los mayores ya son capaces de manejar las estrategias de modo más coherente, pero con *deficiencias de utilización* hasta que, poco a poco, dominan *sin deficiencias* este tipo de estrategias.

Estos procesos atencionales permiten regular la entrada de información que dan pie a la construcción de los primeros conocimientos sobre el mundo. Con la exposición continuada a las personas, objetos y sucesos, asegurada por la rutinización de las actividades cotidianas, no solo se crean expectativas, sino que se empiezan a abstraer ciertas regularidades de las situaciones a partir de la variedad de experiencias de contacto con el mundo.

La *captación* de estas regularidades situacionales por parte de los niños permite la construcción de los primeros prototipos semánticos del conocimiento que son de dos tipos: los *esquemas* y las *categorías*. Los **esquemas** organizan el conocimiento temático y las **categorías** organizan el conocimiento categorial o taxonómico.

Así pues, un **esquema** es un *tipo de representación mental que organiza conjuntos generales de conocimiento que las personas poseen sobre la realidad, conjuntos almacenados en la memoria semántica*. Existen tres tipos de esquemas que articulan la mayor parte del conocimiento infantil:

- Un **esquema de escena** integra conocimiento de varios tipos:
 - a) Sobre las relaciones físicas de los objetos
 - b) Sobre los tipos de objetos que suelen verse en determinados lugares
 - c) Sobre las relaciones de los objetos entre sí.

Este tipo de conocimiento guía lo que el niño espera percibir en una determinada escena, lo que resulta muy económico para el procesamiento del entorno ya que permite inferir la presencia de determinadas relaciones espaciales entre objetos antes de percibirlos.

Estos esquemas se adquieren muy temprano a medida que aumenta nuestro conocimiento sobre el mundo (en torno a los dos años se puede ver) y aunque sufre ciertos cambios con la edad, el conocimiento del adulto mantiene la misma estructura organizativa basada en esquemas.

- Un **esquema de sucesos** son los guiones que consisten en representaciones genéricas de lo que ocurre y cuándo ocurre en una determinada situación. Esto incluye información prototípica sobre situaciones convencionales tales como ir a un restaurante, viajar en tren, ir al médico, visitar museos, etc. Los elementos del guion incluyen objetos, role, condiciones desencadenantes, resultados y, sobre todo, un conjunto secuencialmente ordenado de acciones o sucesos característicos del guion que suele ser bastante rígido e invariable dado que existe una dependencia entre ellos (el cliente pide la carta antes de comer y necesariamente paga después de hacer la consumición). Este tipo de representaciones se consiguen entre los 4 y 6 años, momento en el que los esquemas de sucesos son parecidos a los de los adultos, aunque con algo más de simplicidad.
- Un **esquema de historias o cuentos** es un tipo de conocimiento que no depende de la temporalidad, sino que guarda una relación causal. Los niños utilizan este tipo de conocimiento cuando recuerdan o comprenden piezas narrativas y, a diferencia de las limitaciones que



encontró Piaget para recordar la secuencia de sucesos, los niños de 4 años muestran escasas distorsiones en el recuerdo siempre que se traten e historias bien construidas en las que se pueden detectar claras relaciones causales. En comparación con los adultos, los niños suelen omitir los estados motivacionales y las metas de los personajes, pero pueden inferirlos al reducirse la complejidad de la trama o introducirse personajes infantiles con motivaciones próximas a las suyas.

La **categorización** de la realidad es una capacidad básica que permite al niño asociar conjuntos de cosas aparentemente dispares mediante relaciones de similitud o equivalencia, formando así sistemas clasificatorios.

A partir de los 2-3 años comienza a formarse una estructura categorial que se articula en **tres** niveles:

- Las *categorías (1) básicas* son diferenciaciones dentro de las categorías globales que se construyen mucho antes de que emerja la lógica de clases típica del pensamiento concreto.
- Las *categorías (2) supraordinadas* (mueble) y (3) *subordinadas* (mesa). Las relaciones que se establecen entre sus miembros son más abstractas y no tan observables y es probable que en estos casos el lenguaje juegue un papel importante a la hora de segmentar y disociar la experiencia. De manera que, es la *interacción entre lenguaje y representaciones no lingüísticas de sucesos (guiones) la que determinan las categorías supraordinadas*. Por lo que su elaboración depende tanto de los factores lingüísticos como del conocimiento temático.

