

Tema 1. Características básicas del desarrollo psico-evolutivo de los niños y niñas de los seis a los doce años. Aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales. Implicaciones en el desarrollo del proceso educativo y de enseñanza - aprendizaje.

1 INTRODUCCIÓN

El presente tema aborda algunos de los aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de buscar la educación integral de nuestros alumnos. Éstos hacen imprescindible el conocimiento de las características psico-evolutivas de los niños, gracias a las cuales podremos saber de dónde vienen nuestros alumnos, para, una vez conocido el punto en el que se encuentran, poder saber qué es lo que vamos a buscar con cada uno de ellos.

Para intentar lograr el desarrollo integral de nuestros alumnos se debe tener en cuenta que, ya desde la LOGSE (1990), los objetivos son expresados en términos de capacidades (Coll, 1986; MEC, 1992 a, b, c), considerando al individuo desde una concepción social. Éste es uno de los fundamentos de las teorías cognitivas sobre el que César Coll (1986) desarrolló la teoría constructivista que sustentó la Reforma de 1990; y que perpetúa, en última instancia, la nueva ley de educación (LOE, 2006).

La reforma de 1990 modificó los fundamentos tanto psicológicos como pedagógicos, (Ausubel, 1968, 1983; Piaget, 1967, 1981; Vigotstky, 1979; Novak y Gowin, 1988; Bruner, 1970, 1975, 1978;...) provocando el cambio conceptual radical respecto a los planteamientos conductistas de la LGE (1970).

Desde entonces y hasta la actualidad (LOE, 2006) 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; coord. 2006).

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), concibe la educación como *"el medio más adecuado para construir la personalidad del alumno, desarrollando al máximo sus capacidades, conformando su propia identidad personal y configurando su*

comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica" (LOE, 2006; Preámbulo).

Pero el intento de atender la heterogeneidad del alumnado, aceptando sus diferencias, es la razón que determina en el constructivismo la concepción del individuo desde el desarrollo de **capacidades**.

El concepto de "capacidad" (MEC, 1992a: 84), que no conducta (Pérez Pueyo, 2005), es definido por el Ministerio como "*aptitud para hacer, conocer y sentir*" estableciéndose que los objetivos se formulan en términos de capacidades y, además, que éstas deben ser de cinco tipos, como ya expuso César Coll (1986): "*Cognitivas, motoras, de equilibrio personal, de relación interpersonal y reactivación e integración social*".

Teresa Mauri lo aclaró al definir capacidad como "*el poder o potencialidad que uno tiene en un momento dado para llevar a cabo una actividad, entendida ésta en sentido amplio: pensar, controlar un proceso, moverse, relacionarse con otros, actuar de modo autónomo...*" (1991:32).

Es destacable que en el RD 1513/2006, en la introducción del mismo, define cuatro tipos de capacidades: "*cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad*"; bien es cierto que los aspectos relacionales los vincula por un lado a las "*relaciones interpersonales*" y por otro a la "*educación en valores*". En definitiva, podemos comprobar cómo estas **capacidades relacionales** (RD 1513/2006) son las anteriormente denominadas "*de interrelación personal y de inserción social*" (MEC, 1992:84).

Todo esto es lo que hace que a la hora de hablar de las características psico-evolutivas de nuestros alumnos, lo hagamos en función de las cinco capacidades que los desarrollan integralmente.

Una vez vistas estas características psico-evolutivas se expondrán las implicaciones de las mismas en el desarrollo del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje.

Antes de finalizar el tema expondremos unas conclusiones y las principales referencias bibliográficas de las que nos hemos servido para la elaboración del mismo.

2 CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL DESARROLLO PSICO-EVOLUTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LOS SEIS A LOS DOCE AÑOS

Antes de afrontar los apartados concretos de este punto, es necesario definir una serie de términos que tienen relación directa con todo lo que se va a desarrollar en el tema y que se ven concretados al final del mismo.

2.1 CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL DESARROLLO PSICO-EVOLUTIVO

Algunas características representativas del desarrollo y por tanto de todos los cambios que el ser humano experimenta a lo largo de su vida son, siguiendo a diferentes autores (Hoffman, Paris y Hall, 1995):

- Es **continuo**, es decir, acontece a lo largo de la vida y en todos los momentos de la misma.
- Es **acumulativo**, lo que explica que la capacidad de aprender depende en parte de las experiencias previas en situaciones semejantes.
- Es **direccional**, es decir, va de menor a mayor complejidad. Así, podemos observar cómo la habilidad del niño para coger y soltar un juguete se perfecciona y se vuelve precisa en los primeros años.
- Es **organizado**. Las acciones de los niños se van organizando poco a poco tanto en motricidad gruesa como en motricidad fina. La coordinación, precisión, rapidez y fuerza para correr, saltar, coger y soltar, supone integración y organización de acciones de diferentes músculos y funciones sensoriales.
- Es **diferenciado**, esto significa que las acciones de los niños al principio son globales y poco a poco van haciendo diferenciaciones, cada vez más precisas en lo que perciben, sienten, piensan y hacen.
- Es **holístico**, es decir, 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. Así, el habla del niño y su desarrollo del lenguaje, supone integrar a la vez aspectos del desarrollo físico, cognitivo, social y emocional...
- El desarrollo se **ve influido por diferentes factores**: ambientales y hereditarios.

