

Margarita R. Pino-Juste (coord.)

**Diseño y evaluación
de programas educativos
en el ámbito social**

Actividad física y dramaterapia

Prólogo a cargo de Marta I. Amaral Figueroa

Alianza Editorial

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o comunicaran públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© Sonia Bouzo González, José Domínguez Alonso, Sara Fernández-Aguayo, Tania García-Remeseiro, Águeda Gutiérrez-Sánchez, Antonio López Castedo, María Luisa Mondolfi Miguel, Margarita R. Pino-Juste, Iago Portela Pino, Xoana Reguera López de la Osa, Noemi Sanmartín Rodríguez, Elia Vázquez Varela, 2017

© Del prólogo: Marta I. Amaral Figueroa, 2017

© Alianza Editorial, S. A., Madrid, 2017

Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15; 28027 Madrid

ISBN: 978-84-9104-729-2

Depósito legal: M. 9.306-2017

Printed in Spain

SI QUIERE RECIBIR INFORMACIÓN PERIÓDICA SOBRE LAS NOVEDADES DE ALIANZA EDITORIAL,
ENVÍE UN CORREO ELECTRÓNICO A LA DIRECCIÓN:

alianzaeditorial@anaya.es

Índice

Introducción, <i>Margarita R. Pino-Juste</i>	11
Prólogo, <i>Marta I. Amaral Figueroa</i>	17
1. El desarrollo evolutivo: implicaciones en el desarrollo de programas, <i>José Domínguez Alonso, Antonio López Castedo y Elia Vázquez Varela</i>	21
1. Introducción	21
2. Presupuestos teóricos y conceptos fundamentales en el desarrollo	24
3. El desarrollo temprano	26
4. El desarrollo durante la infancia	29
5. El desarrollo en la adolescencia	32
6. El desarrollo en la edad adulta y las dificultades del desarrollo	35
7. A modo de conclusión: el desarrollo humano en su conjunto	37
8. Referencias	38
2. Diseño y evaluación de programas educativos, <i>Margarita R. Pino-Juste</i> ...	41
1. Introducción	41
2. Descripción de los elementos curriculares en el diseño de programas educativos ...	43
2.1. Competencias y objetivos	43
2.2. Contenidos	44
2.3. Metodología	45
2.4. Actividades y recursos	46
2.5. Evaluación	47

3.	La investigación evaluativa	48
3.1.	Fases del proceso evaluativo	48
3.2.	Funciones y tipología en la evaluación	50
3.3.	Técnicas e instrumentos de evaluación	57
4.	Referencias	61
3.	Actividad física y salud, <i>Águeda Gutiérrez-Sánchez</i>	65
1.	Contextualización terminológica	65
2.	Importancia de la actividad física para la salud	68
3.	Efectos de la práctica de la actividad física sobre la salud	70
4.	Estándares necesarios de actividad física	72
5.	Métodos e instrumentos para evaluar los niveles de actividad física	73
6.	Funcionalidad de la evaluación de hábitos de actividad física	75
7.	Referencias	76
4.	Programa de dramaterapia para víctimas de violencia de género, <i>Maria Luisa Mondolfi Miguel</i>	81
1.	Justificación del programa	81
2.	Contextualización	82
3.	Objetivos y competencias	82
4.	Contenidos	84
4.1.	Depresión	84
4.2.	Trastornos de ansiedad	84
4.3.	Autoestima	85
4.4.	Somatizaciones y problemas de salud física	85
4.5.	Estereotipos de género	85
5.	Metodología	86
5.1.	Dramaterapia	86
5.2.	Teatro del oprimido	87
5.3.	Estructura del programa y de las sesiones	87
6.	Actividades y recursos	88
7.	Tipos y técnicas de evaluación	110
8.	Referencias	112
5.	Programa de expresión corporal con pacientes oncológicos, <i>Águeda Gutiérrez-Sánchez y Noemi Sanmartín Rodríguez</i>	117
1.	Justificación del programa	117
2.	Contextualización	118
3.	Objetivos y competencias	119
4.	Contenidos	121
5.	Metodología	123
5.1.	Técnicas metodológicas	124
5.2.	Estrategias metodológicas	124
6.	Actividades y recursos	125
6.1.	Sesiones de la fase de exploración	125
6.2.	Sesiones de la fase de expresión	133
6.3.	Sesiones de la fase de comunicación	140