La progresión de aprendizaje de los niños parece ir desde el nivel más elemental del conocimiento taxonómico (categorías básicas) al conocimiento temático y, por último, al nivel más complejo de conocimiento taxonómico (categorías supraordinadas y subordinadas).

1.1.2.3 Desarrollo social durante el primer año y en la infancia.

El desarrollo social desde los 0 a los 6 años se caracteriza por el desarrollo de vínculos de apego en distintas fases:

-Tendencia preferente a interactuar con estímulos humanos sin discriminación de quienes sean las personas (dos primeros meses).

-Interacción privilegiada con las figuras de apego, pero sin rechazo de otros (2-6 meses)

-Misma situación que la anterior, pero experimentando ansiedad y rechazo frente a los extraños (6-12 meses). En esta fase interactúan: un fuerte impulso a la exploración, la tendencia de exploración, la tendencia de afirmación (interés por establecer relaciones), el apego y el rechazo a los extraños.

-Consolidación del apego, con fortalecimiento de los aspectos mentales (representacionales) ligados a él. Transcurre paralelo al incremento de la comunicación y entendimiento con las figuras de apego y la "carga" de significados sociales que adquiere la interacción (20 meses de vida).

-El apego constituye la base sobre la que se construyen las restantes relaciones sociales, tanto, con los adultos como con los iguales, además de ser la base para la elaboración de sentimientos de seguridad y confianza en sí, que están en la base de la exploración activa del medio, al mismo tiempo es determinante en el desarrollo de la capacidad de comunicación.

Sin embargo, los padres no son los únicos agentes de socialización de los niños pequeños. Cada vez desde edades más tempranas, niños y niñas son expuestos al contacto con compañeros y compañeras en el contexto



de situaciones extrafamiliares en las que participan con asiduidad. De manera que los niños se activan en presencia de otros niños y manifiestan interés por los estímulos sociales desde los primeros meses de vida, aunque las interacciones entre bebés dependan totalmente de que los adultos les pongan en contacto y faciliten esa interacción.

A lo largo de los dos primeros años se pueden observar una serie de avances importantes entre iguales. Desde, al menos, los **6 meses**, los niños buscan activamente llamar la atención e iniciar la comunicación con los iguales a través de conductas como tocar, vocalizar, mirar, sonreír y ofrecer juguetes a otros niños. A partir de **los 9 meses**, aumenta la frecuencia y la intencionalidad de estas conductas comunicativas entre iguales: niños y niñas inician voluntariamente interacciones responden a las iniciativas lúdicas de sus compañeros, se observan y sonríen mutuamente, imitan las acciones del otro, muestran enfado... Estas interacciones entre iguales suelen girar en torno a objetos o juguetes que los niños manipulan, se ofrecen o intercambian.

Alrededor de **los 18 meses** aparece el juego simbólico o de ficción, que consiste en utilizar un objeto o persona para representar algo que no es (por ejemplo, un palo como si fuera una cuchara o una caja como si fuera un coche). Este tipo de juegos genera situaciones imaginarias en las que los niños ensayan nuevas conductas, modifican actividades y adoptan distintos roles, en un contexto lúdico protegido, sin correr los riesgos de sufrir las consecuencias de realizar estas actividades en contextos reales. Por otra parte, el juego solitario va disminuyendo a partir de los 2 años, siendo progresivamente reemplazado por el juego sociodramático y el cooperativo, aunque los distintos tipos de juego conviven, en distinta medida durante toda la infancia.

Antes de los **2 años**, los niños se relacionan en grupos muy pequeños, generalmente en parejas, no mostrando preferencias de género en la elección de sus compañeros de juego, pero a partir de esa edad empiezan a jugar en grupos *más numerosos* y a expresar claras preferencias por jugar con compañeros del mismo sexo. La división temprana entre niños y niñas se basa en los distintos intereses lúdicos de cada género.

