

UNIDAD 1.

SOBRE EL CONCEPTO DE DESARROLLO

La primera infancia, considerada como aquella etapa del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años, y que en la mayor parte de los sistemas educativos coincide en términos generales con el ingreso a la escuela, es considerada por muchos como el período más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades biológicas, fisiológicas y físicas, y de las formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán.

Es, de acuerdo con A. Leontiev, el período más importante de la formación inicial de la personalidad, en el cual se forman los “mecanismos” personales de la conducta. En estos primeros años se establecen los primeros nexos, enlaces y relaciones que forman la nueva unidad superior de la actividad y, de manera simultánea, la del propio sujeto: la unidad de su personalidad. Es precisamente por esto que la primera infancia es tan significativa a los fines del desarrollo, porque es el período de formación fáctica de los mecanismos psicológicos de la personalidad.

Esto se debe a múltiples factores, uno de ellos radica en el hecho de que en esta edad **dichas estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración**, lo que hace particularmente significativa a la estimulación que pueda hacerse sobre dichas estructuras, y por lo tanto, de las cualidades, procesos y funciones físicas y psíquicas que dependen de las mismas. Es quizás el momento de la vida del ser humano en el cual la estimulación, la educación, es capaz de ejercer la acción más determinante sobre el desarrollo, precisamente por actuar sobre formaciones que están en franca fase de maduración.

Esto va a tener de igual manera una relación estrecha y directa con la posibilidad de que esta estimulación se realice dentro de una actividad que sirva como medio y causa de ese desarrollo, por lo que se hace indispensable conocer de inicio como se desenvuelve dicho desarrollo, como varía en el transcurso evolutivo del niño, y el papel que juega la actividad, y dentro de ella aquellas actividades que resultan mas significativas a los fines del propio desarrollo.

¿En qué consiste este proceso? ¿Cuáles son las nuevas conexiones y relaciones que forman las bases de la personalidad? Estos nuevos enlaces e interrelaciones se establecen entre procesos aislados de la actividad del niño y tienen una naturaleza específica, resultando diferentes a aquellos que caracterizan a la unidad biológica del individuo, porque son de naturaleza social. De esta manera, solamente pueden formarse sobre la base del desarrollo de la vida en condiciones sociales, es decir, solo en el hombre y únicamente en determinada etapa del desarrollo, y bajo la influencia de la estimulación, léase educación.

De ahí que, como preámbulo necesario a la unidad, se haga requisito ineludible plantear una caracterización general de la etapa del desarrollo que nos compete, la primera infancia, que suele establecerse como la que comienza al nacimiento y se prolonga hasta los 6-7 años, y que ha recibido numerosas denominaciones: primera infancia, edad inicial o temprana, edad infantil, edad preescolar, terminología que no ha de ser objeto de análisis en este módulo y que el estudiante puede profundizar en algunas de las lecturas recomendadas de esta unidad.

Entonces, ¿A qué se le llama desarrollo? ¿Tiene el mismo significado que el término de crecimiento? ¿Qué los diferencia? A continuación se tratará de delimitar sus convergencias y puntos divergentes, lo cual es indispensable para establecer sus interrelaciones, cuestión que constituye un aspecto que ha suscitado grandes discusiones dentro de la ciencia psicológica de antaño y que permanece vigente en el momento actual.

1.1. De las relaciones entre el crecimiento y el desarrollo

Para tratar sobre las diferencias y convergencias entre el crecimiento y desarrollo en el niño de la primera infancia, es requisito previo establecer lo que desde el punto de vista científico general se considera respecto a estos términos, que tienen una importante significación no solamente dentro de la psicología y la pedagogía, sino también dentro de la filosofía, de la sociología, de la pediatría, de la biología y ciencias afines, etc.

Para ello se hace preciso delimitar inicialmente el concepto más general de **estructura o sistema**.

Todo objeto o fenómeno de la realidad material o ideal se presenta en la naturaleza en forma de una determinada estructura, lo mismo en el plano físico, biológico, psicológico o social. Esta estructura, por supuesto, se compone de elementos que la caracterizan, y entre los cuales se establecen ciertas relaciones. El conjunto de estos elementos, y las relaciones que se establecen entre ellos, definen a la estructura, siendo la relación que se da entre unos elementos y otros tan estrecha, que basta la transformación de un elemento del sistema, o de la relación entre ellos, para que cambie la estructura, y se convierta en una nueva.

Un ejemplo de la Física hace esto objetivamente bien observable, como sucede en la transformación de los átomos. Se sabe que todo átomo está compuesto de diversas partículas, fundamentalmente protones y electrones, cuyo número y agrupación determina el átomo en particular, y donde solo la diferente relación que se establece entre unos y otros es lo que determina el elemento en cuestión. Pero basta que un electrón cambie de posición, o se gane o se pierda, para que el elemento se convierta en otro nuevo, con propiedades totalmente diferentes.

Esto, que sucede en la Física, es aplicable en cualquier aspecto del conocimiento, en el orden biológico o social, en la esfera del psiquismo, o en cualquier otro aspecto de la actividad humana que se quiera analizar.

Por ejemplo, si se observa un grupo de trabajo en una actividad laboral cualquiera, se observa que el colectivo que lo conforma está compuesto de elementos, en este caso los obreros, entre los cuales se establecen determinadas relaciones de tipo laboral cuyos vínculos están establecidos por el tipo de tarea a realizar, es decir, conforman dentro de la actividad productiva una estructura dada, y de la cual depende el rendimiento del trabajo. Sin embargo, si de pronto falta un elemento, como puede ser un obrero que se enferme, o que se transforme una relación, tal como la sustitución de un obrero por otro más o menos capaz, el proceso productivo se altera, porque se ha cambiado la estructura previamente establecida. En el sentido en que se dé este cambio, podrá más o menos resultar favorecido este proceso productivo, que es la razón de la existencia de dicha estructura o sistema.

Ahora bien, ¿cuándo se habla de desarrollo dentro de una estructura cualquiera?: Si la introducción de nuevos elementos no altera la estructura previa, por no haber transformación de las propiedades existentes entre los mismos, estamos ante lo que se denomina crecimiento; pero si la inclusión implica un cambio estructural, si se modifica el carácter de las relaciones que existen entre los elementos de la estructura *y surgen nuevas relaciones internas*, entonces se habla de desarrollo.

Es decir, el desarrollo implica siempre la aparición de nuevas propiedades, de una nueva cualidad; si esto no sucede así y lo que se da tan solo es un aumento de los elementos sin cambios de estas relaciones, sin aparición de una nueva cualidad, solo estamos ante un fenómeno de crecimiento.

