

UNIDAD 2

DEFINICIÓN DE ACTIVIDAD DIRECTRIZ. SU SIGNIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL NIÑO

El desarrollo psíquico del niño y la niña depende de muchas condiciones. El esclarecimiento de estas condiciones es la tarea fundamental de la psicología infantil que trata, no solo de encontrar y enumerar todas las condiciones que influyen en dicho desarrollo, sino de determinar en que consiste esa influencia, y como, por la acción de las mismas el niño y la niña pasan de una a otra etapa del desarrollo.

Esto es crucial a los fines de conocer y poder diseñar el sistema de influencias que ha de posibilitar alcanzar los logros de ese desarrollo, a partir del conocimiento de sus causas, condiciones y factores. La tarea principal entonces de la pedagogía infantil consiste en determinar, elaborar y organizar ese sistema de influencias educativas, de modo tal que los niños y niñas alcancen el desarrollo esperable en cada período de la infancia y de la formación de su personalidad.

Es por ello que, a los fines del desarrollo, las tareas fundamentales no consisten en distinguir las condiciones aisladas y especiales mediante las cuales se alcanza un determinado nivel de desenvolvimiento en determinados niños o niñas, sino la de las condiciones *generales* que permiten la conversión de éstos en personas, y sin las cuales no es posible obtener un desarrollo normal. En esto, como ya se ha dicho, interviene la interrelación dialéctica entre las propiedades del organismo biológico del niño y la niña, particularmente la estructura y trabajo de su cerebro y sistema nervioso, y las condiciones de vida y educación en que los adultos que les rodean les atienden, enseñan y educan.

2.1. De la actividad externa e interna, y los tipos de actividad.

Ser humano significa haber aprendido a actuar, a conducirse con respecto a los demás y al mundo de los objetos y fenómenos del medio circundante, de acuerdo con las condiciones de ese mundo. Bajo la dirección de los adultos el niño y la niña se apropian de toda la experiencia social y los logros de la cultura humana, en el que, en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje, asimilan la habilidad para utilizar de manera adecuada los objetos creados por el hombre en su devenir histórico, aprenden a comunicarse con las otras personas mediante la lengua, y a comportarse de acuerdo con las normas y reglas de la convivencia y la moral social en el grupo humano dado.

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

Esto está dado porque en cada tipo de actividad que el niño y la niña desarrollan se da la asimilación de las acciones y cualidades psíquicas que son

necesarias e indispensables para su realización y cumplimentación. Es decir, **el niño y la niña asimilan distintas formas de la actividad, y en este proceso asimilan a su vez, y se forman internamente, las propiedades y cualidades psíquicas y de la personalidad que les permiten realizar tales acciones.**

Esta interrelación dialéctica conduce a un paradigma capital de la formación del niño y la niña: El desarrollo es imposible sin la actividad, sin la comunicación que se da en la actividad.

Desde este punto de vista, el psiquismo se forma y depende de la actividad. La conciencia surge a partir de la actividad. Pero una vez surgida, el producto se convierte en parte principal, expresándose en la misma, regulándola, dirigiéndola, en un proceso dialéctico en el que, con cada nueva actividad se da el surgimiento y perfeccionamiento de nuevas propiedades que van a permitir, al formar parte de la conciencia, de una mejor dirección y regulación de la actividad.

En un principio las acciones que conforman dicha actividad tienen un carácter práctico, ejecutor, externo. Así, el niño y la niña aprenden a comer con una cuchara, a vestirse, a dibujar, a hacer pequeñas construcciones, a imitar las palabras que les formulan, todas ellas acciones *prácticas*, que conllevan el logro de un resultado externo determinado.

Pero al mismo tiempo, y en la medida que realiza dichas acciones externas, se van formando a su vez también acciones *internas*, como consecuencia de la realización práctica de tales acciones, y con cuya ayuda examina los objetos, descubre sus propiedades, establece sus relaciones, organiza su juego o su dibujo, entre otras muchas. Tales acciones internas son de percepción, de pensamiento, de imaginación y memoria, etc., que le garantizan su orientación en el medio, su familiarización con las condiciones en las cuales han de realizar las acciones prácticas, por lo que también se les denominan *acciones de orientación*.

Estas acciones de orientación, que son acciones internas, mentales, psíquicas, constituyen el contenido fundamental del desarrollo psíquico infantil. Y por lo general preceden, preparan, las acciones prácticas que se realizan.

La relación existente entre la acción externa y la interna es fácilmente observable en el ejemplo a continuación: Si a un niño preescolar de tres o cuatro años se le pide que salte una pequeña zanja en el terreno, el mismo no salta de golpe y porrazo, sino que observa el ancho de la zanja, evalúa sus posibilidades de brincar, prepara sus músculos y los tensiona para acometer el salto (claro que todo esto en un proceso de análisis mental y de examen cuidadoso de las condiciones), Una vez hecho esto, corre y brinca la zanja.

Todas estas acciones previas que ha hecho antes del salto constituye una fase preparatoria de orientación, de acciones de orientación que le permiten explorar la situación específica, el problema que tiene que resolver, relacionarlo con sus posibilidades y prepararse para hacer el salto. Luego de este momento de análisis, viene la fase de ejecución, el salto, que es su acción práctica.

Si el niño o la niña fuera incluso mayor, de cinco o seis años, este proceso de orientación se reduce y es prácticamente automático: mira la zanja, calcula rápidamente su ancho y sus posibilidades, y salta, aparentemente casi sin pensar, aparentemente casi sin orientarse. Esto no es cierto, lo único que sus acciones mentales son ya mucho más complejas e interiorizadas, y el proceso de orientación es prácticamente simultáneo a la propia acción práctica.