Respecto al proceso socializador:

El conocimiento que el niño desarrolla de las personas, instituciones y relaciones del entorno en el que vive sigue unos pasos bastante generalizables:

-Primeras adquisiciones: se aprecia en el neonato la capacidad para percibir las expresiones emocionales de otros, lo que se traduce en el fenómeno del "contagio". También se observa el aprendizaje de indicios y señales sociales, a partir del reconocimiento de pautas que se repiten.

-Reconocimiento de los otros: hacia los 3-4 meses aparece diferenciación conductual frente a personas, entre el 3º y el 6º mes se consolida la preferencia a establecer interacción con las figuras de apego y por reacciones emocionales ante su ausencia, en el 6º -12º se afianza el apego y se manifiesta ansiedad ante los desconocidos.

-TEMA RECORTADO PARA MUESTRA- EDUCACIÓN SOCIAL DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA – TEMA RECORTADO PARA MUESTRA -

Para dar cuenta de los progresos en el **conocimiento interpersonal** vamos a repasar una serie de hechos evolutivos que están documentados y que tienen sus antecedentes en algunos de los logros conseguidos en



etapas anteriores como la **distinción yo-no yo** o la capacidad para **influir en la conducta de otros a través de proto-imperativos** o sobre sus **propios procesos mentales a través de proto-declarativos**.

A los **2 años** los niños incluyen en su lenguaje espontáneo un conjunto de términos relativos a distintas características y estados de ellos mismos y de otras personas: *emociones propias y ajenas* (“niño triste”, “papá malo”), *intenciones* (“quiero ir al baño”) o *deseos* (“David quiere dormir”). La conciencia de algunas emociones que les son muy conocidas (como el dolor producido por un golpe al caer) llevará a los niños a mostrar reacciones empáticas cuando a otro le ocurra algo parecido, aunque todavía no sean capaces de desplegar conductas eficaces de ayuda o consuelo.

-TEMA RECORTADO PARA MUESTRA- EDUCACIÓN SOCIAL DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA – TEMA RECORTADO PARA MUESTRA -

1.1.3 El desarrollo evolutivo en la segunda infancia y adolescencia: desarrollo cognitivo y socioemocional

1.1.3.1 Desarrollo cognitivo en la segunda infancia y la adolescencia

Desarrollo cognitivo en la segunda infancia:

Como ya hemos visto, los niños menores de 6 años adquieren una serie de nuevas habilidades cognitivas que les permiten entender y ordenar el mundo de una manera mucho más amplia y precisa que los bebés. Sin embargo y a pesar de estos avances, hemos visto como la competencia cognitiva de los niños de entre 2 y 6 años presentan algunas **limitaciones**.

Durante la *segunda infancia* los niños razonan de manera **más lógica**, son **menos dependientes de la apariencia perceptiva de los estímulos**, poseen una **atención más selectiva y una memoria más segura y estratégica** y **amplían** de manera espectacular la **calidad y cantidad de conocimientos sobre diversos aspectos de la realidad**.

Estos logros se traducen en habilidades cotidianas claramente identificables: orientarse en un recorrido espacial complejo, entender y recordar puntuaciones exactas de sus equipos de fútbol favoritos, proporcionar testimonios fieles de acontecimientos pasados...

Así, durante la segunda infancia, los niños tienen más recursos para *planificar y utilizar de forma eficiente sus aptitudes cuando se enfrentan a un problema*, cuando han de recordar informaciones o cuando han de ampliar su nivel de conocimiento sobre un tema particular. Saben que para pensar bien hay que tener en cuenta todos los datos, hay que desestimar las informaciones poco relevantes, hay que controlar las ideas alternativas y que se puede mejorar o corregir el propio razonamiento con un esfuerzo suplementario. Además, durante estos años, los niños adquieren mayor conciencia de sus **puntos fuertes y débiles intelectualmente**. De forma general, se sostiene que, a diferencia con los niños de 2 a 6 años, los niños y niñas de 6 a 12 años captan en qué consiste pensar y qué diferencia hay entre pensar bien y pensar mal, lo que supone un logro cognitivo importantísimo.