En el crecimiento y desarrollo del niño lo anterior se ve, por ejemplo, en el desarrollo de la habilidad motriz del lactante. En un principio el niño es incapaz de agarrar un objeto que se le presente a su vista y, en el mejor de los casos, nada mas que puede realizar movimientos gruesos que a lo sumo consiguen que su mano toque el objeto sin poder asirlo. Luego, mas adelante, y en determinado estadio, el niño solo es capaz de agarrar el objeto sujetándolo entre la palma de la mano y los dedos. Pero, estimulado por los objetos que los adultos colocan en su radio de acción, repite una y otra vez la misma operación, la perfecciona y entrena añadiendo cada vez nuevos objetos y formas, que cuantitativamente perfeccionan su agarre. *Hay una determinada estructura entre los elementos que componen las posibilidades motrices de su mano y las relaciones que le son posibles establecer mediante los objetos con los que entra en contacto, hay un proceso de crecimiento de esta habilidad motriz.*

Sin embargo, la suma de estos pequeños cambios cuantitativos comienzan a entrar en contradicción, y en un momento dado se da un salto de calidad, y donde el niño ya no agarra el objeto como antes con toda la mano, sino que utilizando el pulgar y el índice, como una pinza, comienza a tomar los objetos de esta forma distinta. *Se ha dado un desarrollo de su habilidad motriz, ha surgido una nueva*

cualidad que transforma la anterior, y que le da un sentido diferente y una posibilidad mayor, se ha presentado una nueva estructura.

Por supuesto, la aparición de la presente estructura no implica en medida alguna la desaparición de la anterior, sino su inclusión dentro de lo nuevo que ha surgido, su transformación en función del fenómeno actual, para recomenzar el proceso de otros cambios cuantitativos hasta el salto de una cualidad diferente. Es decir, los elementos de la antigua estructura persisten, solo que ahora cambia la formación de su utilización, se subordinan a la forma actual. Más, para que surgiera esta función nueva, era condición necesaria e indispensable la existencia de la anterior. Nada surge de la nada, y todo lo nuevo depende de la estructura previa, parte de lo anteriormente existente, en un proceso dialécticamente determinado y no espontáneo.

En este sentido, y para señalar otro ejemplo en la esfera motriz, el niño que hasta un momento solo era capaz de gatear, de pronto se para y echa a andar, dominio de la marcha que le ha de abrir innumerables posibilidades a su desarrollo. Pero el hecho de caminar no implica que en determinada situación no recurra de nuevo a gatear, como puede ser cuando una pelota rueda debajo de una mesa y el niño trata de alcanzarla. Es así como el gateo, que antes era una estructura predominante ahora está supeditado a la marcha que es una manifestación superior del desarrollo, se integra como subestructura dentro de la más actual y perfeccionada.

El enriquecimiento de una estructura, su crecimiento y perfeccionamiento, implica necesariamente el surgimiento de nuevas funciones. Por lo tanto, **si hablamos de desarrollo este presupone siempre un perfeccionamiento, una nueva función, una estructura cuantitativa y cualitativamente diferente y superior**, que se opera dentro del mismo proceso mediante un salto y que presupone la utilización de las antiguas estructuras dominantes como subestructuras dentro de la nueva. Si el fenómeno se manifiesta así, se habla de desarrollo; si se observa solamente un simple aumento de habilidades o posibilidades sin cambios de relaciones, sin aparición de una nueva propiedad, se está ante un fenómeno de crecimiento.

Esta concepción del desarrollo, es de gran importancia para el enfoque adecuado de las relaciones entre la educación y el desarrollo, entre el desarrollo y la actividad, y de su significación dentro de la primera infancia, lo cual, por supuesto, está estrechamente relacionado con la concepción que se tenga del desarrollo del psiquismo humano.

1.2. Sobre la irregularidad del desarrollo

Es conocido que la infancia del ser humano transcurre en una serie de etapas cualitativamente diferentes en su desarrollo psíquico, que permite caracterizar a cada una de ellas, establecer sus principios fundamentales y determinar sus actividades directrices. Este proceso por supuesto, no es regular, y durante el transcurso de este desarrollo se dan períodos de relativa estabilidad en que los logros y adquisiciones son poco perceptibles y relevantes, y otros en que se

dan cambios espectaculares en un breve espacio de tiempo, y que transforman totalmente la actividad psíquica y le confieren una cualidad cualitativamente superior.

Esta resaltante irregularidad de momentos de cambios lentos y bruscas transformaciones va a caracterizar el desarrollo de los niños en la primera infancia, y determina un ritmo rápido e intenso del desarrollo, que hace que una adquisición cualquiera en un momento dado, sea rápidamente sobrepasada y sustituida por otra adquisición más compleja, en un término de tiempo relativamente corto. Los momentos de relativa lentitud en la adquisición de logros, y que han recibido tradicionalmente la calificación de etapas, unido a los períodos de grandes y rápidas transformaciones –las crisis del desarrollo– van a caracterizar la edad infantil, y hace la educación en estas edades tempranas un asunto realmente complejo y que requiere de un profundo conocimiento.

Aunque la etapa de la primera infancia como tal es la del desarrollo mas acelerado de toda la vida del individuo, este rápido e intenso desarrollo no es igual en todos los niños, dándose similitudes y diferencias entre unos y otros que determinan índices de desarrollo variables dentro de una misma etapa, un diferente ritmo de apropiación y adquisición de los logros, una distinta intensidad de cómo se manifiestan sus comportamientos, lo cual, no solamente está relacionado con las particularidades de sus condiciones de vida y educación en el micro y el macromedio que les rodea, sino también de sus propios componentes biogenéticos, las características de su funcionamiento cortical y las de su actividad nerviosa superior, relación entre los factores internos y externos típicos en cada momento del desarrollo y que ha recibido el nombre de situación social del desarrollo.

Esta maduración general del organismo del niño, y en particular de su sistema nervioso (maduración que también tiene un carácter irregular y por etapas), sin generar por sí misma nuevas formaciones psicológicas, crea en cada momento evolutivo las condiciones y premisas específicas para la asimilación de una experiencia de nuevo tipo, para el dominio de nuevos procedimientos de la actividad, para la formación de nuevos procesos psíquicos.

Es decir, la maduración intensa de las zonas proyectivas de la corteza cerebral en la primera infancia crea determinadas premisas orgánicas para la formación de las acciones objetales y el desarrollo de las percepciones objetales en cada estadio evolutivo dado, y a su vez la maduración específica de las zonas corticales asociativas, integradoras, crean la base orgánica indispensable para la unión de las acciones separadas en sistemas integrales de las actividades.

De manera inversa, la estimulación que se ofrece y la intensificación de la maduración que se provoca por estas condiciones de vida y educación, de determinados sistemas del organismo, de determinadas estructuras cerebrales, en una etapa evolutiva dada, ejercen una influencia decisiva sobre la bioquímica cerebral, sobre la morfogénesis de las estructuras nerviosas, en particular la mielinización de las vías nerviosas, y el crecimiento y

diferenciación de las neuronas en las correspondientes zonas de la corteza cerebral.