7. Tipos y técnicas de evaluación	146
8. Referencias	149
6. Programa de dramaterapia para personas con deterioro de su salud mental, <i>Sara Fernández-Aguayo</i>	153
1. Justificación del programa	153
2. Contextualización	156
3. Competencias y objetivos	156
4. Contenidos	158
4.1. Autoestima	158
4.2. Asertividad	159
4.3. Creatividad	160
4.4. Emociones	161
4.5. Interacción social	162
4.6. Sentido de la vida	163
5. Metodología	165
6. Actividades y recursos	166
7. Tipos y técnicas de evaluación	188
8. Referencias	190
9. Anexo	195
7. Programa de hipoterapia con personas autistas, <i>Sonia Bouzo González</i>	201
1. Justificación del programa	201
2. Contextualización	202
3. Objetivos y competencias	203
4. Contenidos	204
5. Metodología	207
6. Actividades y recursos	208
6.1. Estructura de las sesiones	208
6.2. Actividades	209
6.3. Ejercicios realizados en las sesiones para mejorar la psicomotricidad	211
6.4. Ejercicios realizados en las sesiones para mejorar la comunicación social .	212
6.5. Material e instalaciones	212
7. Tipos y técnicas de evaluación	217
7.1. Cuestionario Pretest-Postest	217
7.2. Registro observacional	217
7.3. Diario de campo	217
8. Referencias	219
Anexos	221
Anexo 1. Cuestionario Pretest-Postest	221
Anexo 2. Registro observacional diario	222
8. Programa de gimnasia acrobática para la mejora de las habilidades sociales y personales en adolescentes, <i>Xoana Reguera López de la Osa</i>	225
1. Justificación	225
2. Contextualización	228

3.	Competencias y objetivos	228
4.	Contenidos	230
5.	Metodología	234
6.	Actividades y recursos	234
7.	Evaluación	242
8.	Referencias	247
9.	Programa de higiene postural y actividad física en el ámbito laboral con trabajadores con pantallas de visualización de datos (PVD), <i>Tania García-Remeseiro</i>	251
1.	Justificación del programa	251
2.	Contextualización	253
3.	Objetivos y competencias	253
4.	Contenidos	254
5.	Metodología	255
6.	Actividades y recursos	256
7.	Tipos y técnicas de evaluación	271
8.	Referencias	275
10.	Programa de actividad física para niños con necesidades específicas de apoyo educativo, <i>Iago Portela Pino</i>	277
1.	Justificación del programa	277
2.	Contextualización	280
3.	Competencias y objetivos	282
4.	Contenidos	283
5.	Metodología	283
6.	Actividades y recursos	284
7.	Tipos y técnicas de evaluación	296
7.1.	Relajación e inhibición muscular	296
7.2.	Equilibrio	297
7.3.	Coordinación motriz	297
7.4.	Flexibilidad	297
7.5.	Habilidades sociales y personales	297
8.	Referencias	297

Introducción

La evaluación de programas es una de las modalidades más utilizadas en investigación educativa y, sin duda, es una de las que tienen mayores posibilidades para la consecución de buenas prácticas tanto en el ámbito educativo formal como informal y que justifican la eficiencia en la aplicación de los recursos públicos.

La evaluación tiene como objetivo recopilar, analizar y revisar los datos durante la implementación del programa y los resultados del mismo con el fin de satisfacer las necesidades de las diversas partes interesadas y comprobar si realmente hemos conseguido los objetivos propuestos cuando planificamos su diseño. Debería estar diseñado en función de las necesidades e intereses del colectivo al que va dirigido.

Por tanto, la evaluación de programas es un proceso que pretende comprender los procesos de innovación y su eficiencia, pero existe una carencia de cultura evaluativa sobre todo en el contexto no formal, y en el ámbito formal una visión reduccionista, donde se utiliza la evaluación como castigo, no como proceso de mejora. De hecho, si realizamos una búsqueda de investigaciones que se han ocupado de la evaluación de programas en nuestro país, la diferencia es abismal si lo comparamos con otros países de la Unión Europea o Estados Unidos.

Este libro es fruto de la intervención en diferentes contextos: escolar, social y de salud, con la finalidad de mejorar las características psicológicas y sociales de diferentes colectivos.

Las intervenciones están basadas en varios principios básicos. Por un lado, en los principios de diversidad funcional, entendiendo que los cambios que se producen en los centros escolares o instituciones deben conllevar prácticas y acciones educativas coherentes con los valores inclusivos. Esto implica que las actividades que se programan deben tener en cuenta a todos los destinatarios de la acción educativa. Todas las personas implicadas en el proceso aportan, cooperan y se ayudan y respetan mutuamente contribuyendo a una salud integral y a una convivencia sin discriminaciones ni conflictos. Se aprende cómo se vive conviviendo, reflexionando y trabajando juntos.