La **velocidad de procesamiento** mejora desde los 2-3 años hasta la vida adulta. En este sentido los niños de la escuela primaria (segunda infancia) piensan más rápidamente que los niños de la escuela infantil. Aumentar esta velocidad de procesamiento es importante porque no afecta solo al tiempo que dura el proceso, también a la *capacidad de procesamiento* (amplitud de procesamiento), pues se pueden mantener más unidades de información en activo al mismo tiempo en la memoria de trabajo.

Esta mayor capacidad de procesamiento puede explicar también el éxito en la resolución de tareas más formales que exigen que se tengan en cuenta varios aspectos de la realidad, como en el caso de numerosas



tareas escolares que necesitan un abordaje complejo en el que hay que tomar en cuenta varias dimensiones a la vez.

El **aumento de la capacidad de procesamiento** puede explicarse por un cambio estructural básico: lo que aumentaría en este caso sería la cantidad de energía atencional de que dispone el niño y la niña para procesar la información durante un lapso de tiempo breve, este cambio estructural estaría íntimamente ligado a la maduración neurológica. Pero también cabe la posibilidad de que los niños de estas edades sean más hábiles y utilicen la capacidad de procesamiento de forma más eficaz; estaríamos entonces ante un cambio funcional de la capacidad de procesamiento: los niños aprenderían a utilizar mejor la capacidad básica que poseen.

Por otro lado, mientras los pequeños se distraen con facilidad, pasan de un tema de interés a otro, no respetan las reglas del juego, cambian de actividad y su **concentración** en una misma tarea es bastante limitada, los niños mayores ya trabajan con más facilidad de forma independiente, pueden seguir una o varias conversaciones y se concentran con más precisión en los aspectos relevantes de un juego o de una tarea. Aunque es cierto que durante la etapa que va desde los 2 a los 6 años, se desarrolla la capacidad para filtrar las distracciones y concentrarse y los niños pequeños son capaces de prestar **atención** selectiva a algunas dimensiones del entorno, en estas edades necesitan mucha más ayuda y esfuerzos externos que los mayores para controlar su atención.

Por otro lado, con lo que a **memoria** se refiere, a diferencia de los niños pequeños, los niños de más de 6 años despliegan, de forma mucho más clara, una serie de procedimientos para retener unas nuevas informaciones y para recuperarlas. A las primeras se les denomina *estrategias de almacenamiento* y a las segundas, *estrategias de recuperación* (Tabla 7).

Tabla 7. Principales estrategias de memoria

Estrategias de almacenamiento
<i>Repaso</i> : repetir el material a recordar
<i>Organización</i> : agrupar o categorizar semánticamente el material antes de estudiarlo de cara a su memorización.
<i>Elaboración</i> : Identificar un referente común o un significado compartido entre las cosas que se debe recordar.
Estrategias de recuperación
Procedimientos para recuperar información almacenada, sea en forma intencional (cuando el sujeto sabe con antelación que tendrá que recordar algo) o incidental (cuando no lo sabe).

Aunque pueda ser compleja y volverse muy elaborada, la **estrategia de repaso** es un procedimiento bastante simple basado en la repetición. Lo que parece claro es que existe una tendencia evolutiva hacia el uso intencional de la **estrategia de organización** a pesar de que desde muy pronto (en torno a los 2 años) el recuerdo de un ítem puede servir como clave para el recuerdo de otros ítems semánticamente relacionados con él. El empleo espontáneo de la estrategia de organización va a incrementar a medida que se avanza en la escuela primaria, con escasa utilización al principio y un uso más frecuente hacia los 10-11 años.

La **estrategia de elaboración** está estrechamente relacionada con la anterior, aunque supone un procedimiento algo distinto basado en que los sujetos también añaden nuevas relaciones entre los elementos a memorizar, pero en este caso, dichas relaciones no se reducen a agrupar elementos en categorías, sino que se relacionan dos o más elementos creando una relación o un significado nuevos (gracias a la imagen mental, una historia, una escena, una frase...).