¿Pero que pasa si se le solicita a un niño de dos-tres años que salte la zanja? Que estas acciones de orientación son mucho más externas y observables que cuando lo hace un niño mayor. Así, puede acercarse a la zanja, se pone en cuclillas y mira para el fondo de la misma, se vira de espaldas y baja a tierra para comprobar la profundidad, y a lo mejor, en lugar de saltar, la cruza caminando. Su orientación ha sido mediante acciones externas, no ya en un plano interno como los niños mayores.

Porque en la medida del desarrollo las acciones de orientación que inicialmente son exteriores, que se destacan fácilmente en el comportamiento del niño y la niña, se vuelven interiores, psíquicas, mentales, y ya no es posible observarlas externamente., sino valorarlas en el resultado de la acción del niño o la niña.

Pero basta que cambien algunas condiciones, como pueden ser ampliar el ancho de la zanja, situar obstáculos delante de la misma, exigir un tipo de salto específico, para que aparezcan de nuevo las acciones de orientación externas, valorando las nuevas condiciones del problema, correlacionado con sus posibilidades, preparándose con cuidado para dar el salto.

Esto nos revela que en la actividad van a darse estas acciones de orientación de forma externa, y que, por un proceso de interiorización, devienen internas, psíquicas, mentales. Y así, incluso para cualquier propiedad o proceso psíquico, lo cual puede examinarse en el ejemplo a continuación.

Cuando el niño o la niña nacen tienen las condiciones biomorfológicas, funcionales y psíquicas que le van a permitir el proceso del lenguaje, pero aún no habla, no posee lenguaje, aunque si las condiciones para el mismo. En el contacto con el adulto que lo cuida y atiende, que lo estimula verbalmente, el niño y la niña comienzan a asimilar la lengua materna, que es un producto social externo a ellos, un resultado del devenir histórico de la humanidad. Es decir, se propicia una actividad, en este caso de comunicación, entre el niño o niña y los adultos que le rodean. Las acciones de lenguaje en este momento son puramente externas y dadas por la situación del contacto social.

Pero en la medida en que el niño o la niña crecen, y por la estimulación ejercida, se aumenta el caudal léxico, se organizan las estructuras fónicas, se elaboran los procedimientos gramaticales, que poco a poco van a ir deviniendo en acciones verbales internas. El niño y la niña dominan entonces estas estructuras en un plano de inicio externo, y que luego deviene interno, se convierte en lenguaje interno, con el cual operan para todas las acciones mentales que realizan.

Esto es a lo que Vigotski llamó la ley genética fundamental del desarrollo, donde se establece que toda acción mental tiene al principio un carácter interpsicológico (se da en un plano externo entre el niño y la niña, y los que le rodean) y luego se convierte en intrapsicológica, en el plano interno y mental, individual.

Se ve así como en la actividad, como fuente del desarrollo psíquico, surgen las acciones de carácter externo, ejecutoras y orientadoras, que posteriormente devienen de orientación interna, y que permiten regular y dirigir las acciones del niño y la niña en su contacto con el mundo que le rodea.

Es decir, gracias al proceso de interiorización, a la asimilación de las acciones externas, se da el surgimiento y perfeccionamiento de las acciones psíquicas internas, el progreso en el desarrollo psíquico.

Ello hace que el eje central del desarrollo psíquico sea el proceso de formación de la actividad, y por el cambio de la misma se explique entonces la dinámica y progreso del desarrollo.

Es por eso que en el estudio del desarrollo de la psiquis del niño y la niña haya que partir del análisis del desarrollo de su actividad, lo cual está determinado, en primer lugar, porque la misma está internamente relacionada con la formación de la propia conciencia, y en segundo término, porque la actividad contiene en sí un conjunto de particularidades según las cuales se puede caracterizar cada momento del desarrollo, cada edad o etapa, y establecer sus interrelaciones mutuas.

Pero, no cualquier actividad tiene la misma significación para el desarrollo. La vida o la actividad en conjunto no se forma de manera mecánica a partir de tipos aislados de actividad, sino que algunas de ellas, en un momento dado del desarrollo, cobran un carácter **rector** y tienen una importancia crucial para la formación ulterior de la personalidad, jugando el papel central en el desarrollo, mientras que otras juegan un papel subordinado o secundario.

A esas actividades que adquieren el papel principal en la formación de la personalidad y que conducen el desarrollo, es a las que se denominan como **actividades directrices del desarrollo**.

Por lo tanto, cuando se habla de la dependencia del desarrollo psíquico de la actividad, esto no se refiere a la actividad en general, ni a los tipos específicos de actividad, sino en cuanto a la actividad directriz o rectora.

De este modo se puede enfáticamente afirmar que cada etapa del desarrollo psíquico se caracteriza por la relación del niño y la niña hacia la realidad, hacia un tipo rector de la actividad, hacia una actividad directriz.

2.2. Definición de Actividad Directriz del desarrollo

Se denomina como actividad directriz a aquella actividad que juega el papel determinante en la formación de los procesos y cualidades psíquicas de la personalidad en cada período del desarrollo.

Investigaciones experimentales han revelado que existe una relación entre el nivel de funcionamiento de los procesos psíquicos y el carácter de su inclusión en una u otra actividad, es decir, que la dependencia de los procesos psíquicos, desde los más elementales sensoriales hasta los intelectuales superiores, están relacionados con el lugar que ocupan dentro de la estructura de la actividad que dirige en ese momento el desarrollo.