La participación implica aprender, jugar o trabajar en colaboración con otros. Se trata de poder hacer elecciones y de tener algo que decir sobre lo que hacemos. Más profundamente, tiene que ver con ser reconocidos y aceptados por nosotros mismos y por los demás tal como somos.

Por otro lado, se han tenido en cuenta para el diseño de los programas las aportaciones de la neuroeducación aprovechando los nuevos conocimientos sobre el funcionamiento de nuestro cerebro, entre las que se destaca:

1. El cerebro es único aunque haya semejanzas en la anatomía cerebral, de ahí la necesidad de tener en cuenta la diversidad de los educandos y ser flexible en los procesos de evaluación. Todo el alumnado puede mejorar, las expectativas del profesorado o del educador deben ser siempre positivas y no deben condicionarle actitudes o comportamientos negativos pasados.

La neurociencia también demostró que tras el proceso de la infancia se produce una poda sináptica y reestructuración cerebral, por la cual se fortalecen aquellas conexiones que se emplean con mayor frecuencia y se eliminan aquellas que no se utilizan. El otro momento crucial de cambios cerebrales se produce en la pubertad y en la adolescencia, momento en el que finaliza la maduración de diferentes áreas del cerebro, especialmente la corteza prefrontal.

2. Las emociones positivas facilitan la memoria y el aprendizaje, mientras que el estrés crónico dificulta el paso de información del hipocampo a la corteza prefrontal, sede de las funciones ejecutivas.

La curiosidad es un mecanismo cerebral capaz de detectar lo diferente en la monotonía. El ser humano es un animal curioso por naturaleza. Nuestro cerebro emocional se activa cuando algo diferente aparece o destaca en nuestro entorno. Si lo que sobresale es importante para nuestra supervivencia, se aprende y se memoriza. Por eso, Mora (2013)* asegura que nadie puede

* Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Ensayo.

aprender nada, y menos de una manera abstracta, salvo que aquello que vaya a aprender encienda su curiosidad.

3. El aprendizaje debe ser una experiencia positiva y placentera. Se sabe que los estados emocionales negativos como el miedo o la ansiedad dificultan el proceso de aprendizaje. Pero, en la práctica cotidiana, predominan los contenidos académicos abstractos, descontextualizados e irrelevantes que dificultan la atención sostenida, que ya de por sí no es fácil de mantener durante más de quince minutos, o los programas basados en transmisión de información esperando que esta logre cambios de hábitos. Al ser humano le cuesta pensar, reflexionar, pero es curioso por naturaleza y esta curiosidad activa las emociones que alimentan la atención y, por tanto, facilitan el aprendizaje.

4. La práctica regular de la actividad física (principalmente el ejercicio aeróbico), ya que esta promueve la neuroplasticidad y la neurogénesis en el hipocampo, facilita la memoria a largo plazo y, por tanto, un aprendizaje más eficiente. Además, no solo aporta oxígeno al cerebro optimizando su funcionamiento, sino que también genera una respuesta de los neurotransmisores, noradrenalina y dopamina, que intervienen en los procesos atencionales. La actividad física regular mejora los estados de ánimo (la dopamina interviene en los procesos de gratificación) y reduce el estrés que repercute negativamente en el proceso de aprendizaje.

5. La neurociencia está demostrando que las actividades artísticas involucran las diferentes regiones cerebrales, en particular la musical, y promueven el desarrollo de procesos cognitivos ligados a la creatividad y la imaginación.

Además hemos de tener en cuenta otras variables importantes en los procesos de aprendizaje: la motivación, las expectativas de logro, el autoconcepto (relacionado con la interiorización que cada persona hace de su imagen social), la autoestima o la asertividad. E incluso, el sentido de utilidad del aprendizaje y la aproximación a los intereses y contexto de las personas implicadas.

El texto comienza con el prólogo de la doctora Marta Amaral, de la Universidad de Puerto Rico, experta en el diseño de programas de actividad física con colectivos en riesgo, y está dividido en diez capítulos. Los primeros tres capítulos tienen un carácter teórico que justifica la práctica pedagógica. El primero es un intento de explicar el proceso de desarrollo armónico de la personalidad individual de los sujetos a lo largo de su vida, así como la descripción de los problemas más importantes a considerar durante las diferentes etapas vitales. En el segundo se presenta un modelo para el diseño y la evaluación de programas socioeducativos justificando cada uno de los elementos del diseño. En el tercero se describen los conceptos básicos relacionados con la actividad física y sus ventajas para la salud. En él se analiza la evidencia cien-

tífica de la importancia y efectos de la actividad física sobre la salud, así como la idoneidad de los métodos e instrumentos para evaluar niveles de actividad física y los hábitos.