Así, el desarrollo evolutivo del niño, que es dependiente de la asimilación de la experiencia social, tiene a la vez una profunda base orgánica que crea, por un lado las premisas indispensables para el desarrollo, y por el otro, sufre cambios sustanciales bajo la influencia de las peculiaridades del funcionamiento de los correspondientes sistemas funcionales, que se realizan en los diferentes tipos de la actividad infantil.

Todo esto no se da de manera progresiva lineal, sino que posee un carácter irregular dado por los diferentes ritmos que dicho desarrollo tiene a través de toda la primera infancia.

Esta cuestión del carácter por etapas del desarrollo y de su irregularidad es importante dentro del curso evolutivo de la formación del niño, y de su enfoque y solución ha de depender, tanto la comprensión de las causas motrices y de las leyes de la ontogénesis del psiquismo humano, como la valoración de la significación que los distintos períodos evolutivos tienen para la estructuración de su personalidad.

Dentro de esto, el tomar en consideración estas particularidades psicofisiológicas, tiene una influencia decisiva en que el desarrollo marche por canales apropiados, para lo cual es necesario tomar en cuenta que:

1. El organismo del niño, su cerebro en crecimiento, y cuya maduración aún no ha concluido, tiene peculiaridades funcionales que aún no se han creado, y cuyo trabajo es aún limitado
2. Las posibilidades del desarrollo solo se alcanzan si los métodos y formas que se empleen se estructuran en correspondencia con dichas particularidades psicofisiológicas.
3. La estimulación solo adquiere un carácter impulsor del desarrollo si se considera la importancia que tienen las estructuras psicofisiológicas que se forman en cada período evolutivo dado para el curso general de la formación por etapas de la personalidad.
4. Las nuevas estructuras específicas que surgen en cada etapa evolutiva, pueden formarse de manera muy diferente en dependencia de las condiciones en que se propicia la estimulación, de las particulares condiciones de vida y educación

1.3. La periodización del desarrollo infantil.

El problema de la periodización del desarrollo psíquico del niño constituye una de las cuestiones teóricas más importantes de la psicología infantil. Esto es debido a que la definición de tales períodos del desarrollo y el establecimiento de las condiciones que actúan para el tránsito de un período a otro permite

revelar y determinar cuales son las fuerzas motrices de dicho desarrollo, y de esta manera resolver lo que hay que hacer para posibilitar el cambio de una a otra etapa

Así, de la apropiada solución que se dé al problema de la periodización dependerá en mucho la estrategia que se adopte para organizar el sistema de influencias que permitirá la máxima expresión de las potencialidades del desarrollo.

A partir de estas consideraciones autores importantes han prestado gran atención al problema de la periodización: Blonski, Gessell, Bruner, Piaget, Vigotski, que han señalado que la infancia no es un fenómeno eterno e invariable, y que es diferente en cada momento del curso evolutivo de la vida del niño. Esto no es un simple decursar puramente evolutivo y tranquilo, sino que es un proceso de cambios y transformaciones cualitativos, que se acompañan de saltos bruscos, con fases de paulatinas y progresivas modificaciones y momentos de rápidas variaciones.

Para Vigotski el desarrollo del niño es un constante tránsito de un escalón evolutivo a otro, lo cual está ligado a su vez al cambio y reestructuración de la personalidad. Estudiar el desarrollo infantil significa estudiar el paso de un período evolutivo a otro y el cambio de su personalidad dentro de cada período evolutivo, y que sucede en condiciones histórico-sociales concretas. Como resumen se puede argumentar entonces que los principios de la fundamentación teórica de la periodización evolutiva de la infancia ha de ser buscado en los cambios internos, que definen las etapas principales de la estructuración de la personalidad, que suelen llamarse edades del desarrollo, que no discurren como una tranquila y ascendente evolución paulatina sino con un transcurso irregular y dinámico.

La teoría general del desarrollo infantil lo concibe como un proceso dialéctico del surgimiento y solución de contradicciones. Estas contradicciones surgen entre lo que el niño ya ha adquirido, lo que posee, lo que forma parte ya de su organización física y mental, sus posibilidades reales y sus necesidades y aspiraciones, y las nuevas exigencias físicas, mentales y sociales que ante él se plantean.

Dichas contradicciones se resuelven dentro de las actividades e interrelaciones que el niño realiza o establece en el transcurso evolutivo de su desarrollo. A veces, estas contradicciones resultan sencillas y se resuelven dentro del marco de un mismo período, pero otras veces se hacen más complejas y donde su solución tienen una mayor implicación y alcance, lo que determina entonces el paso de un período a otro del desarrollo, solución de contradicciones que constituye una característica normal del desarrollo. Estas contradicciones se hacen críticas solamente cuando en el proceso de orientación del desarrollo del niño las mismas no se tienen en cuenta y no se llevan a efecto las acciones apropiadas para su adecuada solución.

Cada nuevo nivel de desarrollo psíquico del niño sigue lógicamente al anterior, y el tránsito de uno a otro, está condicionado no sólo por causas externas sino

también internas. Pero, las contradicciones externas solo se convierten en fuerza de desarrollo cuando son interiorizadas, provocando en el individuo tendencias contradictorias que luchan entre sí; se convierten así en fuente de su actividad dirigidas a resolver la contradicción mediante la elaboración de nuevos procedimientos de conducta, de actuación.

Las contradicciones que se superan son sustituidas por otras originando así un proceso de desarrollo continuo. Si no encuentran solución surgen retardos o detención en dicho desarrollo.

Cuando el niño, en el período de su infancia temprana, inicia el desarrollo de su lenguaje por las palabras más cercanas en su vida cotidiana, basta solamente un gesto de su mano o la pronunciación no clara de la palabra “agua” para que el adulto satisfaga la necesidad así expresada. En ese mismo periodo del desarrollo se aumenta la amplitud de su vocabulario y sobre la base de estos logros alcanzados y ante la exigencia social del adulto que ya le pide “dilo claro, ¿qué quieres?” y sus propias motivaciones y aspiraciones a satisfacer esas exigencias y a parecerse a los mayores, el niño se expresa de otra forma y llega a decir “Dáme agua”.

Esta es una forma sencilla de contradicción entre lo ya logrado, las aspiraciones del niño y las exigencias sociales que conducen a una nueva forma de comunicación, expresión del desarrollo de su lenguaje. Tenemos así un ejemplo de contradicción en un mismo estadio. A veces las contradicciones y su solución conducen al niño a dominar nuevos procedimientos de acción o modos de actuar, y no solamente al desarrollo de determinado proceso.