Al igual que las estrategias de almacenamiento, las **estrategias de recuperación** varían mucho en complejidad. El avance de los procedimientos estratégicos de memoria se apoya, seguramente, en ayudas, instrucciones y



maneras de hacer aprendidas en la escuela. Así, el desarrollo de las estrategias de memoria pasa por tres etapas:

1. Etapa de “*estrategia no disponible*” o *deficiencia de mediación*. Se trata de la primera etapa en la que no existen estrategias disponibles y en la que, por tanto, cualquier intento de inducirlas se revela inútil.
2. Etapa de “*deficiencia de producción*” ocurre cuando el niño no usa espontáneamente la estrategia, pero posee una buena potencialidad de base para desplegarla; en estos casos los intentos de inducir la estrategia, de enseñarla, son eficaces.
3. Etapa de “*uso maduro de la estrategia*”. En el último momento, los niños utilizan espontáneamente la estrategia que ya no necesita ser inducida. Este avance se debe en parte a las nuevas capacidades metacognitivas de los niños de este estadio evolutivo.

El concepto de **metacognición** es complejo y puede llevar a confusión, pero nos ayuda a comprender mejor los procesos cognitivos de niños y adultos. Ahora sabemos que uno de los mecanismos de cambio más importantes que explica que la memoria, la resolución de problemas, la categorización, el razonamiento o la elaboración de conocimientos son procesos cognitivos más sólidos y eficaces después de los 6 años de edad es, precisamente, la metacognición. Esto significa, por una parte, que los niños son más conscientes de sus propios procesos cognitivos que los niños más pequeños: se dan cuenta de cómo piensan y qué piensan, son más capaces de evaluar una tarea cognitiva y de adaptar mejor las estrategias pertinentes, evalúan mejor su propio rendimiento y son más conscientes de lo que han aprendido y de sus propios conocimientos. Pero, por otra parte, el concepto de *metacognición* también remite a la capacidad de regular y controlar la propia conducta cognitiva. En este sentido, los niños de la escuela primaria (segunda infancia) saben mejor lo que deben hacer y cómo deben hacerlo que los niños de educación infantil: planificarán mejor sus acciones antes de abordar un problema, harán un seguimiento más preciso de sus acciones y podrán evaluarlas y corregirlas si es necesario, o controlarán y adaptarán mejor sus estrategias según el tipo de tarea. Por lo tanto, la tendencia dominante que surge cuando se comparan las actuaciones de los niños pequeños y los mayores es que estos últimos son más reflexivos, más estratégicos y más planificadores.

En cuanto al tipo de pensamiento, según Piaget, los niños a partir de los 6-7 años entran en el estadio de las **operaciones concretas**. Su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad. El niño entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente. Es decir, puede volver a su estado original un estímulo con sólo invertir la acción. Así pues, el pensamiento parece menos centralizado y egocéntrico. El niño de primaria puede fijarse simultáneamente en varias características del estímulo. En vez de concentrarse exclusivamente en los estados estáticos, ahora está en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones. Finalmente, en esta etapa ya no basa sus juicios en la apariencia de las cosas.

Los tres tipos de operaciones mentales o esquemas con que el niño organiza e interpreta el mundo durante esta etapa son: **seriación, clasificación y conservación**. (Veremos un ejemplo de cada una de ellas en las diapositivas)

-TEMA RECORTADO PARA MUESTRA- EDUCACIÓN SOCIAL DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA – TEMA RECORTADO PARA MUESTRA -

Desarrollo cognitivo en la adolescencia:

Por adolescencia solemos entender la etapa que se extiende desde los 12-13 años hasta aproximadamente al final de la segunda década de la vida. Se trata de una etapa de transición en la que ya no se es niño, pero en la que aún no se tiene el estatus de adulto. Es lo que Erikson (1968) denominó una “moratoria social”, un



compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles de adultos (Palacios et al., 2003).

Se trata de un periodo evolutivo caracterizado por importantes cambios físicos (pubertad, crecimiento, sexualidad, hormonas, etc.), psicológicos y socioemocionales que suponen una discontinuidad con respecto al periodo de la infancia abriendo la puerta a un nuevo mundo de pensamientos más complejos que llevará a los adolescentes a concebir los fenómenos de manera distinta.

El pensamiento caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, se ha denominado, en la tradición piagetiana, **pensamiento formal** y representa el estadio del mismo nombre: **estadio de las operaciones formales**.