Todos los programas que se exponen en cada uno de los capítulos que siguen se basan en el uso del movimiento corporal para mejorar la salud. Se han realizado siete programas socioeducativos en diferentes poblaciones utilizando la dramaterapia y distintos tipos de actividad física, y se describen sus contenidos y principales actividades.

En el capítulo 4, «Programa de dramaterapia para víctimas de violencia de género», se emplean técnicas de drama desde la asunción de su potencial para sanar y transformar la vida de las personas. Un programa de dramaterapia diseñado para reducir malestares psicológicos como el trastorno por estrés postraumático (TEPT) y síntomas depresivos, así como para eliminar ideologías que mantienen relaciones opresivas en la desigualdad de género y mejorar la autoestima.

El capítulo 5, «Programa de expresión corporal con pacientes oncológicos», desarrolla un programa de actividad física utilizando la expresión corporal como una técnica terapéutica. Está dirigido a mejorar la calidad de vida de las mujeres que padecen cáncer de mama, teniendo en cuenta sus circunstancias específicas, ya que a menudo han tenido varias cirugías y también han sido sometidas a tratamientos concretos para combatir la enfermedad. Algunos aspectos como la autoestima, el estado de ánimo y la imagen corporal son tenidos en cuenta a lo largo de este capítulo.

El capítulo 6, «Programa de dramaterapia para personas con deterioro de su salud mental», presenta un programa específico basado en dramaterapia para el desarrollo de personas con enfermedad mental. A través de diferentes actividades artísticas exploran y desarrollan de forma individual y grupal sus habilidades en la creación de un proyecto artístico con el objetivo de mejorar la autoestima, asertividad, creatividad, reconocimiento de emociones, toma de decisiones y relaciones interpersonales y sociales.

El capítulo 7, «Programa de hipoterapia con personas autistas», contiene un programa de hipoterapia y equitación terapéutica adaptado a personas con trastornos del espectro autista. Pretende demostrar la eficacia y eficiencia de dicha intervención terapéutica que utiliza el caballo dentro de un enfoque interdisciplinar, tanto en los planos de la salud y el deporte como en la búsqueda incesante del bienestar físico, psíquico y social de personas con necesidades educativas específicas. El objetivo del programa es desarrollar capacidades de interacción social y comunicación, así como mejorar las habilidades motrices. Y como ventajas y beneficios finales se pretenden entre otras el incremento de la comunicación, la creación de nuevos lazos de amistad, así como el establecimiento de vínculos de amor y respeto por los animales, mejoras en el equilibrio y la postura, mejoras motrices a nivel fino y grueso, mejorar los niveles de relajación muscular y la eliminación de estereotipias motoras.

En el capítulo 8, «Programa de gimnasia acrobática para la mejora de las habilidades sociales y personales en adolescentes», es un programa de intervención educativa desarrollado en el aula de Educación Física en un Instituto de Educación Secundaria utilizando como contenido propio del área la gimnasia acrobática y como metodología el aprendizaje cooperativo. Se busca la mejora de las habilidades sociales entre los adolescentes para reducir la agresividad y evitar conflictos. Estas habilidades se refieren a la responsabilidad, la autonomía y el sentido de competencia. Asimismo busca mejorar la autoestima del alumnado incidiendo sobre los dominios físico, cognitivo, social y afectivo.

En el capítulo 9, «Programa de higiene postural y actividad física en el ámbito laboral con trabajadores con pantallas de visualización de datos (PVD)», se intentan trabajar los trastornos musculoesqueléticos por exposición a riesgos ergonómicos en el trabajo ya que son los problemas de salud de origen laboral más frecuentes en términos de incidencia y prevalencia. Las características particulares que promueven la aparición de estos trastornos son movimientos repetitivos, posturas sostenidas y posturas de trabajo incorrectas, características del trabajo con PVD. Por otra parte, numerosos estudios demuestran la importancia de ser activo físicamente y reducir el sedentarismo. Existe una influencia clara en la mejora de la salud y el bienestar, la prevención de enfermedades crónicas y el aumento de la esperanza de vida. Por lo tanto, el objetivo de este programa es la prevención de los trastornos musculoesqueléticos y la mejora de la calidad de vida de los trabajadores con PVD utilizando la higiene postural y la actividad física.