Sin embargo, existen contradicciones más complejas cuya solución implica diferentes cambios en la vida del niño y que de hecho determinan un salto en el desarrollo, es decir, el paso de uno a otro período de desarrollo.

Al finalizar la primera infancia ante el niño se presenta una compleja contradicción que se expresa en un cambio necesario en toda su situación social del desarrollo: su ingreso a la escuela, a ocupar la nueva posición de escolar. La solución de esta contradicción que se da entre lo que el niño ya ha alcanzado, lo que puede hacer y las nuevas exigencias que en cuanto a sus posibilidades le plantea la escuela y la satisfacción de las expectativas de los adultos y su propia aspiración a ser y hacer las cosas que hacen los más grandes, supone cambios profundos en la vida del niño:

- **Cambia su actividad principal** que pasa del juego despreocupado, que hasta entonces llenaba toda su vida, a la realización de una actividad tan compleja y con un alto nivel de exigencias como es el estudio.
- **Cambia el sistema de interacciones** que establece con los que le rodean en función de lo que de él se espera en el cumplimiento de sus nuevas tareas como escolar.

- **Cambia la interrelación entre los procesos y funciones psíquicas** determinando un cuadro nuevo y diferente en la estructura de su psiquis, de su conciencia.

La solución de estas complejas contradicciones explica, como se ha señalado, un salto cualitativo en el proceso de formación de la personalidad, el paso a un nuevo estadio del desarrollo.

En suma, los enfoques de la periodización del desarrollo han tomado en consideración:

1. El enfoque histórico de los ritmos de desarrollo y el surgimiento de determinados períodos de la infancia en el transcurso evolutivo de la vida del niño,
2. La relación que ocupa cada período evolutivo en el ciclo general del desarrollo del niño,
3. La particularidad de dicho transcurso evolutivo como un proceso dialéctico contradictorio caracterizado por su irregularidad, y el surgimiento de nuevas formaciones a causa de esto,
4. La diferenciación de puntos críticos que constituyen indicadores objetivos importantes del tránsito de un período a otro,
5. La diferenciación de momentos diferentes por su carácter, y en relación con esto la presencia de etapas, estadios, fases.

La caracterización psicológica evolutiva responde a particularidades internas del desarrollo en su interrelación dialéctica con las condiciones de vida y educación como factores externos determinantes

Sin embargo, resulta necesario enfatizar nuevamente que el desarrollo del niño es de naturaleza histórica y está socialmente condicionado. Por lo tanto, los límites evolutivos de cada etapa, el tiempo de inicio y culminación de los períodos de profundos cambios, pueden variar sensiblemente en dependencia de las costumbres, las tradiciones y las particularidades de la educación en cada país, grandemente determinado por su nivel de desarrollo. Sería absurdo esperar iguales particularidades y períodos en el desarrollo de la infancia en las sociedades primitivas que en las del mundo contemporáneo.

En las civilizaciones más primitivas los niños desde edades muy tempranas se incorporaban directamente a la vida adulta, fundamentalmente, a sus actividades de trabajo; esa incorporación temprana explica el tardío surgimiento de una actividad como el juego de roles y las particularidades psicológicas con él relacionadas. Diferentes eran las condiciones de vida, diferentes los niveles y exigencias y, lo que de ello es esperable, diferente el desarrollo infantil, tan relacionado con estas contradicciones.

Igualmente, en el momento actual no es posible encontrar idénticos o semejantes niveles de realización entre los niños de los países altamente desarrollados y los países en los cuales el desarrollo infantil se produce en condiciones menos estimulantes; o en un mismo país, entre los niños que pertenecen a las clases económicamente favorecidas y los que viven en extrema pobreza. Ello no significa ningún fatalismo: cambien las condiciones de vida y estimulación y cambiarán los niveles de desarrollo.

Como se ha podido apreciar anteriormente, el desarrollo psíquico de los niños tiene lugar irregularmente. En él se observan períodos de cambio relativamente lentos y paulatinos en los cuales el niño conserva durante un período de tiempo prolongado los mismos rasgos en su caracterización psicológica y, períodos de cambio mucho más rápidos en los cuales se produce una casi total desaparición de sus rasgos característicos y el surgimiento de nuevos rasgos que nos dan una imagen completamente distinta del mismo sujeto.

De forma general, puede considerarse que los rasgos fundamentales comunes a todos los niños en una misma etapa de su desarrollo evolutivo son: su actitud hacia el mundo que le rodea, sus necesidades e intereses, que en gran medida dependen del lugar que el niño ocupa en su microsistema social, entre los adultos que lo rodean y en el que resultan fundamentales, los tipos de actividades que más comúnmente realizan, destacándose aquellas que de una forma particular son más importantes y específicas para los niños en cada período etario.

Estas etapas del desarrollo están generalmente adscritas a una teoría del desarrollo que hace que los límites entre una y otra, o su conversión, pueda a veces resultar harto dificultosa. Sin embargo, aunque se fundamenten en distintas teorías, todas coinciden en que existe una periodización del desarrollo, que dicha periodización es secuencial y que, aunque varíen los límites, ninguna etapa puede ser evadida o no considerada.

Esto es harto importante y quiere decir que el desarrollo del niño es distinto cualitativamente en los diferentes períodos de su curso evolutivo, y que dichos períodos son insoslayables, aunque cambien los límites entre una etapa y otra del desarrollo.

Pero de acuerdo con el fundamento teórico y los factores que tome en cuenta para su estructuración, asimismo se ha de concebir dicha periodización.

Así, las teorías genetistas, biólogos, evolucionistas, consideran los periodos o etapas del desarrollo infantil como un producto necesario de las propias regularidades del desarrollo, como algo que está internamente determinado y que se manifiesta naturalmente.

En muchas de las concepciones acerca de la periodización del desarrollo se pueden constatar las mismas insuficiencias que se encuentran en las teorías generales que le sirven de base y que intentan explicar el proceso general del desarrollo del niño.

Una de estas insuficiencias radica en su unilateralidad, en tomar como criterio para la determinación de las etapas o periodos del desarrollo *solamente un área o aspecto de éste*. Un ejemplo de ello lo encontramos en la teoría piagetiana, que realmente lo que señala son periodos del desarrollo de la inteligencia. Estos periodos o etapas se retoman por diversos autores, en un grado de mayor generalidad como etapas del desarrollo infantil. En este tipo de explicación se observa una tendencia al reduccionismo, al considerar como fundamento de la periodización del desarrollo solamente una de sus líneas, aspectos, o direcciones, en este caso las estructuras cognitivas, olvidándose del análisis integral de la personalidad.