- Y por último cabe destacar que cada individuo posee unas características peculiares y un ritmo propio de desarrollo, lo cual implica que haya diferencias entre los niños.

2.2 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO

Pueden englobarse en dos grandes grupos, pero siempre teniendo en cuenta que existe entre ellos una interacción.

Biológicos: Aquí se concreta la estructura biológica del ser humano, expresada en el código genético que cada uno de nosotros heredamos.

A medida que el ser humano se desarrolla, se produce una maduración de su sistema nervioso, muscular y de los órganos sensoriales; todo ello sienta las bases de futuros aprendizajes del niño. Cualquier deficiencia en alguno de estos aspectos conlleva un avance anómalo del proceso madurativo, incidiendo negativamente en su aprendizaje. Por ejemplo: un niño con síndrome de Down o un niño ciego de nacimiento tendrán un acceso a los aprendizajes más tardío y con mayores dificultades; igualmente, cualquier enfermedad que afecte al organismo temporalmente tendrá una incidencia negativa en el desarrollo, como les ocurre a los niños hospitalizados durante periodos prolongados, ya que tienen una actividad exploratoria menor de su medio.

Ambientales: El medio influye en los primeros años de vida y un ambiente ordenado y estimulante favorece un buen desarrollo. En un primer momento, el núcleo fundamental de relación con el niño es la familia, que posteriormente se amplía a un segundo núcleo que es la escuela. Ambos están mediatizados por la sociedad y la cultura a la que pertenecen, y a través de éstos, el niño recibe su influencia.

- **La familia:** Del entorno familiar depende un correcto desarrollo de:

Afectividad del niño: Necesita un ambiente estructurado, unido a relaciones afectivas estables, que no sea excesivamente autoritario ni liberal. Necesita prever en cierta medida las consecuencias de sus acciones. Debe tener diferentes figuras de apego dentro del entorno familiar.

Funciones intelectuales: Destaca el lenguaje. Existe una profunda relación entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje. Por ejemplo: el niño sordo, que adquiere más tardíamente el lenguaje, tiene una mayor dificultad de

acceder al pensamiento abstracto. Igualmente el tener unos modelos ricos a imitar facilita los aprendizajes.

Necesidades básicas: Al menos la alimentación e higiene deben estar mínimamente cubiertas, porque si no es así su desarrollo queda afectado.

- La escuela: Del entorno escolar dependerá en gran medida un correcto desarrollo de:

Socialización del niño: Las relaciones del niño en el entorno familiar se establecen fundamentalmente con adultos, por lo tanto, el niño comienza a establecer relaciones con sus iguales en la escuela, donde deja de ser el centro y pasa a ser uno más, lo que puede derivar en problemas de adaptación que dificultan el normal desarrollo.

Desarrollo intelectual: En la escuela comienza a enfrentarse al medio a través de unos aprendizajes estructurados y secuenciados a lo largo de la etapa.

Igualdad de oportunidades: La educación debe potenciarla intentando minimizar las diferencias entre los niños, pero respetando la individualidad de cada uno.

Cuanto más se potencie cada uno de los factores, más se favorecerá el desarrollo integral del niño.

3 ASPECTOS COGNITIVOS, MOTRICES, AFECTIVOS Y SOCIALES

En el presente epígrafe se explicará la evolución de los aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales de los niños de la etapa de primaria. Es importante destacar que estos aspectos corresponden con las capacidades que deben ser afrontadas para alcanzar el desarrollo integral del individuo y que se expresan en los objetivos generales de las etapas, de área y también didácticos (MEC, 1990, 1992, 2006).

3.1 ASPECTOS COGNITIVOS

Al hablar de la evolución de los aspectos cognitivos en los niños debemos tener en cuenta que, ligado al desarrollo cognitivo, está el desarrollo moral. Por lo tanto en el presente epígrafe se presentará, por un lado, el desarrollo de los aspectos cognitivos siguiendo las etapas de Jean Piaget (1967), y por el otro, la evolución del desarrollo moral de los niños siguiendo las etapas propuestas por Kohlberg (1981).

También se debe recordar que la evolución de los aspectos cognitivos se relacionan con la evolución de la capacidad cognitiva (MEC, 1992a:84), una de las cinco capacidades que desarrollan integralmente al alumno. Asimismo, y respecto a la inclusión del desarrollo moral junto a los aspectos cognitivos, también se podrían vincular a los aspectos sociales relacionados con las relaciones interpersonales y la inserción social.

3.1.1 Desarrollo cognitivo según Piaget

Probablemente, la teoría más citada y conocida sobre desarrollo cognitivo en niños es la de Jean Piaget (1896-1980). Su teoría mantiene que los niños pasan a través de etapas específicas conforme su intelecto y su capacidad para percibir relaciones, las cuales maduran de manera paralela al desarrollo.