En el capítulo 10, «Programa de actividad física para niños con necesidades específicas de apoyo educativo», se desarrolla un programa que se puede llevar a cabo tanto en la escuela como en ámbitos comunitarios y que tiene como objetivo lograr la participación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en dinámicas duales o de grupo, con el fin de facilitar el dominio de destrezas motoras básicas, así como habilidades sociales y personales. Se trabajan contenidos relacionados con la relajación e inhibición muscular, la flexibilidad y especialmente la coordinación motriz y el equilibrio.

Todos estos programas han sido evaluados y se demostró su eficacia en las habilidades y capacidades para las cuales han sido diseñados. El libro pretende proporcionar herramientas útiles para los profesionales del ámbito de la educación, la salud o la comunidad, y también para que se puedan replicar las actividades y evaluar el logro de los objetivos propuestos.

Margarita R. Pino-Juste
(Universidad de Vigo)

Prólogo

La actividad física y el ejercicio son considerados equivalentes con el concepto «Salud y Medicina». Por lo que el sedentarismo está siendo considerado como una enfermedad. De hecho, la etiología de la mayoría de las enfermedades no transmisibles, como la obesidad y la diabetes, se debe al sedentarismo y a una dieta desequilibrada. En el ámbito europeo, la primera conferencia ministerial mundial sobre estilos de vida saludable y control de enfermedades no transmisibles celebrada en 2011 señala que son necesarias intervenciones basadas en la evidencia y costo-efectivas para prevenir y controlar las enfermedades no transmisibles en los niveles mundial, regional, nacional y local. Para esto, el doctor Michael Joyner (2012)* de la Clínica Mayo (Minneapolis, Estados Unidos), entre otros colegas, ha expuesto que los médicos deben evaluar el nivel de actividad física, entre los parámetros clínicos para también prescribirla como parte de un tratamiento. Para esto hay todo un movimiento educativo impulsado por el Colegio Americano de Medicina Deportiva titulado «Exercise is Medicine»®, o «Ejercicio es Medicina» en español. Esta premisa se basa en los años de investigación acumulada que señala que la actividad física/ejercicio es uno de los comportamientos preventivos primordiales

* Joyner, M. J. (2012). Standing up for exercise: should deconditioning be medicalized. *The Journal of Physiology*, 590, 3413–3414.

contra el desarrollo de algunas enfermedades crónicas. Aunque no es la panacea, su uso como tratamiento conjunto o rehabilitador impacta positivamente en los marcadores clínicos y de vida en estos grupos.

El movimiento corporal como eje de la salud integral y holística, ya sea para la prevención o como tratamiento complementario, está bien plasmado en este libro. En él se advierte el empeño por educar hacia la salud enfatizando el proceso científico para obtener mejores resultados en las prácticas de los profesionales de la salud y la educación. Se pretende concienciar de la importancia y necesidad de evaluar los procesos para diseñar protocolos basados en la evidencia. Los diferentes grupos que recoge el libro son aquellos colectivos con los que es difícil trabajar porque los resultados de las actividades que proponen los autores suponen pequeños pasos en ellos. Pero, para el padre/madre/hermano o cuidador de estas personas hacen la diferencia significativa. Es poder ofrecer la posibilidad de independencia o autonomía de vida con calidad. En otras palabras, estos programas de actividad física representan en algunos grupos la posibilidad de correr un maratón y finalizarlo en un tiempo razonable. Para otros, estos programas representan el poder realizar su vida cotidiana sin ayuda, poder comunicarse/socializar con las personas, descubrir que tienen la capacidad de realizarlas, sentirse mejor, así como también mejorar algún parámetro clínico, fisiológico o psicológico.

Los temas que cubre este libro son de mucha importancia para los grupos diferentes a la norma. En la literatura científica aparecen muchas investigaciones donde los grupos representados son los comunes, «normales». Aun así, muchas de las personas en esta categoría no se parecen, esto es, tienen otras características, ya sean físicas, mentales, fisiológicas, sociales, culturales, por mencionar algunas. Por lo que, aunque hay unas reglas generales para evaluar y diseñar programas de actividad física, en el momento de aplicarlas hay que ver al individuo como un ser único. De modo que en muchas ocasiones hay que usar el conocimiento, el juicio y la experiencia para poder utilizar debidamente estas reglas. Hay que poner mucha más atención en grupos con diversidad funcional o problemas de salud. El libro sirve de guía al estudiante o profesional para realizar un trabajo dirigido, con propósito. En él se ofrecen alternativas de pruebas, actividades, recursos e información especializada para la situación específica.