Es así que la periodización propuesta por Piaget se organiza tomando como fundamento básico la formación de dichas estructuras cognitivas:

1. Etapa Sensorio Motriz

Esta etapa abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los 24 meses de edad. La misma se caracteriza por un modo particular de conocer el mundo a través de esquemas de acción que involucran los sentidos y los movimientos reflejos, adquiriendo el niño el conocimiento a través de sus percepciones y acciones. No existen procesos simbólicos, por lo que es totalmente imposible al niño formarse representaciones mentales interiorizadas de las acciones, hecho que solamente ha de comenzar hacia el final de la etapa.

Piaget va a considerar aún seis estadios (o subetapas) dentro de esta sensorio motriz:

- ❑ Las acciones reflejas
- ❑ Las reacciones circulares primarias
- ❑ Las reacciones circulares secundarias
- ❑ La coordinación de esquemas secundarios
- ❑ Las reacciones circulares terciarias
- ❑ Inicio de la representación

Como se ve, Piaget tiene la idea predominante de que el desarrollo es un continuo de periodos, que incluso son asumidos dentro de cada etapa específica.

2. Etapa preoperacional

Esta etapa se caracteriza por la habilidad que surge en el niño para representarse mentalmente el mundo que le rodea, mediante una representación o imagen de los objetos y fenómenos, y donde su pensamiento está mas separado de la concreción de los objetos, los que pueden ser simbólicamente evocados con solo nombrarlos. Este pensamiento es egocéntrico y con dificultades para descentrar su atención de un aspecto particular.

Estas dos etapas se corresponden con el período de la primera infancia, a la que han de seguir dos etapas más:

3. La etapa de las operaciones concretas (desde los 7 hasta los 12 años aproximadamente)

4. La etapa de las operaciones formales (A partir de los doce años de edad)

En otras posiciones acerca de esta problemática se toma como base para la determinación de las etapas o periodo del desarrollo, aspectos más variados en correspondencia con la teoría general que le sirve de base o fundamento. Así, por ejemplo, la teoría de A. Gessell analiza el desarrollo atendiendo a cuatro líneas diferentes:

- ❑ El desarrollo motor,
- ❑ El del lenguaje,
- ❑ El personal – social,
- ❑ La conducta adaptativa.

Estos aspectos presentan una especial combinación para cada etapa del desarrollo, las cuales dependen esencialmente de la maduración. En relación con la teoría piagetiana resulta más abarcadora, pero en su esencia no son más que momentos de un único proceso que se encuentra en su base, la maduración.

Para Gessell la periodización del desarrollo es como sigue:

1. La infancia (desde el nacimiento hasta los 2 años)
2. La edad preescolar (de los 2 a los 5 años)
3. La niñez (de los 5 a los 12 años)
4. La adolescencia (desde los 12 hasta los 20-24 años)
5. La madurez adulta

Como se observa, en la periodización de Gessell el tránsito en la llamada edad preescolar a la niñez comprende años de vida que, tanto en Piaget, como en la teoría histórico-cultural que se ha de señalar a continuación, son considerados como parte intrínseca y propia de la primera infancia, la cual extienden hasta los seis-siete años.

La periodización propuesta con mayor fuerza es la teoría psicológica dialéctica, la cual esta muy marcada por la teoría de la actividad, y que parte de los fundamentos inicialmente señalados por Vigotski.

En esta teoría se toma como centro de la periodización del desarrollo la actividad directriz, principal o rectora que predomina en cada uno de sus momentos, períodos o etapas. Aunque se señala la unidad en cada período de lo afectivo y lo cognoscitivo, se destaca el predominio de uno de ellos para cada etapa en dependencia del tipo de actividad que se considera como rectora. Esta declarada unidad y la alternancia del predominio de lo afectivo o lo intelectual en cada período, se ha de retomar mas adelante al tratar

específicamente sobre la actividad como categoría general y las actividades directrices del desarrollo.

Así desde el nacimiento hasta los 6-7 años, la teoría histórico-cultural plantea tres etapas fundamentales del desarrollo:

- ❑ La lactancia, desde el nacimiento hasta el primer año,
- ❑ La edad temprana, desde el primero hasta los tres años,
- ❑ La etapa preescolar, desde los cuatro hasta los seis-siete años

Esta periodización ha de continuarse posteriormente, situando entonces a la edad escolar, desde los siete hasta los once-doce años, la adolescencia, de los doce años hasta los dieciséis-dieciséis, y a partir de ahí las correspondientes al joven y al adulto.

Como se observa, existen mas convergencias que diferencias entre las distintas periodizaciones propuestas por algunos autores, coincidencia que es mucho más notable en la primera infancia, por lo que en términos generales se pueden asumir como semejantes.

Otros autores como Blonski, Wallon, Bruner, por nombrar algunos de los más relevantes, han elaborado otras periodizaciones del desarrollo, pero que en términos muy generales pueden responder a las ya citadas. Lo esencial es que **todos** coinciden en que existe una periodización, que el desarrollo no es un continuo regular sino un transcurso irregular marcado por momentos cualitativamente diferentes, y que esta periodización sigue una determinada secuenciación de acuerdo con los indicadores o parámetros que sean tomados para su estructuración. Y que, por lo tanto, **el estudio del desarrollo del niño es el estudio de su periodización.**

No obstante, además de esta periodización psicológica también se destaca la existencia de una periodización de naturaleza pedagógica empíricamente estructurada en el sistema de educación de cada país.

Es natural que tal división de la infancia establecida sobre las bases pedagógicas sea relativamente semejante a la real, pero realmente no coincide con ella y lo que es fundamental, no está relacionada con la solución de los problemas de las fuerzas motrices del desarrollo infantil y las regularidades del tránsito de un período a otro.

La división pedagógica en períodos basada en los distintos grados de enseñanza y las edades correspondientes no tiene fundamento teórico sólido y no está en condiciones de responder a una serie de interrogantes prácticas esenciales tales como: ¿Cuándo hay que comenzar la enseñanza en la escuela?, ¿Cuándo se produce el tránsito a cada nuevo período? ¿Por qué se produce ese cambio? ¿Qué condiciones hay que tener en cuenta para que se produzca dicho cambio de forma satisfactoria?, entre otras muchas.

En realidad la periodización elaborada sobre la base de la estructura del sistema educativo de enseñanza y educación se basa en una experiencia

práctica, y cambia en la misma medida en que se introducen cambios en el sistema educativo, por lo que no responde realmente al curso del desarrollo infantil que, aunque variable, no depende de acciones administrativas y organizativas como la periodización pedagógica.

Es por ello que se hace cada vez más imperiosa la necesidad de conciliar la periodización pedagógica con la psicológica, para que de esta manera el sistema de influencias educativas pueda ejercer una acción más determinante sobre el desarrollo.

Finalmente hay que considerar un último aspecto en relación con la periodización del desarrollo, y es el que se refiere a la situación social del desarrollo.