Este concepto de la actividad directriz del desarrollo está estrechamente concatenado con el propio concepto de la periodización, de la cual constituye su base. En este sentido cabe señalar:

1. La inconsistencia de muchas periodizaciones del desarrollo psíquico está dada porque para hacer la misma se tomaron en consideración solamente aspectos externos (no obstante, presentes y característicos), pero sin tomar en cuenta la esencia *interna* de este proceso: solo los cambios internos del desarrollo constituyen el fundamento básico para determinar las etapas principales de la estructuración de la personalidad.
2. Una periodización del desarrollo psíquico verdaderamente científica ha de estructurarse teniendo en cuenta la sustitución de una actividad directriz por otra.
3. Cada período del desarrollo psíquico ha de estar enlazado con el tipo más importante de actividad integral del niño y la niña en dicho estadio.
4. En cada etapa, la actividad directriz o rectora del desarrollo determina las transformaciones psíquicas que surgen por primera vez en el niño y la niña, y que implican la formación de su conciencia, sus relaciones con el medio, su vida interna y externa, todo el curso del desarrollo en ese período. Estos cambios psíquicos que surgen por primera vez en una u otra edad reciben el nombre de neoformaciones psicológicas.
5. El criterio fundamental para dividir el desarrollo infantil en edades han de ser las neoformaciones que surgen como consecuencia de la actividad directriz, y en cada momento evolutivo siempre hay una neoformación central, rectora de todo el proceso de desarrollo y que caracteriza la reestructuración de toda la personalidad del niño y la niña sobre una nueva base.

Así, el concepto de neoformación asume el nuevo tipo de actividad del niño y la niña, el nuevo tipo de su personalidad y las transformaciones psicológicas que surgen por primera vez en dicha edad.

El estudio y análisis de estas neoformaciones permitió separar el nuevo tipo de actividad y las transformaciones psicológicas centrales que se suceden por primera vez, para determinar exactamente las diferentes funciones de la

sustitución de la actividad y de los correspondientes cambios psicológicos que se operan en el desarrollo psíquico del niño y la niña.

La base del desarrollo psíquico ha de ser entonces la sustitución de un tipo de actividad por otra, la cual determina necesariamente el proceso de formación de las nuevas estructuras psicológicas. Es por ello que a este nuevo tipo de actividad que está en la base del desarrollo general del niño y la niña se le dio el apelativo de “directriz o rector”.

Obviamente al señalar el concepto de actividad directriz ello constituye la concreción directa del concepto de situación social del desarrollo ya anteriormente manejado. Situación social que representa el punto de partida de todas las transformaciones dinámicas que tienen lugar en el desarrollo en el período en cuestión, y como la misma es ante todo la relación del niño y la niña con la realidad social, es precisamente entonces que esta relación se realiza precisamente por medio de la actividad. Es por ello que es prácticamente dado el utilizar el término de actividad directriz como un sinónimo del término de situación social del desarrollo.

De hecho cada estadio del desarrollo se caracteriza por una relación determinada, principal, del niño y la niña hacia la realidad social, por un tipo rector de actividad. El tránsito de una etapa a otra es justamente entonces el cambio de la actividad directriz, de la relación rectora del niño y la niña hacia la realidad, de la transformación de la situación social del desarrollo.

Como tal, a la actividad directriz del desarrollo le son inherentes las siguientes particularidades:

- 1) De la actividad directriz dependen de la manera más directa las transformaciones psicológicas fundamentales del niño y la niña en la etapa dada
- 2) Dentro de la misma surgen y se diferencian nuevos tipos de actividad
- 3) En ella surgen, se conforman y reestructuran los procesos psíquicos particulares

El hecho de existir una actividad directriz del desarrollo en cada período evolutivo no significa que en la etapa dada no coincidan otras actividades que tienen una significación para este desarrollo. Así, por ejemplo, se sabe que la actividad directriz en la etapa preescolar (de los 4 a los 6 años) lo constituye el juego. Sin embargo a su vez coexisten actividades productivas tales como el dibujo, la construcción, elementos simples de la actividad laboral, entre otras, que juegan su papel en la formación del niño y la niña, pero ellas de por sí no determinan el carácter de las transformaciones psicológicas del período, y sus particularidades realmente van a depender del carácter del juego como actividad principal.

Un ejemplo simple de esto se observa en la actividad de construcción con bloques de madera. En la edad temprana ella en sí misma tiene significación

como parte de la actividad con objetos, que es la principal del período, y la determinante de los cambios y surgimiento de las formaciones psicológicas, sin embargo, en la edad preescolar la construcción generalmente se inserta dentro de una situación de juego (como puede ser hacer un zaguán para guardar autos), y ya no tiene los efectos sobre el desarrollo que tenía en el período anterior, aunque no por ello sin dejar de tener cierta significación.

La diferencia estriba en que ahora la actividad de construcción (de objetos) no es la principal del desarrollo, y por tanto, no depende de ella el surgimiento de nuevas neoformaciones psicológicas, como sí sucede en el caso del juego.

De igual manera, cuando llega la edad escolar, al transitar el niño y la niña hacia la escuela, cambia la actividad directriz del desarrollo, que es ahora el estudio, y ya no corresponde al juego el papel fundamental en la aparición de las nuevas formaciones, sino a esta nueva actividad que ha pasado a ocupar el lugar central.

En este sentido, L. Vigotski afirmó que los procesos que constituyen las líneas centrales del desarrollo en una edad se convierten en líneas *secundarias* en la edad siguiente, y que a la inversa, las líneas secundarias del desarrollo en una edad pasan a un primer plano y se transforman en líneas centrales en otro período, por cuanto cambian su significación y su peso específico en la estructura general del desarrollo, y cambia su relación con la neoformación central.