El periodo de las operaciones formales emerge, sobre la base de las operaciones concretas ya presentes, entre los 11-12 años y se consolida hacia los 14-15 años. Este nuevo estadio es cualitativamente distinto del anterior y su importancia reside en el hecho de ser el estadio final de la secuencia de desarrollo cognitivo (dese la visión piagetiana clásica) y en ofrecer un marco coherente para comprender la naturaleza de la maduración cognitiva.

Así, la capacidad de pensar de forma abstracta y reflexiva se logra durante la etapa de las operaciones formales, la cual tiene cuatro **características funcionales**:

- El razonamiento combinatorio
- El carácter hipotético-deductivo de las operaciones formales o razonamiento científico
- El carácter o lógica proposicional de las operaciones formales.
- El razonamiento sobre las probabilidades y las proporciones

Además de las características generales vistas hasta ahora, la descripción piagetiana tradicional mantenía otras posiciones respecto a cómo se desarrollaba este pensamiento formal, posiciones que de manera resumida exponemos:

- El *pensamiento formal* es un pensamiento **universal**. Esta afirmación implica que este estadio aparece en todos los adolescentes a partir de los 11-12 años y se consolida alrededor de los 14-15 años, al menos en todos aquellos jóvenes que hayan accedido a unos niveles formales de escolarización.
- El *pensamiento formal* es **uniforme y homogéneo**, es decir, que todo él constituye un sistema de conjunto mediante el cual el adolescente accede de modo simultáneo a todos los esquemas operacionales formales.
- Dado el carácter proposicional de este pensamiento, atiende a la estructura de las **relaciones entre los objetos** antes que a su contenido. Ello implicaría que la actuación del sujeto de este estadio no se vería afectada por el contenido de las tareas, sino por la complejidad de sus relaciones lógicas. De esta forma, dos tareas con la misma estructura lógica y distinto contenido supondrían siempre la misma dificultad para el sujeto.
- Puesto que las *operaciones formales* constituyen el **último estadio** del desarrollo intelectual, el pensamiento que poseen los adolescentes es **similar** en todos sus rasgos al **pensamiento adulto**.

-TEMA RECORTADO PARA MUESTRA- EDUCACIÓN SOCIAL DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA – TEMA RECORTADO PARA MUESTRA -



2 Implicaciones Educativas y Sociales en las distintas etapas del desarrollo

Existen dos teorías del desarrollo cognoscitivo del niño que es importante que abordemos en profundidad ya que de ambas se extraen implicaciones educativas.

A su vez, es importante destacar qué papel juega la educación en cada una de las etapas. Ya que la educación, es una transformación generadora de sentido tanto para la persona y para su comunidad, así como para la propia formación.

2.1 Implicaciones educativas de acuerdo a la Teoría de Piaget

Si nos centramos en las distintas etapas del desarrollo, hemos podido ver a lo largo del tema sus implicaciones educativas y sociales. Según Piaget, como ya hemos visto, el niño de la primera infancia se encuentra en una etapa sensoriomotora, caracterizada por los siguientes estadios:

PIAGET	
ESTADIOS	DESCRIPCIÓN
REFLEJOS (0-1 MES)	En esta etapa las experiencias del niño se construyen mediante los reflejos innatos, entre ellos el de succión y llevarse todo a la boca. Además, se dan dos procesos importantes, la acomodación y asimilación que permiten anexar aspectos de nuevos objetos de estímulos.
REACCIONES CIRCULARES PRIMARIAS (1-4 MESES)	Esta etapa hace referencia al contacto directo del niño con el objeto, de su constante actividad de juego y puesta en práctica de los conocimientos previamente adquiridos, además se evidencia que el niño no se interesa por un solo objeto, sino porque llame su atención.
REACCIONES CIRCULARES SECUNDARIAS (4-8 MESES)	El infante sólo muestra interés por el objeto y no por la relación causa-efecto, además ya no se centra en reconocer su propio cuerpo sino los objetos ajenos a él.
COORDINACIÓN SECUENCIAL (8-12 MESES)	Aparece la conciencia del niño en relación con el medio que lo rodea, además de los medios y fines que tienen ciertos comportamientos; el niño no combina dos acciones separadas para lograr un objetivo sencillo.
REACCIONES CIRCULARES TERCIARIAS (12-18 MESES)	Surge la exploración por ensayo y error, aumenta la memoria de evocación y la habilidad para buscar objetos perdidos, aunque presentan ciertas carencias en el reconocimiento de dichos objetos, ya que carecen de habilidades.
REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA (18-24 MESES)	El niño presenta habilidades para reconocer símbolos diferentes a los objetos y acciones que los representan,



presentan desarrollo de lenguaje y lo usan para describir dichos objetos y tienen la capacidad de simbolizar el objeto aun cuando no esté presente.