En correspondencia con la concepción general de esta teoría y retomando sus categorías esenciales en una integridad de acción, se plantea la hipótesis de que la situación social del desarrollo, entendida como una especial combinación de los procesos internos y las condiciones externas para cada momento concreto, constituye la condición psicológica esencial que permite explicar el tránsito de un período a otro del desarrollo infantil.

En este estudio de la periodización, además de la conceptualización de la situación social del desarrollo, las categorías esenciales que se retoman de una manera especialmente integrada son la posición interna, la estructura de la conciencia, el período sensitivo del desarrollo, la zona del desarrollo próximo, y la vivencia.

En cada momento concreto del desarrollo cada niño posee su posición interna, es decir, el producto que en él, se ha logrado como parte de su desarrollo. Esta posición interna abarca su desarrollo real en lo cognitivo e intelectual, en lo afectivo-motivacional, y en lo volitivo-regulativo. Como se aprecia, no se trata de procesos aislados, sino de todos los procesos en interrelación.

Vigotski desarrolló y fundamentó la idea de que en cada etapa del desarrollo psíquico este se distingue no solo por la peculiaridad de las funciones y procesos aislados, sino por la especial combinación que caracteriza la estructura de la conciencia para cada etapa. Con el tránsito de una a otra edad, cambian los procesos y funciones cualitativamente, pero también su interrelación, su estructura. Ello determina la particularidad de la estructura de la conciencia infantil en cada etapa del desarrollo.

En esta estructura se plantea para cada edad el predominio de una u otra función, percepción, memoria, pensamiento, que alcanza su período sensitivo del desarrollo, y en cierta medida esto influye en el carácter de los restantes procesos y funciones.

La posición interna incluiría no solo el nivel de desarrollo real alcanzado, si no también lo que se puede considerar como el desarrollo potencial, es decir, las posibilidades a lograr hasta ese momento y que constituyen su zona de desarrollo próximo.

El desarrollo psíquico no puede verse solamente en su lógica interna. Resulta indispensable considerar la relación del niño con las influencias del medio en el que vive, actúa y se desarrolla.

La acción de las influencias de las condiciones de vida varía de acuerdo con las particularidades del niño formadas anteriormente y a través de las cuales se refracta. Las influencias del medio no pueden verse ni separadamente, ni de forma absoluta, es necesario analizar al medio como una situación social del desarrollo, en su especial conjunción con los procesos internos.

Vigotski planteaba como unidad de análisis de esta situación social del desarrollo la vivencia como forma de interacción del sujeto con el medio, en la que se entrelazan lo afectivo y lo cognitivo.

El sistema de influencias externas que actúa sobre el niño en su posición interna se expresa en las actividades que realiza, en las interrelaciones que establece, en los niveles de exigencias que se le plantean por los adultos y coetáneos que le rodean. Esta interrelación que se da en la situación social del desarrollo origina las contradicciones entre los altos niveles de exigencia a los cuales el niño debe acceder en función de lo que hasta ese momento ha alcanzado, y lo que le es posible alcanzar teniendo en cuenta su zona de desarrollo próximo o potencial.

En esta interrelación que se establece entre la posición interna y las condiciones externas es necesario considerar un principio fundamental planteado por Rubinstein al expresar que las condiciones externas actúan a través de las internas, o sea, según L. Bozhovich de que cualesquiera que sean las exigencias planteadas por las condiciones de vida hasta que no entran en la estructura de las necesidades del sujeto, no actúan como factores reales de su desarrollo.

1.4. La actividad y el desarrollo psíquico.

Se denomina **actividad**, en su sentido más amplio, a la conducta del hombre determinada por la experiencia histórica que él acumula y por las condiciones sociales en que desarrolla su vida.

El tipo de actividad humana más importante y que ontogenéticamente se valora como el primero, es *el trabajo*. A partir de este, en el proceso de desenvolvimiento de la sociedad, van a surgir otras actividades importantes: *el juego y el estudio*, los cuales, como quiera que sea, sirven como acciones preparatorias para el trabajo. Y aunque, el trabajo, el juego y el estudio son los tipos básicos de actividad, no son los únicos.

En cada edad del desarrollo van a corresponderse tipos característicos de actividades, que se relacionan entre sí de una manera determinada, entre las que se encuentran la comunicación con las personas, la actividad con los objetos, las actividades productivas como son el dibujo, el modelado, la pintura,

entre otras, y que con mayor o menor jerarquía van a estar presentes en todo el transcurso de este desarrollo.

La actividad es estudiada por muchas ciencias. La categoría filosófica de *actividad* es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene un carácter histórico-social.

El concepto de actividad constituye un concepto fundamental de la psicología científica. La esencia de su enfoque filosófico-psicológico es que la actividad refleja la relación del ser humano como ser social hacia la realidad externa, relación que está mediatizada por el proceso de transformación y cambio de esa realidad, en suma la práctica productivo-material, y sobre cuya base, surgen y se desarrollan, en el transcurso histórico de la humanidad, las diferentes formas de la actividad espiritual (cognoscitiva, artística, moral, etc.). Así, por nombrar un ejemplo, el pensamiento lógico-verbal, en última instancia puede ser comprendido científicamente como una forma derivada de la actividad práctica, de la actuación del niño con el mundo de los objetos que le rodea.

En el transcurso del desarrollo el individuo se apropia de las distintas formas histórico-sociales de la actividad, que se traducen en forma de necesidades, objetivos, imágenes. A esta reproducción por el hombre de la imagen ideal de su actividad y la de las posiciones de los demás, se le puede llamar conciencia.

Dicho con otras palabras, la actividad espiritual del ser humano está determinada por la práctica social, y la actividad es el origen y el núcleo central de la conciencia. De esta manera, como el reflejo psíquico es generado en el proceso de la actividad, el mismo no puede ser entendido fuera del estudio de la misma.

Por lo tanto, no se puede examinar la conciencia separada de lo ideal ni de la actividad, existiendo en una unidad indisoluble, en la que la actividad al inicio constituye el componente rector. Sin embargo, aunque la actividad tampoco puede ser estudiada separada del concepto de conciencia, y esta surge en la actividad, esta última va mediatizar y regular dicha actividad, el producto se convierte en el componente principal de la dirección de la personalidad.

Todo lo anterior quiere decir que no solo en el proceso histórico sino en el ontogenético también, resulta imposible considerar el problema de la formación de la conciencia y la formación de la personalidad independientemente de la relación de estas con la actividad.

De esta manera todas las cualidades de la personalidad, no solo se manifiestan en la actividad, *sino que se forman en ella*, en sus distintos tipos, que constituyen su ser social.

De ello se desprende que **el desarrollo psíquico del ser humano es ante todo el proceso de formación de su actividad**, y, por supuesto, de todos los procesos psíquicos (cognitivos, afectivos, conductuales, etc.) que la forman y que van a crear su personalidad.