La base de una buena programación es el conocimiento de las reglas básicas para diseñar un programa y las variables que influyen en la estructura del mismo. Estos conceptos son: modo, intensidad, duración, frecuencia, sobrecarga, progresión, especificidad y volumen. Se dice que la programación de actividad física/ejercicios es un arte, ya que toma forma única con las características de cada persona, el estado en que se encuentra en el momento de empezar y su objetivo/propósito. Por lo que es necesaria la evaluación fisiológica, clínica y psicológica antes de comenzar a escribir esa programación.

Además, hay que evaluar periódicamente para conocer su progreso y ajustar la programación hasta llegar a la meta trazada.

Los profesionales de la salud y la educación tenemos la responsabilidad de investigar y como consecuencia formarnos y llevar este conocimiento al aula de clase para preparar a los futuros practicantes de estas profesiones. Esta es una excelente aportación de los colegas de la Universidad de Vigo para educar en estos temas y en última instancia mejorar las vidas de aquellos que serán impactados con estos conocimientos. ¡Enhorabuena!

Marta I. Amaral Figueroa, Ph. D. Catedrática.
Fisióloga del Ejercicio.
Facultad de Educación.
Departamento de Educación Física y Recreación
(Universidad de Puerto Rico)

1. El desarrollo evolutivo: implicaciones en el desarrollo de programas

José Domínguez Alonso
Universidad de Vigo

Antonio López Castedo
Universidad de Vigo

Elia Vázquez Varela
Universidad de Vigo

1. Introducción

Poseer una comprensión básica del desarrollo humano es una destreza necesaria para cualquier docente, en consecuencia, no se debe obviar la «inevitable afectación» en el sentido de alumbrar aspectos nucleares que forman parte en la elaboración de programas (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust y Shulman, 2006). Así pues, cualquier profesional del ámbito formativo debe ser capaz de identificar las distintas perspectivas en el estudio del desarrollo, las diferencias teóricas y las etapas evolutivas que se consideran paradigmáticas (Settersen, 1997).

La literatura científica más reciente señala el desarrollo del ciclo vital como elemento fundamental para definir la perspectiva educativa y social del individuo. Se considera ineludible que todo programa cuente con un marco de conocimiento del desarrollo evolutivo para dar respuesta al grupo de individuos al que va dirigido. La misión es desenvolver la personalidad, aptitudes y capacidades de las personas hasta el máximo de sus potencialidades, es decir, su desarrollo integral. Así, los programas socioeducativos deben dirigirse a la consecución de todas sus potencialidades físicas y psíquicas, lo cual equivale a sostener que han de enfocarse a la formación en todas sus etapas (desarrollo temprano, infancia, adolescencia y edad adulta).

Un programa socioeducativo científicamente bien concebido debe comprender una serie de contenidos que sirvan como experiencias cristalizado-

ras o estimulantes para cada una de sus etapas del desarrollo. De esta forma, las estrategias didácticas en la elaboración de programas, concebidas desde una óptica racional, han de tener en cuenta que la mayoría de las estructuras biofisiológicas y psíquicas varían con la edad y, por tanto, las acciones educativas que se puedan hacer sobre ellas tienen un impacto y significación mayor o menor según la etapa del desarrollo evolutivo en que se encuentren.

En consecuencia, un programa socioeducativo que considere el desarrollo integral debe romper con el enfoque tradicional dedicado casi exclusivamente al área intelectual, lo cual implica una reorganización y reestructuración conceptual y metodológica de contenidos y actividades. Esto no es una tarea fácil, pues implica romper esquemas que durante mucho tiempo han caracterizado el diseño y elaboración de programas. Más claramente, las situaciones relacionales y psicológicas en el desarrollo tienen una importante repercusión en los programas socioeducativos, pues marcan las propias particularidades en cada etapa evolutiva que las distingue de las otras, y por consiguiente, no es posible concebir ningún programa sin las características principales de las etapas del ciclo vital. Así pues, conocer cuáles son las particularidades en cada periodo es una condición indispensable para el diseño de programas.

En este sentido, se pretende incluir un breve pero estratégico exordio acerca de las condiciones y coordenadas evolutivas del individuo, en las que instalar el contenido de los diferentes programas, debido fundamentalmente a que:

- Los programas socioeducativos, para ser verdaderamente eficaces han de considerar los factores internos (biológicos, constitutivos, genéticos) y externos (condiciones de vida y educación), que constituyen el sustrato material sobre el cual descansa la formación de la personalidad del individuo (Cantero, Pérez y Navarro, 2011).
- Los programas socioeducativos han de considerar las situaciones sociales del desarrollo en cada etapa evolutiva, y estructurarse a partir de esas particularidades.
- Los programas socioeducativos han de tener un carácter integral.
- Los programas socioeducativos, independientemente de la concepción teórica que se asuma en su modelo conceptual y curricular, requieren de un conocimiento profundo de los factores que influyen en el desarrollo humano.