Estas etapas se desarrollan en un orden fijo en todos los niños de todos los países. No obstante, la edad y el momento temporal puede variar ligeramente de un niño a otro. Las etapas son las siguientes:

3.1.2 Etapa sensoriomotora o sensomotriz (0 a 2 años)

Esta etapa tiene lugar entre el nacimiento y los dos años de edad, conforme los niños comienzan a entender la información que perciben sus sentidos y su capacidad de interactuar con el mundo. Aunque este periodo no corresponde con la etapa de la Educación Primaria, mostramos brevemente algunas características representativas del mismo.

Durante esta etapa, los niños aprenden a manipular objetos aunque no pueden entender la **permanencia** de éstos si no están dentro del alcance de sus sentidos. Es al final de esta etapa cuando comienzan a entender la continuidad del objeto, lo cual representa la habilidad para mantener una imagen mental del objeto (o persona) sin percibirlo.

3.1.2.1 Etapa preoperacional¹ (2 a 7 años)

Comienza cuando se ha comprendido la permanencia de objeto y se extiende desde los dos hasta los siete años. Durante esta etapa, los niños aprenden cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja mediante el uso de palabras y

¹ También llamada “Perceptivo motriz”.

de imágenes mentales. Esta etapa está marcada por el egocentrismo o la creencia de que todas las personas ven el mundo de la misma manera que él. También creen que los objetos inanimados tienen las mismas percepciones que ellos, y pueden ver, sentir, escuchar, etc...

Un segundo factor importante en esta etapa es la **conservación**, que es la capacidad para entender que la cantidad no cambia aunque lo haga la forma. Es decir, si el agua contenida en un vaso corto y ancho se vierte en un vaso alto y fino, los niños en esta etapa creerán que el vaso más alto contiene más agua debido solamente a su altura. Esto es a causa de la incapacidad de los niños de entender la reversibilidad y a su vez consecuencia de que centran su atención en sólo un aspecto del estímulo, por ejemplo la altura, sin tener en cuenta otros aspectos como la anchura.

3.1.2.2 *Etapa de las operaciones concretas (7 a 12 años)*

Esta etapa tiene lugar entre los siete y doce años aproximadamente y está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo. Pueden entender el concepto de agrupar, sabiendo que un perro pequeño y un perro grande siguen siendo ambos perros, o que los diversos tipos de monedas y los billetes forman parte del concepto más amplio de dinero.

Sólo pueden aplicar esta nueva comprensión a los objetos concretos (aquellos que han experimentado con sus sentidos). Es decir, los objetos imaginados o los que no han visto, oído, o tocado, continúan siendo algo místicos para estos niños y el pensamiento abstracto tiene todavía que desarrollarse.

Según Piaget (1967) las operaciones cognitivas lógicas de este estadio son tres:

- **Conservación:** supone la comprensión de las relaciones cuantitativas entre dos objetos, a pesar de la existencia de deformaciones perceptivas irrelevantes en uno de ellos.
- **Clases:** supone el reconocimiento de objetos en función de sus semejanzas y diferencias, aún cuando no coinciden en todas sus características.
- **Relaciones:** es reunir los elementos en función de alguna diferencia entre ellos (de más alto a más bajo).

3.1.2.3 *Etapa de las operaciones formales (de 12 años en adelante)*

En la etapa final del desarrollo cognitivo (desde los doce años en adelante), los niños comienzan a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal. Pueden aplicar la **reversibilidad** y la **conservación** en situaciones tanto reales como imaginarias. También desarrollan una mayor comprensión del mundo y de la idea de causa y efecto.

Esta etapa se caracteriza por la capacidad para formular hipótesis y ponerlas a prueba para encontrar la solución a un problema.

Otra característica del individuo en este tramo es su capacidad para **razonar** en contra de los hechos. Es decir, si le dan una afirmación y le piden que la utilice como la base de una discusión, es capaz de realizar la tarea. Por ejemplo, pueden razonar sobre la siguiente pregunta: ¿Qué pasaría si el cielo fuese rojo?".

En la adolescencia pueden desarrollar sus propias teorías sobre el mundo.

Esta etapa es alcanzada por la mayoría de los niños, aunque hay algunos que no logran llegar a ella. No obstante, esta incapacidad se ha asociado a una inteligencia inferior a la media.

3.1.2.4 *Implicaciones educativas de la teoría de Piaget*

Piaget (1967) parte de que la enseñanza se produce “de dentro hacia fuera”. Para él 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 tanto, 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. Esto no implica que el niño tenga que aprender en solitario. Bien al contrario, 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 mismo. Los principios generales del pensamiento piagetiano sobre el aprendizaje son:

1. Los objetivos pedagógicos deben, además de estar centrados en el niño, partir de las actividades del alumno.
2. Los contenidos no se conciben como fines, sino como instrumentos al servicio

del desarrollo evolutivo natural.