Esto implica la formulación de dos importantes tareas respecto a la actividad directriz del desarrollo:

- A. Si la actividad directriz del desarrollo en cada etapa evolutiva es la base de sus neoformaciones psicológicas, se hace crucial conocer y estudiar la estructura objetiva de esta actividad rectora, las condiciones de su surgimiento y los mecanismos de su conversión en actividad subjetiva, mental, del niño y la niña, y como se relacionan las particularidades y cualidades psicológicas de la personalidad con esta actividad.

Este estudio ha de estar vinculado al esclarecimiento de la formación de determinadas necesidades, motivos, emociones, y de otras peculiaridades psicológicas, que aseguran el funcionamiento de la actividad directriz y crean las premisas para el tránsito al siguiente período evolutivo.

- B. Sobre este estudio hecho en cada etapa evolutiva, elaborar entonces las orientaciones pedagógicas que en el proceso educativo permitan crear las condiciones favorables para alcanzar los logros del desarrollo que se facilitan a través de esta actividad central, y utilizar también sus reservas ocultas en una u otra edad.

Esto último que se ha planteado quiere enfáticamente decir que **las actividades pedagógicas fundamentales y la concepción general del**

trabajo educativo en la edad en cuestión, han de estructurarse sobre la base de la actividad directriz o principal, por ser esta la que ha de posibilitar en mejor medida la formación y surgimiento de las propiedades y cualidades de la personalidad atribuibles a este período en cuestión, así como el perfeccionamiento de los procesos y propiedades psíquicos específicos del período.

Por eso es que, por ejemplo, la actividad del juego no constituye un simple recurso metodológico en la edad preescolar, sino el tipo de actividad mediante el cual se ha de trabajar para alcanzar los logros esperables del desarrollo en dicha etapa. Solo a través del juego es que se ha de alcanzar su manifestación más favorable y cualitativamente superior.

El concepto de actividad directriz tiene implícita esta posición del sistema de influencias educativas, de ahí la tremenda importancia que tienen para el educador, y para aquellos que elaboran los programas educativos, el conocer a profundidad estas actividades directrices, pues de ella han derivarse los proyectos curriculares y programas, los métodos y procedimientos metodológicos, las formas de plantear los objetivos y contenidos, los recursos a utilizar, y las formas de evaluación a emplear.

Para hacer esto de manera científica es necesario todavía dar respuesta a interrogantes relacionadas con los procesos de cambio de una actividad directriz por otra, y en consecuencia, de las necesidades que se encuentran en su base. Algunas de estas interrogantes son:

- Cómo y por qué dentro de una actividad directriz de un período surge la necesidad de otra actividad.
- De que manera el niño y la niña encuentran y prueban la actividad que corresponde a esa necesidad.
- Que particularidades caracterizan las primeras fases de la nueva actividad y cual es la base para las neoformaciones psicológicas del siguiente período.
- Como puede evaluarse la actividad directriz en un momento dado, es decir, comprobar que la misma está posibilitando el logro de las potencialidades físicas y psíquicas esperables en dicho período.

Ello lleva a percatarse de que es incuestionable la transformación de una actividad a otra del desarrollo, de su cambio como fundamento del desarrollo, pero que aún no está muy definido como surge la necesidad de ese cambio, y como esto se relaciona con las neoformaciones que aparecen en los momentos de las crisis del desarrollo, y que aparentemente se vuelven latentes una vez que se instaura la actividad directriz que ha de caracterizar esa nueva etapa del desarrollo.

Así, en la teoría piagetiana, no se explican los mecanismos mediante el cual se pasa de un estadio a otro del intelecto, ni que factores son los que determinan

el tránsito del período preoperatorio al de las operaciones concretas y luego a la de las formales, ni en la vigotskiana porqué el niño y la niña pasan del pensamiento en acciones, al representativo, y luego al verbal-discursivo o conceptual. No hay una respuesta exacta a esto, y todo parece indicar que su explicación radica en la respuesta que se da a la sustitución de una actividad directriz del desarrollo por otra. Es decir, el desarrollo psíquico del niño y la niña no puede ser comprendido, sin aclarar con que aspectos de la realidad interactúan en una u otra actividad, y en consecuencia, hacia que aspectos de la realidad se orientan.

Dentro de estos posibles factores se encuentra el hecho de que las necesidades e intereses del niño y la niña están relacionados constantemente con el mundo de los adultos, y donde esta relación adquiere formas nuevas, en dependencia del aumento de sus posibilidades de acción. Aparecen nuevas necesidades, que sirven de base para el surgimiento de nuevos aspectos de la actividad directriz.

La asimilación de nuevas acciones, aunque por sí mismas no provocan otras, aumentan las potencialidades del niño y la niña, y sientan las premisas para la aparición de nuevos tipos de actividades directrices. Por ejemplo, es posible enseñarles a realizar cualquier acción con juguetes (utilizar un camión para llenarlo de cubos, deslizar un carrito por una pendiente, mecer una muñeca, “inyectar” a un paciente, etc.) pero estas acciones por sí mismas no conducen al surgimiento del juego de roles si en el niño y la niña no se han formado, a nivel de sus necesidades e intereses, la atracción por los hechos de la “vida adulta” que le rodea y la tendencia de cumplir estas funciones, al nivel que le es posible dado su nivel de desarrollo.

Por lo tanto, el paso del niño y la niña a una nueva actividad directriz depende de todo el conjunto de las condiciones que integran su vida, y no solamente de la enseñanza que les brindan los adultos, de considerarse así no se estarían tomando en cuenta los factores internos del desarrollo, que son parte integral de su situación social.