Todas las cualidades, aspiraciones, objetivos e intereses y capacidades del individuo se manifiestan en su actuación en los distintos tipos de actividad. En dependencia de lo que hace (o sea del contenido de su actividad), de cómo lo hace (procedimientos de la actividad), de la organización y condiciones de la actividad y de la actitud que la misma provoca en el sujeto, se forman las capacidades, los motivos, los rasgos del carácter: **La personalidad se forma en la actividad.**

Es decir, en el desarrollo psíquico y la formación de la personalidad del niño este se apropia de la experiencia social, apropiación que tiene como resultado la reproducción por el niño de las propiedades, capacidades y procedimientos de la conducta humana formados históricamente, y en el que el niño asimila los distintos tipos de actividad que existen, a la vez que realiza una actividad práctica o cognoscitiva adecuada en tal proceso.

Desde este punto de vista la personalidad tiene un carácter *activo* porque se forma y desarrolla en la actividad, proceso en el cual el sujeto respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando una *actitud* hacia la misma.

La actividad no es un simple conjunto de reacciones, sino una interacción que se da entre el sujeto y el objeto, mediante el cual se origina el reflejo psíquico que media esta relación y que posibilita la formación de una imagen, de un ideal, de una subjetiva del objeto, y a la vez, de su regulación psíquica como resultado de dicha actividad.

Es precisamente en ese proceso de asimilación de la actividad humana, de la conducta humana, que el niño y la niña adquieren las cualidades psíquicas y las propiedades de la personalidad, que les son necesarias.

En cada tipo de actividad se va a dar entonces *la asimilación de las acciones y cualidades psíquicas necesarias para su cumplimentación y desarrollo*. Esto se lleva a cabo mediante determinadas acciones prácticas, exteriores, que llevan a la obtención de un resultado externo determinado.

Pero a su vez, en el niño y la niña se van a formar también acciones internas, con cuya ayuda examina los objetos, descubre sus propiedades, establece sus relaciones, acciones que constituyen el contenido fundamental de su desarrollo psíquico, como son las acciones de percepción, de pensamiento, de la memoria, es decir, acciones psíquicas.

Estas acciones garantizan la orientación del niño y la niña en el medio, su familiarización con las condiciones en las cuales se deben realizar las acciones prácticas, por lo que reciben también el nombre de acciones de orientación.

Ello señala que esta actividad objetual externa deviene luego en interna a través de un proceso de interiorización, que no consiste simplemente en el paso de la actividad externa al plano interior de la conciencia anteriormente existente, *sino a la propia formación de tal plano*.

Desde este punto de vista la actividad interna se forma por la externa, y es secundaria a la misma, es un producto de aquella, pero en la que ambas están en una unidad dialéctica y donde de conjunto mediatizan las interrelaciones del individuo con el mundo que le rodea.

Por supuesto, el reconocer que tanto la actividad externa como la interna tienen una idéntica estructura, en ningún momento quiere decir que sean *idénticas*. Su comunidad radica en su relación genética, y no en una coincidencia formal de sus respectivas estructuras. De esta manera la actividad interna posee medios que permiten al individuo solucionar tareas que no pueden ser realizadas en el plano externo, y la inversa.

La actividad tiene una estructura psicológica, a la cual responden todos los tipos de actividad que realiza el ser humano.

Toda actividad que se hace responde a satisfacer una necesidad, que se concretan en aquellas cosas capaces de satisfacerla, bien sean materiales (un objeto, un bien físico o concreto, etc.) o ideales (un producto, una función, una relación, entre otras). Por lo tanto, la característica principal de la actividad es su carácter objetual: no hay actividad sin objeto, sin algo que la satisfaga.

Este objeto puede presentarse en dos formas:

Una, como algo independiente del individuo, quien se relaciona con el mismo mediante su actividad,

Otra, como reflejo psíquico de ese objeto, reflejo que es logrado solamente mediante su actividad con dicho objeto, al igual que el caso anterior.

La consecución de ese objeto (que satisface una necesidad) es lo que le confiere a la actividad su dirección, su orientación y su sentido para el sujeto. Por eso es que el objeto siempre se convierte en *el motivo* de la actividad, el cual, como ya se afirmó antes, puede ser también material o espiritual.

De esta manera la actividad siempre está ligada a un motivo, no existe actividad sin motivo. Esto es tremendamente importante a los fines de la formación de la personalidad, porque le confiere a la misma su dirección y orientación.

Así, por ejemplo, cuando un niño o niña preescolar realiza una construcción con bloques de madera, lo que mueve a esa actividad que realiza es hacer un puente, o una casa, ese motivo es el que les impulsa a fabricar dicha construcción. Sin embargo, puede haber otro niño o niña que haga la tarea para complacer a su educador, que le ha pedido que le construya una casa bien bonita, ahora es otro el motivo que mueve a la actividad.

Esta diferencia de motivos plantea una diferencia psicológica entre ambas actividades, al ser distintos los motivos, son distintos los objetos de dicha actividad, que aparentemente es la misma.

La asimilación de cualquier nueva actividad incluye siempre la aparición de nuevos motivos, los cuales no pueden ser “enseñados”. Los motivos se originan como resultado de la suma de todas las condiciones del desarrollo y de la educación del niño y la niña, y del lugar que ocupa entre las demás personas.

Pero, al hacer estas actividades, cada uno de los niños o niñas se plantea distintos objetivos o fines, para unos la satisfacción propia, para los otros agradar al maestro, fines que son siempre conscientes. Mas en ambos casos hay un proceso encaminado a lograr esos fines, proceso al cual se le denomina *acción*.

Las acciones, por lo tanto, son procesos de actuación que se subordinan a los fines, y toda actividad existe necesariamente a través de estas acciones.

De igual manera una misma actividad puede realizarse a través de diferentes acciones, y una misma acción puede formar parte de diferentes actividades. Esto es muy importante a los fines del proceso pedagógico, pues tiene que ver con los contenidos y sus posibilidades de generalización.

Así, en un juego de roles de la familia, un grupo de niños hace acciones distintas a las de otro grupo que juega a lo mismo, la actividad común es el juego a la familia, pero las acciones componentes son diferentes. A su vez, el hecho de que una acción pueda ser, por ejemplo, que un niño haga el papel del hijo con otra una niña que hace de su mamá, esto puede ser parte del juego de la policlínica o de la escuela, cuando la “mamá” lleva a su hijo a ese lugar (generaliza la acción aprendida en un juego a otro que guarda una cierta relación).

Es decir, las acciones guardan una estrecha relación con *las condiciones* en las que ocurre la actividad, y varían de acuerdo con esas condiciones. Para poder hacerlo se requieren vías, medios, procedimientos variados, que se utilizan en dependencia de dichas condiciones, estos constituyen *las operaciones*.