Desde la legislación educativa se considera al individuo como una potencialidad, que, aceptando la heterogeneidad y diversidad del grupo en el que se encuentra, debe ser desarrollado al límite de sus posibilidades (Pérez-Pueyo, 2005). Todos los sistemas escolares utilizan la edad cronológica como índice diferenciador para su organización, en consecuencia sería necesario tenerlo en cuenta para la elaboración de programas. No obstante, la gradación esco-

lar por edad debe ser considerada como una estratificación artificial que facilita el quehacer educativo, pero no hay criterios que justifiquen con claridad su diferenciación cronológica. En sentido genérico, los estadios son momentos o partes del desarrollo distinguibles en función de ciertas características homogéneas (Woolfolk, 2010):

- Relativa uniformidad de un tipo de comportamiento.
- Existencia de un orden de sucesión de unos estadios respecto de otros.
- Jerarquización de los modos de comportamiento predominantes en cada estadio: los nuevos modos de comportamiento descansan en los anteriores, los asumen a un nivel superior donde quedan potenciados en nuevas formas de conducta.
- Especial receptividad y disposición dentro de cada estadio para aprendizajes y comportamientos definidos como periodos sensibles.

Sin embargo, aunque la edad sea un criterio de clasificación de agrupamiento o de tratamiento educativo diferenciado, no puede ser exclusivo. Lo que no interesa es lo que un niño, un adolescente, un joven, un adulto hagan en un determinado momento, sino lo que potencialmente pueden ser capaces de hacer. El enfoque del desarrollo evolutivo se va a presentar desde dos vertientes: por un lado, el estudio de lo que nos hace semejantes, lo común a todos, lo más abstracto o general, y por otro lado, debe abordar las diferencias individuales, las características propias de cada persona.

Así pues, lo importante es captar que la persona no deja de evolucionar a lo largo de toda su vida (Pérez y Navarro, 2011). El ser humano es un sistema dinámico incluido en otros sistemas dinámicos. Al igual que las sociedades cambian a lo largo del tiempo, también lo hacen los individuos. Los individuos promueven cambios sociales y las sociedades impulsan cambios individuales. En consecuencia, se presentan las características más representativas del desarrollo y, por tanto, de todos los cambios que el ser humano experimenta a lo largo de su vida: es continuo, acontece a lo largo de la vida y en todos los momentos de la misma; es acumulativo: la capacidad de aprender depende en parte de las experiencias previas en situaciones semejantes; es direccional: va de menor a mayor complejidad; es organizado: las acciones se van organizando poco a poco; es diferenciado: las acciones al principio son globales y poco a poco van haciendo diferenciaciones cada vez más precisas en las que perciben, sienten, piensan y hacen; es holístico: las adquisiciones diversas están siempre integradas y no aisladas, los diferentes aspectos del desarrollo cognitivo, social, motriz y lingüístico están relacionados, dependen unos de otros; el desarrollo se ve influido por diferentes factores como los ambientales y hereditarios; y cada individuo posee unas características peculiares y un ritmo propio de desarrollo (García-Madruga y Delval, 2010).

En conclusión, el propósito general del capítulo puede sintetizarse en tres aspectos básicos: a) poner en contacto a los formadores con la perspectiva evolutiva de los seres vivos, b) conocer las diferentes etapas del desarrollo y la formación de las distintas funciones psicológicas, y c) profundizar en el análisis de las bases teóricas, problemas metodológicos y procesos psicológicos más relevantes en el estudio del desarrollo del individuo.

2. Presupuestos teóricos y conceptos fundamentales en el desarrollo

En los comienzos, sólo preocupaba el desarrollo humano en la infancia y la adolescencia, parecía que se detuviera ahí, pero con el paso del tiempo se extendió a lo largo de todo el ciclo vital (desde el nacimiento hasta la muerte). Por consiguiente, la edad es una variable clave, necesaria para explicar en qué consisten y por qué se producen los cambios como consecuencia del paso del tiempo (Overton, 1998).