3. El principio básico de la metodología piagetiana es la primacía del método de descubrimiento.

4. El aprendizaje es un proceso constructivo interno.

5. El aprendizaje depende del nivel de desarrollo del sujeto.

6. El aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva.

7. En el desarrollo del aprendizaje son importantes los conflictos cognitivos o contradicciones cognitivas.

8. La interacción social favorece el aprendizaje.

9. La experiencia física supone una toma de conciencia de la realidad que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje.

10. 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).

3.1.3 Desarrollo moral.

Kohlberg (1981) y Piaget (1967) destacan como principales referentes en el estudio del desarrollo moral, aunque con notables diferencias entre ambos, ya que Kohlberg (1981) considera que las etapas en este sub-apartado del desarrollo general están determinadas por las capacidades intelectuales de los individuos, y mantiene que la secuencia es fija, aunque en el último nivel varíe según el entorno cultural. Por su lado Piaget (1967) habla del desarrollo moral, e indica el seguimiento de un camino en paralelo al desarrollo cognitivo, no obstante Piaget (1967) explicó que la moralidad no es necesariamente subsidiaria del intelecto.

Considerando las aportaciones de ambas teorías podemos atender a las siguientes etapas del desarrollo moral:

- Los niños pasan a la vez por las secuencias de desarrollo cognitivo y el juicio moral, es decir, no dividen su experiencia en el mundo “físico” y el mundo “social” sino que juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se desarrollan con otras personas. En la vida del niño existe una unidad de desarrollo, hay un paralelismo en el desarrollo de conocimiento y afecto, pero los niños parecen progresar algo más rápido en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su

mundo social.

- El desarrollo de los periodos cognitivos es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de los niveles paralelos sociomorales.
- El estadio de razonamiento lógico nos indica el límite alcanzable en el razonamiento moral, aunque no todas las personas logran el límite superior de razonamiento moral que les posibilita el estadio lógico alcanzado.
- Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son también fundamentales en el desarrollo social. Pero aparte de éstos, el conocimiento social requiere una capacidad específica para la adopción de distintos papeles; es decir, el conocimiento de que el otro es, en cierto sentido, como el yo y que aquél conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias (Kohlberg, 1969; Selman, 1980). En otras palabras, conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciamos de ellos.

3.2 ASPECTOS MOTRICES

Una vez visto como evolucionan los aspectos cognitivos pasamos a desarrollar la evolución de las capacidades motrices (MEC, 1992a:84), las cuales son fundamentales para lograr el desarrollo integral de nuestros alumnos.

Desde el nacimiento hasta los 9 ó 10 años, la motricidad se transforma considerablemente. Sin embargo, esas transformaciones son más cualitativas que cuantitativas; es sobre todo la forma de los movimientos la que evoluciona, debido por una parte a los cambios de relación de longitud entre los segmentos, y por otra a las modificaciones en los procedimientos de guía y de control. Así, la calidad de los movimientos tiende a reflejar los efectos del crecimiento somático y del desarrollo neuropsíquico.

Veamos este proceso más detallado por edades, en etapas que podemos considerar de forma general las como las **ETAPAS DEL DESARROLLO MOTOR:**

3.2.1 Etapa refleja (del nacimiento a los 2 años)

Comenzaremos exponiendo brevemente las características más representativas de este periodo, sin profundizar en ellas, puesto que no corresponden a la etapa escolar.

Durante los primeros años el niño delimita su cuerpo frente al mundo exterior.

Esta delimitación se realiza siguiendo las leyes **céfalo-caudal** y **próximo-distal** (Wallon, 1987). Es decir, el niño domina primero los segmentos próximos a la cabeza, como por ejemplo los músculos esternocleidomastoideo y trapecio, que son los primeros que trabajan para levantar y girar la cabeza, y también controla antes los brazos que las manos.

La motricidad en esta primera etapa, está basada en movimientos muy globales, reacciones fisiológicas o descargas de pulsión, que luego evolucionarán con la experimentación, llegando a lograr la inhibición motriz.

Entramos de lleno en el **período sensomotriz** donde el niño repetirá los movimientos y las acciones sólo por el placer que le produce el realizarlas. Los avances que experimenta el niño en esta fase están íntimamente relacionados con la evolución del tono, que madura poco a poco capacitando al niño para que pueda sostener la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, aprenda a rastrear, sentarse, gatear, ponerse de pie, y finalmente andar.

3.2.2 Etapa simbólica (de los 2 a los 7 años)

Desde los dos hasta los siete años se produce una progresiva integración del cuerpo dirigida hacia la representación y concienciación del mismo, con la posibilidad de una transposición de sí mismo a los demás y de los demás a sí mismo. La vinculación de las sensaciones cinestésicas con los datos de otros campos sensoriales (táctil, visual...) constituye uno de sus aspectos fundamentales.

Los movimientos reposan sobre una especie de **preprogramación** central que toma en cuenta someramente una meta a alcanzar. Una sucesión de ensayos y de errores desemboca sobre una reducción de desviaciones entre la orientación del movimiento y el objetivo que se marcó.