Ello hace que en la estructura de las actividades directrices se representan las necesidades e intereses esenciales de los niños y niñas, en las que tiene lugar la formación de las acciones, de las propiedades y procesos psíquicos, y de las cualidades de la personalidad más importantes para cada edad. Esto se apoya, como ya se especificó antes, también en otros tipos de actividad, las cuales hacen su aporte al desarrollo psíquico aunque no lo determinen.

Así, para ejemplificar esto último, el juego, como actividad directriz en la edad preescolar, entre los tres-cuatro a los seis-siete años, es muy importante para el desarrollo del pensamiento, de la imaginación, de la memoria, para la asimilación de las normas de la conducta social y para el establecimiento de las diversas interrelaciones con los demás, pero como en el juego cualquier cosa puede ser sustituida por otra y no se hace necesario examinar con detalle el objeto para descubrir sus propiedades y usarlo, el mismo no crea las condiciones específicas para el desarrollo de la percepción.

Sin embargo, en otras actividades, como son el dibujo o la construcción, se hace indispensable, para hacer un modelo complejo, el familiarizarse de forma precisa y completa con las particularidades de los objetos, lo que las hace mucho más idóneas para desarrollar la percepción infantil que el juego.

De esta manera se destaca como, aunque la actividad directriz es la determinante del desarrollo psíquico en cada período evolutivo, requiere de otras actividades para la consecución de todos los logros esperables del desarrollo en dicho período en cuestión.

Esto es también importante a los fines de la creación del sistema de influencias educativas que se elabore para alcanzar dicho desarrollo, pues obliga al conocimiento también de las otras actividades que, de una forma u otra, se han de expresar como contenidos de los programas educativos.

Es por eso que la caracterización psicológica del niño y la niña en cada período evolutivo consiste, ante todo, en la distinción de aquellas cualidades psíquicas, que en virtud de las necesidades, de los intereses y de todos los tipos de actividad existentes, se pueden y se deben formar en los niños y niñas en dicha edad.

De todo lo anterior expresado se desprende que establecer cuales son tales actividades directrices en cada período del desarrollo, sus particularidades y condiciones, y las vías para su manifestación mas plena, constituya una de las tareas más importantes de la psicología y la pedagogía de la primera infancia.

2.3. Los tipos de actividades directrices.

Si bien parece existir un consenso general de que la actividad directriz en la etapa preescolar (de los tres años hasta la crisis de los seis-siete años) lo constituye el juego, hasta hace relativamente muy corto tiempo no estaba claramente definido cual podrían ser las actividades rectoras en los niños de menos edad.

En este sentido, por ejemplo, para algunos investigadores como L. Bozhovich, esta podría ser la necesidad de estímulos externos e internos y la formación de las acciones de orientación, otros como Piaget mantenían el criterio de que ello debía corresponder a la actividad sensoriomotriz manipulativa, mientras que un tercer grupo de autores abogaba por la comunicación del niño con los adultos que les rodean.

No obstante, las investigaciones de M. Lisina y otros autores han ido conduciendo la línea de pensamiento a destacar que en los niños más pequeños existe un tipo peculiar de actividad de comunicación que se expresa de forma emocional directa.

Esto tiene su manifestación primigenia más expresa en el surgimiento del complejo de animación, que considerado antes como una simple reacción motora del bebé en el tercer mes de vida ante la estimulación del adulto, realmente se ha llegado a considerar que constituye algo mucho más complejo

que tiene como objetivo el establecer una comunicación del niño con los adultos que le rodean, y que realiza por medios especiales.

En este sentido es interesante destacar que esta acción surge mucho antes de que el bebé comience a manipular los objetos, antes de que se forme el acto de agarre y prensión. Estas acciones de comunicación, aún después que se ha formado tal acto y tal actividad manipuladora, no se disuelven en la actividad conjunta del niño con el adulto, ni se funden con la interacción práctica, sino que conservan su contenido peculiar y sus medios de realización. La evidencia de limitaciones en el desarrollo psíquico provocadas por el déficit de comunicación emocional durante este período de la vida del lactante, observados en numerosísimos casos de depresión anaclítica y de hospitalismo, reforzó el criterio de que ni la manipulación de objetos ni la interacción estimuladora, eran fundamentales en dicho momento, sino que esto correspondía a la comunicación emocional directa del niño con los adultos, que decididamente se constituía en la actividad directriz o fundamental de su desarrollo, y dentro de la cual y sobre su base se forman las acciones orientadoras y sensoriomotoras de percepción.

Esto lleva a la asunción de que la comunicación emocional directa del niño con el adulto es la actividad directriz del desarrollo durante el primer año de vida.

En la misma medida en que esta actividad ejerce su influencia determinante sobre el desarrollo durante todo el año inicial de la vida, se observa que hacia finales de la lactancia las acciones propiamente objetales, es decir, el dominio de los procedimientos socialmente elaborados de acción con los objetos, comienzan a tener una influencia predominante. Es claro que el dominio de estas acciones requiere del concurso de los adultos y que por tanto la relación afectivoemocional de este con el niño se mantiene presente, sin embargo, el mismo solo constituye un elemento más (aunque el más importante) de la situación de acción con los objetos y, consecuentemente, la comunicación emocional directa pasa a un segundo plano de un primero que es ahora ocupado por la colaboración práctica que se da entre el adulto y el niño motivada por la acción con los objetos.