El estudio del desarrollo ha girado en torno a tres modos distintos de explicar su evolución desde el nacimiento y a lo largo de todo el curso de la vida. En primer lugar, el racionalismo, que plantea la imposibilidad de llegar a conocer un mundo tan complejo y cambiante a partir únicamente de las impresiones que llegan a nuestros sentidos. Es necesario al menos cierto tipo de conocimiento ya desde el momento del nacimiento que nos permita ir organizando esas impresiones sensoriales. La posición racionalista se manifiesta en el campo del estudio del desarrollo humano como innatismo o maduracionismo que considera el desarrollo como «un progresivo desenvolvimiento de estructuras, tanto físicas como psicológicas, determinadas genéticamente» (Richardson, 1998: 59).

En segundo lugar, el asociacionismo, que afirma que todo el conocimiento puede derivarse de la experiencia sensorial. El conocimiento no es innato, lo que es innato es la facultad de razonar inductivamente que permite abstraer leyes generales a partir de la experiencia. Esto es posible gracias a las leyes de la asociación que permiten crear y asociar conceptos en la mente a través de la observación de cómo ocurren los acontecimientos en el medio natural y social. Por consiguiente, en el asociacionismo prima lo adquirido, el medio ambiente, tanto natural como social.

Finalmente, el constructivismo, que sostiene que el conocimiento se construye a partir de la experiencia sensorial (lo empírico) y las categorías sintéticas *a priori* o conceptos innatos (lo racional). Sin embargo, el resultado de la interacción entre la experiencia sensorial y de las leyes de pensamiento universales no son asociaciones de conceptos (como se postula desde el asociacionismo), sino esquemas o construcciones mentales que reflejan nuestro conocimiento del mundo, pero que no son una mera copia.

No obstante, al hablar del desarrollo humano, no se puede dejar sin mencionar las teorías de Piaget (1963, 1970, 1985) y Vigotsky (1987, 1997). Así, la teoría piagetiana se centra en explicar cómo se puede progresar de un estado de menor competencia o conocimiento a otro superior. Presupone que el origen o génesis del conocimiento surge a partir de la acción con los objetos. Esta interacción entre el individuo y el medio (los objetos) se lleva a cabo mediante dos procesos complementarios: asimilación (el individuo interactúa con los objetos que le rodean, pero el resultado de esta acción depende de lo que es capaz de hacer con objetos similares, es decir, depende de los esquemas previos que tiene el niño de lo que ya conoce) y acomodación (el medio también actúa sobre el organismo, y el niño no se limita pasivamente a incorporar nuevos objetos a sus esquemas previos, sino que la incorporación de estos nuevos objetos, con sus nuevas propiedades, provoca ligeros cambios o reajustes en los esquemas que ya tiene para poder acomodarse a ellos) (Brandtstädter y Rothermund, 2002).

De hecho, la asimilación y la acomodación son procesos complementarios del mismo fenómeno: la adaptación del organismo al medio a partir de la construcción de estructuras o esquemas mentales progresivamente más complejos. Así pues, el desarrollo es un proceso de construcción del conocimiento que está continuamente creándose y transformándose. Para Piaget, el desarrollo es un proceso en el que el individuo progresa desde esquemas simples (reflejos) hasta esquemas de conocimiento formales que le permiten interactuar con la realidad y razonar de forma abstracta para adaptarse completamente a ella.

En la relación entre aprendizaje y desarrollo, lo que el individuo pueda aprender o comprender en un determinado momento del crecimiento depende del estadio de desarrollo cognitivo en el que se encuentre. Esto implica aceptar que el aprendizaje va «a remolque» del desarrollo, y por tanto, que un buen programa formativo deberá adecuar sus líneas fundamentales al nivel del desarrollo de los aprendices. Desde la teoría piagetiana se postula que hay que impulsar la enseñanza a partir de la acción y la experimentación de los niños, lo que se ha denominado «aprendizaje por descubrimiento». Se concreta en que los programas socioeducativos deberían utilizar materiales concretos y fáciles de usar, y sobre todo, potenciar actividades basadas en pequeñas experimentaciones o en demostraciones simples.

El papel de la interacción social consistirá en fortalecer el aprendizaje, al permitir que el individuo confronte sus propios puntos de vista con los de los demás. Esta confrontación entre distintos puntos de vista se ha denominado «conflicto sociocognitivo». El conflicto influiría en el aprendizaje creando contradicciones o desequilibrios que, al intentar integrarlos en los esquemas previos, pueden dar lugar a su reestructuración y, como consecuencia, al progreso cognitivo.

Por otro lado, la teoría de Vigotsky (la génesis social de la conciencia) diferencia dos líneas de desarrollo: la línea natural, asociada a las funciones psi-