En el caso ya visto de la actividad de la construcción con bloques que realizaba el niño, si las condiciones en que se realiza la actividad varían, asimismo tendrán que variar las acciones y sus operaciones: un cambio del número de piezas, de sus formas, del lugar en que se realiza la construcción conlleva modificar lo que el niño o niña hacen, cambian sus operaciones.

De hecho, la actividad existe a través de las acciones, y estas a su vez, dependen de las operaciones. Y al igual que pasaba con la actividad, una misma acción puede producirse a través de diferentes operaciones, y una misma operación puede formar parte de distintas acciones.

Así, en el juego de la familia ya visto, la acción de cocinar que hace un grupo de niños lo hacen de una manera mientras que el otro grupo hace procedimientos distintos en su “cocinado”, mientras que “hacer los cocinaditos”

y la forma en que se hacen, son operaciones del juego de la familia, pero también pueden serlo en el del campismo o la excursión al bosque.

La importancia que tienen las operaciones es que, como resultado de las múltiples repeticiones, las mismas se automatizan, y se convierten en hábitos. El hábito determina entonces un menor gasto de energía nerviosa, una mayor rapidez en la ejecución de las tareas, y consecuentemente, un mejor desarrollo de la actividad.

Durante el proceso de desarrollo de la actividad y la asimilación de nuevos tipos de la misma, se producen variaciones que van en direcciones aparentemente convergentes:

Por una parte las actividades que ya dominan el niño y la niña pierden su significación independiente y pasan a ser acciones aisladas de actividades más complejas, y las acciones que antes habían sido independientes se transforman en operaciones, en modos de ejecución de esas otras acciones más complejas.

Así, por ejemplo en el caso de la actividad con objetos que realiza el niño o la niña en el segundo semestre de vida, uno de los principales tipos son las acciones prensiles, y que se dirigen a conocer los objetos, manipularlos, saber sus cualidades. Sin embargo, esta situación solamente se prolonga *mientras la acción de agarrar los objetos es para el lactante una tarea especial*, porque en la medida en que va dominando la acción prensil, esta se convierte en una operación que condiciona las diferentes manipulaciones de los objetos (agitar el sonajero, colocar los cubos en una taza, etc.). Sin embargo, mas adelante esta actividad con objetos, sobre el tercer año de vida, pierde su significación independiente y pasa a ser un componente de otras actividades más complejas, como son el juego y las actividades productivas.

Por la otra parte, algunos tipos de acciones que intervienen en una determinada actividad, al crear las bases para el surgimiento de nuevas actividades, adquieren una significación independiente, esto ocurre porque el resultado de estas acciones, al ser aceptados por los demás, adquiere una extraordinaria importancia para el niño y la niña y, consecuentemente su logro se convierte en un motivo independiente de la actividad.

Así, cuando se analiza la habilidad de dibujar se destaca que la misma se forma inicialmente en los niños pequeños en el proceso de la actividad con objetos y del juego. Sin embargo, el reconocimiento de los primeros logros en la representación de los objetos que el niño o la niña hacen con su dibujo, hace que este adquiera la fuerza de un motivo, y el dibujo se convierta entonces en una actividad plástica.

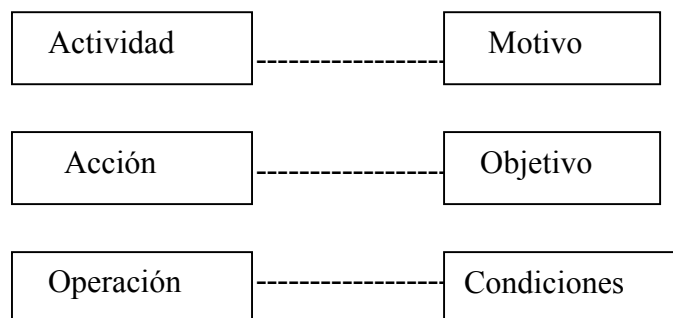
Todo lo anteriormente dicho lleva a la consideración de que la estructura psicológica general de la actividad está compuesta por los motivos, las acciones, los objetivos, las operaciones, las condiciones, entre los que se establecen relaciones dialécticas e interdependientes, que hacen incluso que uno pueda incluirse dentro de otro o convertirse en el otro, como sucede, por ejemplo, en el caso de la operación de hacer “el cocinadito” de determinada

manera pueda convertirse en una acción cuando se incluye en la actividad “del juego al restaurante”.

Esto sucede igualmente con las acciones e incluso con las propias actividades, donde una en específico, por perder importancia puede convertirse en una acción de otra actividad mas motivante (tal como sucede cuando el niño o niña que realizaba la actividad de construcción hace “el puente” para ubicarlo en el plano de una localidad que tiene dibujado en una cartulina, y ya no “por hacer el puente”), o una acción puede cobrar una fuerza motivacional tan grande que ella misma se convierta en una actividad (que indica el surgimiento entonces de un nuevo motivo), o se convierta en un procedimiento para el logro de otro objetivo y deviene así en una operación. Y a la inversa en todos los ejemplos.

En este sentido y haciendo referencia a su génesis las acciones van a surgir por la subordinación de la actividad a determinados objetivos, mientras que las operaciones se originan por las condiciones en que se desenvuelve la actividad.

De esta manera la interrelación de los diferentes componentes de la estructura de la actividad queda como sigue:



Resumiendo: El transcurso de la actividad (que significa el comportamiento humano) se da a través de actividades específicas de acuerdo con el motivo que las induce. Cada una de estas actividades está formada por acciones, que son procesos subordinados a objetivos conscientes, cuyo logro lleva a la satisfacción de la necesidad que originó el motivo. De igual manera las acciones se llevan a cabo a través de operaciones, que son formas de realización de la acción a tenor de las condiciones en las que se desenvuelve la actividad.

Conocer la estructura psicológica de la actividad tiene una importancia capital para los procedimientos educativos en la formación de la personalidad del niño y la niña, pues indican como hay que organizar estos procedimientos para que ejerzan una influencia favorable en dicha formación de la personalidad, dado el hecho de que la misma se conforma en el proceso de la actividad.

Como el desarrollo psíquico tiene lugar durante toda la vida del individuo, una de las principales tareas de la psicología es entonces descubrir y formular su periodización, por cuanto el núcleo de tal desarrollo es el proceso de formación

de la actividad y de su progresivo cambio a través de todo el decursar evolutivo.

Esto hace que cada edad se caracterice por un tipo principal de actividad, y solo determinando y revelando estos tipos de actividad es que se pueden diferenciar los correspondientes períodos evolutivos del desarrollo psíquico, y a su vez seguir su secuencia y sucesión genética.

Surge así una compleja tarea para la psicología: explicar y demostrar de que manera, sobre la base de estos tipos directrices de actividad que se corresponden con un período evolutivo específico, se forman los correspondientes niveles del desarrollo psíquico humano.