-TEMA RECORTADO PARA MUESTRA- EDUCACIÓN SOCIAL DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA – TEMA RECORTADO PARA MUESTRA -

Además, para **Piaget** la educación se inicia “de dentro hacia afuera”, y menciona que la educación tiene como finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, pero teniendo en cuenta que ese crecimiento es el resultado de unos procesos **evolutivos naturales**. La acción educativa, por esto, ha de estructurarse de manera que favorezcan los procesos constructivos personales, mediante los cuales opera el crecimiento. Las actividades de descubrimiento deben ser, por tanto, prioritarias, una de las características básicas del modelo pedagógico piagetiano es, justamente, el modo en que resaltan las interacciones sociales horizontales.

Las implicaciones del pensamiento piagetiano en el aprendizaje inciden en la concepción constructivista del aprendizaje. Los principios generales del pensamiento piagetiano sobre el aprendizaje son:

- Los objetivos pedagógicos deben, además de estar centrados en el niño, partir de las actividades del alumno.
- Los contenidos se consideran como instrumentos al servicio del desarrollo evolutivo natural.
- El principio básico de la metodología piagetiana es la primacía del método de descubrimiento.
- El aprendizaje es un proceso constructivo interno.
- El aprendizaje depende del nivel de desarrollo del sujeto.
- El aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva.
- En el desarrollo del aprendizaje son importantes los conflictos cognitivos o contradicciones cognitivas.
- La interacción social favorece el aprendizaje.
- La experiencia física supone una toma de conciencia de la realidad que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje.
- Las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo).

2.2 Implicaciones educativas de acuerdo a la teoría de Vygotsky

Vygotsky en cambio, pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad. Afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales. La sociedad de los adultos de los adultos tiene la responsabilidad de compartir su conocimiento colectivo con los integrantes más jóvenes y menos avanzados para estimular el desarrollo intelectual.

Así, por medio de las actividades sociales el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales. De acuerdo con la teoría de Vygotsky, tanto la historia de la cultura del niño como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo, reflejando así una concepción cultural- histórica del desarrollo. De esta forma, el conocimiento y el aprendizaje no se construye de modo individual como propone Piaget, sino que se construye entre las personas a medida que interactúan.



De acuerdo con **Vygotsky**, el niño nace con habilidades mentales elementales, entre ellas la percepción, la atención y la memoria. Y, gracias a la interacción con iguales (o compañeros) y personas adultas, estas habilidades “**innatas**” se transforman en funciones mentales superiores.

A continuación, se refleja la teoría de aprendizaje de Vygotsky durante la primera infancia:



Figura 1. Teoría Socio-cultural de Vygotski y el aprendizaje durante la primera infancia

Conceptos Importantes

Vygotsky considera cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas del pensamiento y la mediación.

-TEMA RECORTADO PARA MUESTRA- EDUCACIÓN SOCIAL DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA – TEMA RECORTADO PARA MUESTRA -

2.3 Significación de la Pedagogía Actual

El aprendizaje dialógico o dialéctico sienta las bases de las comunidades de aprendizaje. Esta teoría del aprendizaje se basa en planteamientos teóricos de la pedagogía crítica y autores relevantes de las teorías de las ciencias sociales y educativas, recogiendo a algunos como **Vygotsky, Freire, Habermas**, etc. El aprendizaje dialógico se organiza en siete principios que construyen el marco en el que actúan las comunidades de aprendizaje y guían sus procesos educativos globales y concretos en todos los ámbitos (diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, transformación, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias)



-TEMA RECORTADO PARA MUESTRA- EDUCACIÓN SOCIAL DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA – TEMA RECORTADO PARA MUESTRA -