Los movimientos que resultan de esa clase de experiencias psicomotrices, al término de su evolución, son, no obstante, singularmente económicos y eficaces. El niño de 2 a 5 años está en la edad perfecta de esos movimientos «auto-inducidos», que son ejemplos notables de aprendizajes auto-adaptativos. En el curso de ese período, la motricidad exploratoria permanece con una riqueza excepcional. El caminar y el lenguaje, perfeccionándose, alargan el campo exploratorio sin transformar esencialmente el sustrato de esa motricidad. Va a seguir un período crítico, entre los 5 y

7 años, que parece atestiguar el hecho de situar nuevos procedimientos de **control** del movimiento y que se traduce por una relativa torpeza en ciertas tareas motrices de precisión.

3.2.3 Etapa de elaboración definitiva del esquema corporal (de los 7 a los 11-12 años)

Picq y Vayer (1985) definen el esquema corporal como la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior. Un esquema corporal es un conjunto de sensaciones que se van desarrollando paulatinamente pudiéndose dar por terminado sobre los 12 años. No obstante, continúa evolucionando durante toda la vida.

En esta etapa, el movimiento ilustra el pleno empleo de guía visual. Gana en precisión gracias a un ajuste final que completa a partir de ahora su **proyección «balística»** hacia el objetivo.

Teniendo en cuenta la forma de sus movimientos, el niño tiene ahora acceso a **modelos «morfocinéticos»**. Sus gestos deberían, por ese medio, encontrar los últimos perfeccionamientos en la gama variada de ajustes técnicos que puede comunicarle su entorno. Llegará a ser capaz de sacar así beneficio de una cierta parte del patrimonio socio-técnico.

De hecho, podemos lamentar que, a menudo, la nueva aptitud para controlar la forma misma de sus gestos sólo sea aprovechada a partir de 7 u 8 años para secuencias motrices específicas. Consideramos comúnmente que «aprender» para un niño es reproducir el saber hacer del adulto, es dejarse «instruir» en el sentido más estrecho del término: hacer entrar instrucciones en un sistema funcional. Y hacemos caso omiso del período precedente.

A partir de los 9 ó 10 años, la maduración casi definitiva del sistema nervioso central permite al niño aumentar más sus performances motrices gracias a una mejor explotación cognoscitiva de su experiencia activa. Pero esa ventaja no puede concretarse más que en la medida en la que la experiencia está marcada de intencionalidad. Es la edad en la que la capacidad individual de «gestión cognitiva de los aprendizajes» debe poder desembocar sobre aplicaciones, a condición de que sean tomados en cuenta los proyectos individuales.

3.3 ASPECTOS AFECTIVOS

Los aspectos afectivos se vinculan estrechamente con la capacidad de autonomía y equilibrio personal (MEC, 1992a:84) y es una de las capacidades que más influye en el desarrollo integral de los alumnos, ya que de ésta depende la autonomía y la autoestima de los mismos.

Las figuras más importantes en la afectividad del niño son los padres, hermanos, profesores, compañeros... que inciden en su evolución.

En esta etapa adquiere la plenitud como niño, disfrutando de la vida, del hogar y de las relaciones y el ambiente; podemos decir que como norma general el niño vive el presente libre de preocupaciones.

En los esfuerzos por realizar sus deseos choca con la voluntad y derechos del otro, iniciándose en su mente un proceso de ordenación y delimitación. Desarrolla una **objetivación** progresiva del mundo. Va estableciendo las fronteras entre la fantasía y lo real, hasta que la experiencia prima y termina la edad de los sueños y la mentalidad infantil.

Tiene una gran curiosidad y deseo de saber, que hace que dedique toda su atención al mundo. Recopila experiencias y conocimientos deseando conocer todos los detalles de las cosas, investigarlas y familiarizarse con ellas. Su cuerpo predomina en su curiosidad. Le gusta acumular objetos por su condición de cosa real. Con el gusto por lo tangible atraviesa el punto culminante de la infancia.

El contacto con la realidad afloja los lazos familiares, depende menos de ellos y elige libremente a sus amigos. Tendencia al movimiento, a los juegos animados y a la actividad intelectual. Se marca la separación de los sexos.

Aparición de la moral autónoma, es decir, independiente del adulto y de cooperación, basada en una concepción relativa en la que es capaz de situarse en la perspectiva de los otros. La autonomía surge cuando descubre la importancia de las relaciones de simpatía y respeto mutuos y necesita la oportunidad de mantener interacciones sociales recíprocas en esos términos para avanzar en esa moral.

El ambiente y el dominio social influyen decisivamente en el desarrollo afectivo del niño.

3.4 ASPECTOS SOCIALES

A la hora de hablar de los aspectos sociales deberíamos tener en cuenta que se vinculan con dos de las capacidades que debemos trabajar y desarrollar en la etapa de primaria; por un lado, la capacidad de relaciones interpersonales, y por el otro la capacidad de inserción social, ambas expuestas al comenzar el tema.

A su vez, estos aspectos sociales se encuentran íntimamente ligados con los aspectos de desarrollo moral.