Es decir, el niño ahora se ocupa más del objeto y de accionar con el mismo, y su relación emotiva con el adulto está dada por que a través de la misma es que se posibilita esta actividad objetal. Es un período de la vida singularmente marcado por el dominio activo de las operaciones objetales e instrumentales, lo que se ha dado en llamar por algunos autores como "inteligencia práctica". Así, en las investigaciones llevadas a cabo por J. Piaget y sus colaboradores, se destaca también que en este período tiene lugar el desarrollo de lo que denominan como inteligencia sensoriomotora, que constituye una fase preparatoria del surgimiento de la función simbólica de la conciencia.

En estas acciones con los objetos, las mismas, que son inicialmente asimiladas en un tipo dado de objetos y situaciones específicas, se va dando la transferencia de estas acciones a otros objetos que son similares, pero no idénticos, lo que va paulatinamente promoviendo una *generalización* de dichas

acciones. La evidencia experimental ha comprobado que las acciones se separan cada vez más del objeto específico, que se vuelven cada vez más generales, y por su carácter generalizador van haciendo posible la comparación de estas con las acciones de los adultos, y gracias a esto, el conocimiento del niño en las tareas y el sentido de las acciones adultas.

Ello determina que, definitivamente, la actividad objetual-instrumental, en la que tiene lugar la asimilación de los procedimientos socialmente elaborados de acción con los objetos, sea considerada la actividad directriz o principal en la infancia temprana.

Incluso, a pesar de que este período es uno de un desarrollo intenso de las formas verbales de la comunicación del niño con los adultos, sin embargo, el estudio de tales contactos verbales demuestra que la dirección de esta comunicación hacia el adulto está condicionada y determinada por la necesidad de organizar la colaboración del adulto dentro de la actividad objetual conjunta, es decir, que el niño se comunica con los mayores para que estos le propicien una más amplia posibilidad de entrar en contacto con los objetos que le rodean, más que a satisfacer su necesidad de contacto afectivo, aunque esto nunca deja de ser importante.

Es más, los resultados de las investigaciones comprueban que es precisamente los resultados de la acción objetual y su éxito, lo que constituye la base para la comunicación con los adultos, lo que implica que en este período la comunicación en sí misma está mediatizada por las acciones que el niño realiza con los objetos.

Paulatinamente en la medida en que la actividad con objetos se enriquece y se hace más compleja, se va destacando su sentido social, su orientación hacia otras personas. Esto conlleva a la transferencia de los significados de unos objetos a otros, al carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objetuales, que requieren de la asunción por el niño de procedimientos peculiares para representarse las funciones del rol que juegan los adultos con tales objetos, pues la acción objetual aislada en sí misma no está dicho porque se realiza, para que se hace, cual es su sentido social, su motivo. Solamente cuando esta acción objetual se inscribe en el sistema de las relaciones humanas es cuando se descubre su verdadero sentido social, su orientación hacia las demás personas.

Para expresar esto se requiere de otro tipo de actividad que progresivamente se va convirtiendo en la principal del desarrollo, en la cual se da la inclusión dentro del sistema de relaciones humanas. Esta nueva actividad es el juego, que aparece como la actividad en la que tienen lugar la orientación del niño en el sentido más general y fundamental de la actividad humana.

Esto determina que el juego, y particularmente el juego de roles, se ha de constituir en la actividad directriz o rectora del desarrollo durante la etapa preescolar, desde los tres-cuatro años hasta los seis-siete años.

Sobre esta base del juego y su significación para el desarrollo se va dando de forma paulatina en el niño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que se convierte en el momento principal en su preparación para el aprendizaje escolar. Esta aspiración se va a ir concretando en un nuevo tipo de actividad, en cuyo proceso transcurre la asimilación de los nuevos conocimientos y a través de la cual se mediatiza todo el sistema de relaciones del niño con los adultos que le rodean, incluyendo la comunicación personal con la familia.

Esta nueva actividad la constituye el estudio, que se convierte así en la actividad directriz o rectora del desarrollo en la edad escolar, es decir, a partir de los seis-siete años hasta la crisis del desarrollo de los once-doce años.

Aunque no es objeto de análisis en este material dedicado a la primera infancia, no es posible dejar de mencionar a esta actividad directriz de la edad escolar, puesto que en muchos sistemas educacionales la educación básica comienza cuando aún el niño está aún conceptualmente perteneciente a la etapa del desarrollo correspondiente a la primera infancia, y es precisamente en la escuela donde se da el tránsito de una actividad directriz del desarrollo a la otra.

Luego, en períodos posteriores, es decir, en el transcurso de la adolescencia, y aunque el estudio continúa siendo un objetivo principal del comportamiento infantil, otro tipo de relaciones cobran una importancia fundamental, que sobre la base de la comunicación, crea una actividad particular consistente en el establecimiento de relaciones personales íntimas entre los adolescentes, que se expresa no solamente entre individuos aislados sino dentro del propio grupo social de los niños de estas edades.

Es por ello que se considera que la actividad principal o directriz en este periodo del desarrollo de los once-doce años hasta el surgimiento de la crisis de los dieciséis-diecisiete, es la actividad de comunicación, de las relaciones íntimo-personales, consistente en el establecimiento de relaciones con sus iguales sobre la base de determinadas normas morales y éticas que mediatizan los actos de los adolescentes.

A partir de esta actividad directriz, se van formando en el adolescente los puntos de vista generales sobre la vida, sobre las relaciones entre las personas, sobre el propio futuro y el devenir como ser social, es decir, se va estructurando el sentido personal de la vida. Debido a esto surgen las premisas para que se originen nuevas tareas y motivos de la actividad conjunta, la que se convierte en actividad dirigida al futuro y adquiere un carácter rector o director de la conducta del individuo.