3.4.1 Relaciones interpersonales

Respecto a las relaciones interpersonales durante la etapa de primaria, los alumnos en un primer momento y durante el primer ciclo no tienen conciencia de grupo, son **egocéntricos**, por lo que su relación con el resto de alumnos es buena pero no son capaces de ponerse en su lugar; y por lo tanto es mejor proponer actividades individuales. Poco a poco y a la vez que crecen, su conciencia de pertenencia a un grupo es mayor por lo que aparecen un mayor número de actividades de colaboración y cooperación entre ellos. El final de la etapa corresponde con la etapa de las **pandillas**, ya que los alumnos empiezan a formar grupos, dependen menos de los padres y se relacionan más con su grupo de iguales.

3.4.2 Inserción social

Respecto a la inserción social, hay que decir que esta capacidad se relaciona con dos aspectos básicos; por un lado, con el sentido de pertenencia a un grupo, y por otro lado con la capacidad de los alumnos a respetar las reglas que se imponen.

Conforme avanza la etapa, los alumnos pasan de una fase de **heteronomía moral** a una fase de **autonomía moral**, poco a poco se sienten más integrados dentro del grupo y mejoran las relaciones entre ellos, además pasan de aceptar las normas que les vienen impuestas a una fase en la que aparece la sensación de justicia y respeto por los miembros del grupo.

4 IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DEL PROCESO EDUCATIVO Y DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

4.1 IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DEL PROCESO EDUCATIVO

El diseño del *Currículo* está basado fundamentalmente en cuatro fuentes: la epistemológica, la sociológica, la pedagógica y la psicológica; y cómo podemos ver, este tema aporta conocimientos de ésta última. La fuente psicológica estudia los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y proporciona información sobre las regularidades del desarrollo evolutivo en las diferentes edades, tanto en lo cognitivo como en lo motriz, afectivo y social.

Esta información posee gran relevancia para conocer aspectos tales como el concretar qué se puede aprender en un determinado momento y cómo aprenderlo. En este sentido, la *estructuración en ciclos* es una respuesta educativa adaptada a las características del desarrollo de los alumnos, flexibiliza la organización de manera más amplia adaptándose mejor a la evolución de los alumnos y presenta más posibilidades para un tratamiento educativo personalizado.

La misma idea se extiende a la *configuración de las áreas curriculares*. En **Educación Infantil**, etapa en la cual el niño posee un pensamiento sincrético y vinculado a la experiencia, las áreas dan respuesta a este hecho: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación* (RD 1630/2006). En la **Educación Primaria**, el pensamiento continúa siendo sincrético pero se abre a campos más diferenciados. Las áreas son de experiencia y conocimiento: “*Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación artística, Educación física, Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura, Lengua extranjera, Matemáticas y también se hace referencia a los valores cívicos, como la recién estrenada área de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos que se impartirá en el último ciclo*” (RD 1513/2006).

En el currículo prescriptivo de Educación Primaria, **los objetivos** inspirados en las capacidades medias de los grupos de edad expresan el tipo de desarrollo al que hay que dirigir la acción educadora, contextualizándolos en los *Proyectos Educativos y las Programaciones Didácticas y de Aula*.

Además, con la LOE (2006) se introduce un nuevo elemento en el currículo, las **competencias básicas**, siendo identificadas éstas como “*aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida*”. “*No existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas debe contribuir al desarrollo de las distintas competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias*” (RD 1513/2006). Las cuales deben ser alcanzadas al final de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, comenzándose a trabajar ya en la Educación Primaria.

Los contenidos también irán aumentando su complejidad, como se puede ver en su secuenciación por ciclos. Así, en Educación Infantil se prestará más atención a procedimientos de trabajo elementales y en Educación Primaria se abarcarán otras dimensiones del contenido.

Respecto a los **critérios de evaluación**, que son el referente para el qué evaluar, puede verse como en el nuevo Real Decreto por el que se establece el currículo de primaria (RD 1513/2006) aparecen secuenciados por ciclos, para así atender a las características psicopedagógicas de los alumnos.

La misma idea traduce la **metodología**. Aún siendo los principios metodológicos básicos iguales para los diferentes tramos educativos, existe uno que materializará los restantes: **partir del nivel de desarrollo del alumno**. Pues si el papel de la educación es fomentar el desarrollo, la acción del maestro, conociendo el nivel en que se encuentra el alumno, deberá estimular nuevos niveles de competencia.