A esta nueva actividad que se vuelve significativa para el desarrollo es la que se denomina como actividad profesional-de estudio, que puede englobarse bajo una denominación general de trabajo.

Es decir, que a partir de la crisis de los dieciséis-dieciséis años en lo adelante, el trabajo se convierte en la actividad directriz o principal del desarrollo.

Haciendo entonces un recuento general de los diferentes tipos de actividades directrices o rectoras, se puede entonces organizar el siguiente cuadro, en el que se plasman algunos logros de cada período del desarrollo en base a la actividad directriz o principal.

Comunicación emocional directa niño-adulto (De 0 a 1 año)

En esta actividad surge y se forma en el niño la necesidad de relación con los adultos, la cual es marcadamente emocional. A su vez se forman actividades perceptuales, y se forma y perfecciona el reflejo de prensión y agarre de objetos.

Actividad con objetos (De 1 a 3 años)

Reproducción de procedimientos socialmente elaborados de acción con los objetos. En esta interrelación activa del niño con los adultos a través de las acciones objetales surge el habla y el pensamiento en acciones. La neoformación central de este período es el surgimiento de la conciencia, que aparece manifiesta en el “yo” que dice el niño.

Actividad de juego (De los 3 a los 7 años)

Formación de la función simbólica de la conciencia, la imaginación, así como la orientación hacia el sentido general de las acciones humanas, aprendiendo el niño a destacar dentro de las relaciones humanas, los momentos de subordinación y dirección. .

Actividad de estudio (De los siete a los 11-12 años)

Formación en el niño de las relaciones conceptual-teóricas de la realidad, lo que le permite considerar las propiedades objetivas de la realidad y sus regularidades.
Formación de las premisas del razonamiento teórico-abstracto a partir del operatorio concreto.

De la vida

Actividad de comunicación y relación íntimo-personal (De los 11-12 a los 16-17 años)

Estructuración de las relaciones en dependencia de los problemas y situaciones de la vida, orientación en las particularidades propias y de otras personas. Subordinación a reglas y normas del grupo social, así como de la actividad socialmente útil. Se fortalece la capacidad de la autoevaluación.

Actividad profesional y de estudio (Trabajo). A partir de los 16-17 años.

Formación de los intereses cognoscitivos profesionales y laborales. Construcción de los planes de vida e ideales morales, así como de la autoconciencia y la autorregulación.

Estas actividades directrices determinan el origen y fijación en el hombre de cualidades indispensables para su comportamiento vital y posterior actividad laboral, social, cívica, entre otras, y que son la base psicológica de su concepción del mundo y de su moral.

Un análisis de estas actividades directrices tienen en sí mismas una dirección principal de su acción sobre el desarrollo, que permite clasificarlas en dos grandes grupos:

1. Actividades en las que tiene lugar una orientación predominante en los sentidos fundamentales de la actividad humana y la asimilación de los objetivos, motivos y normas de las relaciones entre las personas.
2. Actividades en las que tiene predominantemente lugar la asimilación de los procedimientos socialmente elaborados de acción con los objetos y de los modelos que destacan unos u otros de sus aspectos.

Es decir, que unas actividades directrices o principales están enfocadas en el período primordialmente hacia el plano afectivo, y otras que se dirigen hacia el plano cognoscitivo, en dependencia de las necesidades y particularidades del desarrollo.

Así, el primer grupo son actividades que se refieren o realizan en el sistema niño – adulto social, tales son el caso de la comunicación emocional directa del niño con el adulto, el juego y la comunicación íntimo-personal, que aunque se diferencian sustancialmente en su contenido concreto y en la profundización sucesiva y gradual con que el niño penetra en la esfera de los fines y motivos de la actividad de los adultos, todas son afines por su contenido fundamental, y donde se da de forma preponderante el desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades.

El segundo grupo de actividades tiene que ver con el sistema niño-objeto social, y las mismas son la actividad manipulativa objetual en la edad temprana, el estudio en el escolar, y el trabajo en el adulto. Al igual que las actividades del grupo anterior se diferencian entre sí por su contenido concreto, pero en lo fundamental también son afines, apareciendo como elementos de la cultura humana, donde sobre la base de la asimilación de los procedimientos socialmente elaborados de la acción con los objetos se produce la orientación progresiva del niño en el mundo objetual y la formación de sus potencialidades intelectuales, hasta su culminación en las fuerzas productivas de la sociedad.

Es importante destacar que, aunque se señala que en un período del desarrollo la actividad directriz o rectora se dirige hacia lo afectivo o hacia lo cognoscitivo, esto no quiere decir que no exista simultáneamente desarrollo en la otra dirección, solo que una u otra predomina en cada momento del desarrollo.

En realidad la vida del niño es multifacética y pluridimensional en cada etapa de la vida, y las actividades por medio de las cuales se lleva a cabo el desarrollo son a su vez variadas. Surgen nuevos tipos de actividad, nuevas relaciones hacia la realidad, nuevas formas de asimilar el mundo que le rodea. Esto hace que el surgimiento y cambio de las actividades directrices o rectoras no hacen desaparecer las actividades principales que antes existían, sino que solo cambian de lugar e importancia en el sistema general de las relaciones del niño hacia la realidad, en la que cada vez son más amplias y enriquecidas.