4.2 IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

El desarrollo de los niños tiene lógicamente implicaciones a la hora de tomar las decisiones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta que el fin último de nuestra acción educativa es conseguir que el niño desarrolle al máximo sus capacidades, por lo que de tenerse en cuenta éstas a la hora de abordar el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Algunos principios que se desprenden del desarrollo de los alumnos son:

- **Partir de los conocimientos previos:** Las ideas, conceptos y esquemas previos que los alumnos tienen no son, en muchos casos, suficientemente precisos, ni tan siquiera ajustados a la realidad, por lo que el profesor deberá, en primer lugar, detectar tales errores y partir de este punto de referencia. Con lo cual, parece conveniente revelar no sólo las experiencias que cada niño posee, sino cuál es su momento de aprendizaje y nivel de desarrollo de las diversas capacidades más relacionadas con el área: el dominio que posee el alumno del espacio y del tiempo, la representación que tiene de su cuerpo, cómo ve y observa las cosas, qué tipo de relaciones es capaz de establecer... En definitiva, se trata de realizar una evaluación inicial que nos permita detectar el punto de partida de nuestros alumnos en el área, a través por ejemplo, de la observación sistemática.
- **Atender a la diversidad del alumnado:** Los alumnos, al iniciar la etapa de Primaria, se presentan con bagajes muy diferentes. Las razones pueden ser varias: diferente contexto sociocultural, ámbito rural o urbano, entorno familiar... lo que les hace que durante los primeros años de sus vidas la variedad y riqueza de las experiencias sean muy diferentes e influyan posteriormente en el desarrollo de las capacidades y en la adquisición de los contenidos. Por otro lado, debemos tener muy en cuenta que cada alumno posee su ritmo en la evolución de los esquemas de conocimiento y en los procesos de desarrollo y de aprendizaje y debemos elaborar respuestas educativas acordes con ellas de forma que se atienda a las diferencias individuales en el aula. Para ello, el profesor ha de buscar estrategias didácticas que faciliten su labor en el entorno de aprendizaje: planificar actividades con diferente grado de dificultad, agrupamientos de los alumnos de forma flexible, organizar y aprovechar de forma adecuada los espacios, buscar y utilizar materiales diversos...
- **Motivación en el aprendizaje:** Los alumnos han de estar motivados para aprender, relacionando lo que ya saben con los nuevos contenidos. Para ello, siguiendo uno de los libros de los Materiales para la Reforma de 1992, se han de tener en cuenta diversos aspectos:
 - Tomar como punto de partida las experiencias vivenciales del niño en su

entorno próximo y abordar el planteamiento y resolución de problemas reales: cuidado de la salud, desarrollo de la curiosidad por conocer y comprender el entorno, defensa y conservación del medio, fomento de las relaciones con los demás...

- Activar la curiosidad y estimular la búsqueda de medios para resolver los problemas planteados.
- Adecuar los nuevos aprendizajes a las posibilidades reales de cada alumno. Así, *“los contenidos propuestos para nuevos aprendizajes han de ser tales que siendo nuevos, no lo sean tanto como para que el niño no los pueda relacionar significativamente con los que ya posee, pero al mismo tiempo los aprendizajes propuestos no deben ser tan excesivamente fáciles o rutinarios que pierdan el interés para el alumno y bloqueen igualmente su proceso de aprendizaje”* (MEC, 1992c:106).
- **Aprendizaje significativo:** Muy relacionado con lo anterior se halla el aprendizaje significativo que debemos proporcionar a los alumnos en el aula. Se podría decir que éste es uno de los principales aspectos que subyace en la concepción educativa planteada desde la Reforma de 1990, pasando por la LOCE (2002) y actualmente en la LOE (2006). Fue Ausubel (1968) quien explicó que los nuevos conceptos no se suman o añaden a los ya existentes, sino que para que un nuevo aprendizaje sea duradero debe incorporarse de manera significativa, lo cual se consigue estableciendo relaciones con los que la persona ya posee, produciéndose la reorganización de los conceptos anteriores. No obstante, fue Vigotsky (1984) quien con su *“Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo hizo ver que si se favorecía el aprendizaje, la cantidad y calidad de información que el alumno adquiriría sería mucho mayor”* (Pérez Pueyo, 2005). Desde estos planteamientos, el Ministerio, en los Materiales para la Reforma de 1992, nos presenta una serie de orientaciones didácticas que nos ayuden a plantear la metodología en el aula. Éstas, algunas de ellas ya comentadas en los puntos anteriores, hacen referencia a los siguientes aspectos:
 - o En primer lugar, debemos asegurar la relación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje con la vida real del alumnado, partiendo, siempre que sea posible, de las experiencias previas.

- Además, deberán permitir que los alumnos establezcan relaciones entre los conocimientos y experiencias que ya poseían y los nuevos aprendizajes.
- Para que se produzca la construcción de estos aprendizajes significativos son esenciales las interacciones profesor – alumno y alumno – alumno; además, estas interacciones son imprescindibles para adquirir contenidos de componente social y cultural.
- En este sentido, es importante impulsar las relaciones entre iguales ofreciendo a los alumnos pautas que les permitan trabajar en coordinación y cooperación, tomar decisiones conjuntas, ayudarse mutuamente y superar conflictos a través del diálogo, respeto y solidaridad.
- Atendiendo a la individualización y diversidad de la enseñanza, debemos tener en cuenta las peculiaridades de cada grupo, las necesidades que presentan y sus propios intereses en torno a la ciudadanía y los derechos humanos, y poder adaptar así los métodos y recursos a las diferentes situaciones que se presentan en el aula.
- **Agrupamiento de los alumnos:** En algunos momentos, puede ser adecuado el trabajo en gran grupo (puestas en común, debates, asambleas...); en otros casos, se requerirá el trabajo en pequeño grupo (elaboración de murales, actividades de laboratorio, preparación de debates...); y en otros casos será imprescindible el trabajo individual (resúmenes, síntesis...). En definitiva, debemos tener en cuenta que cada aprendizaje se puede ver favorecido por una u otra forma de agrupamiento y que debe ser el profesor quien elija aquella que mejor favorezca el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el contraste de ideas, la interacción entre iguales, la reflexión o el trabajo personal, según la necesidad de cada situación concreta.

5 CONCLUSIONES

La psicología evolutiva constituye una de las fuentes en las que se basa el actual currículo; por lo que, se hace imprescindible que como profesionales de la enseñanza conozcamos, y por lo tanto tengamos en cuenta sus principales conclusiones a la hora de

abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta que *”la finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”* (RD 1513/2006; art. 2) la acción del educador, una vez que conoce el nivel en que se encuentra el alumno, se orientará a estimular nuevos niveles de competencia. Así los objetivos que nos debemos plantear como educadores serán entre otros:

- Ampliar la capacidad de expresión en todas las áreas del desarrollo.
- Lograr una mayor autonomía de acción en el medio.
- Mediar para que se aprovechen al máximo las posibilidades de interacción porque todas ellas llevan gran potencialidad constructiva.
- Impulsar la capacidad de interiorizar las acciones y su organización, originadas en contextos concretos...

No cabe duda de que nuestras legítimas intenciones educativas como docentes deben tener en cuenta las peculiaridades que todo grupo humano manifiesta y que se concretan a través de diferentes capacidades, intereses, motivaciones e inquietudes de nuestro en alumnado. En definitiva, debemos ser conscientes de que cada uno de nuestros alumnos es diferente, teniendo en cuenta todos los aspectos que componen la personalidad íntegra del alumnado (Pérez Pueyo y Casanova, 2007a), como bien acabamos de desarrollar a lo largo del presente tema. Por ello es nuestra tarea adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad educativa en la cual nos encontramos inmersos.

6 BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D, P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Holt: New York. Trad. Psicología Educativa. *Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BRUNER, J. (1970/1984). *El desarrollo y estructura de las habilidades*. En J. L. Linaza (Ed.), *J. Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 75-100). Madrid:

Alianza Editorial.

- BRUNNER, J. S. (1975). *Hacia una teoría de la investigación*. Méjico: Uteha.
- BRUNNER, J. S. (1978). *El proceso mental del aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- COLL SALVADOR, C. (1986). *Psicología y currículum*. Laia. Barcelona.
- COLL SALVADOR, C. y Otros (1988). *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: MEC y Editorial Popular S.A.
- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GÓMEZ CASTRO, J.L. y ORTEGA, M.J. (1991). *Programas de Intervención Psicopedagógica en Educación Infantil y Educación primaria*. Madrid: Escuela Española.
- HOFFMAN, L.; PARIS, S.; HALL, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGrawHill.
- KOHLBERG, L. (1981). *Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo. Infancia y Aprendizaje, n° 18*.
- LE BOULCH, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Buenos Aires: Paidos.
- MEC (1970). Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación (BOE de 6 de agosto).
- MAURI, T. (1991): *Objetivos y contenidos*. Cuadernos de Pedagogía n° 183. Pp. 32-37.
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- MEC (1992a). *Materiales para la Reforma. Guía General*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1992b). *Materiales para la Reforma. Orientación y tutoría*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1992c). *Materiales para la Reforma. Área de Conocimiento del medio natural, social y cultura*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de mayo).
- MEC (2006). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. (BOE de 4 de enero del 2007)
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- PÉREZ PUEYO, A. (2004a). “Trabajo de interdisciplinariedad entre la física y la educación física a través de las actividades en el medio natural”. *2º Congreso Internacional: Las Actividades Física en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Palencia. Universidad de Valladolid.
- PÉREZ PUEYO, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- PÉREZ PUEYO, A. y CASANOVA VEGA, P. (2007a). Capacidades del Alumnado de la ESO para una EF integral en la LOE: Características psicopedagógicas del adolescente. *Revista Digital de EF y Deportes (año 12, nº 109)*. Buenos Aires, Junio.
- PÉREZ PUEYO, A., VEGA COBO, D., CASANOVA VEGA, P. y HERRÁN ÁLVAREZ, I. (2007b). Caminando hacia la LOE. Aspectos relevantes para la Educación Física. *Actas del VII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Badajoz.
 - PIAGET, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
 - PIAGET, J. y Otros (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada
 - PICQ Y VAYER (1985). *Educación Psicomotriz y Retraso Mental*. Madrid: Científico Médica.
- VIGOSTKY, L.S. (1977)(1984). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- VIGOSTKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WALLON, H. (1987). *La Evolución Psicológica del Niño*. Grijalbo. Barcelona.

- WALLON, PIAGET Y OTROS (1982). *Los Estadios en la Psicología del Niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