Es interesante percatarse de que estas actividades siguen una secuencia en la que cada una es sustituida por otra, y donde también cambia la dirección principal a la que se dirige, afectiva o cognoscitiva:

Comunicación emocional directa -----	Afectivo
Actividad con objetos -----	Cognoscitivo
Juego -----	Afectivo
Estudio -----	Cognoscitivo
Comunicación íntimo-personal -----	Afectivo
Actividad profesional-laboral (Trabajo) -----	Cognoscitivo

Aquí se destaca como en el desarrollo infantil tienen lugar períodos en los que predominan los objetivos, los motivos y las normas de relaciones entre las personas, y sobre esta base, el desarrollo de su esfera motivacional y de las necesidades, y otros, en los que predominan los procedimientos socialmente elaborados de acción hacia el mundo de los objetos, y de ahí para la formación

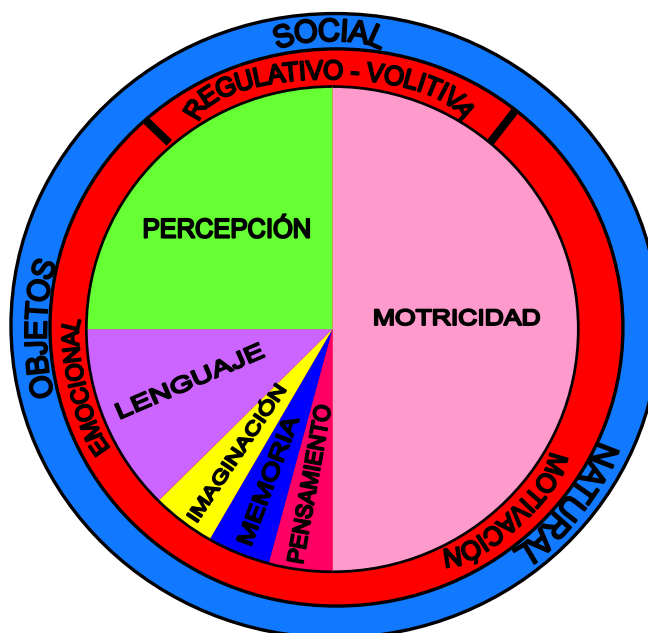
de las capacidades y habilidades intelectuales de los niños y de sus posibilidades operacionales técnicas.

Esta secuencia y consecutividad de unos períodos y otros, en los que lo afectivo predomina sobre lo cognoscitivo, y a la inversa, permite establecer la hipótesis de que la periodicidad del desarrollo y la manifestación de la actividad rectora, son una ley general del desarrollo, y que por lo tanto, ha de relacionarse con su automovimiento y necesidades.

En este sentido, las características de cada edad del desarrollo, en la que prima una actividad fundamental, están determinadas por numerosas y variadas condiciones, que constituyen un sistema de exigencias que se le presentan al niño, como de la esencia de las relaciones con quienes le rodean, el tipo de conocimientos que ha de asimilar y los métodos para dominar esos conocimientos, así como la actividad predominante que la singulariza. Ello quiere decir que en cada momento del desarrollo hay aspectos afectivos y cognoscitivos que hay que satisfacer para alcanzar de manera apropiada las expectativas señaladas a cada momento del desarrollo. A esto se añade las particularidades del desarrollo físico motor, la maduración de las estructuras morfofisiológicas, la estructuración de los mecanismos funcionales del organismo. El conjunto y la relación de estas condiciones externas e internas son lo que determina la especificidad de la edad, y el cambio de su relación es lo que condiciona la necesidad y particularidad del tránsito a la siguiente etapa evolutiva.

Pero los factores incidentes son siempre los mismos, lo único que varía es su correlación interna. Esto se puede destacar en el esquema del desarrollo que se observa a continuación:

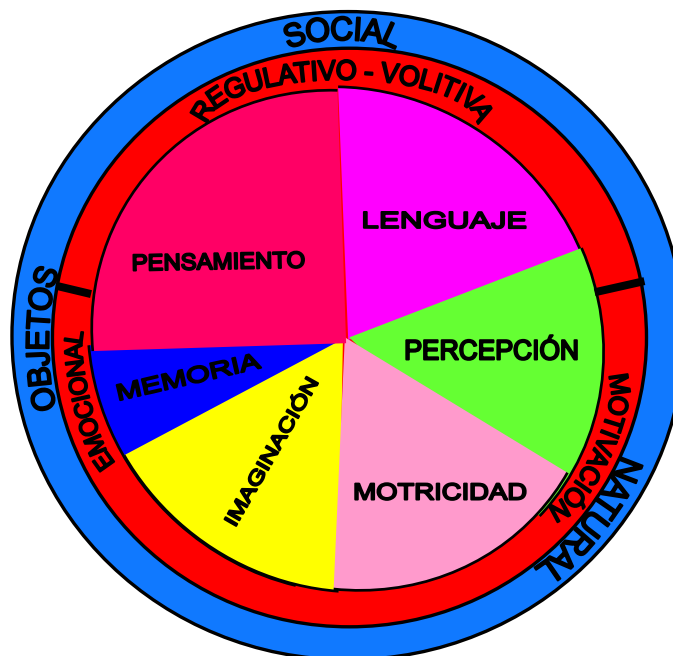
Esquema del desarrollo del primer año de vida



Al observar este esquema se destaca que lo referente a la motricidad y la percepción, que son aspectos tremendamente importantes del desarrollo, ocupan la mayor parte de dicho esquema del desarrollo, porque constituyen aspectos primordiales del mismo. El lenguaje, que está en formación, aparece como un aspecto importante también, pero no al mismo nivel. Por supuesto todo enmarcado por la esfera afectivoemocional, que está presente en todo momento del desarrollo, y por supuesto, el medio circundante como factor esencial externo del desarrollo.

Sin embargo, si se analiza el esquema del desarrollo del niño en el sexto año de vida se observan que la regularidad e importancia de los aspectos del desarrollo han variado consustancialmente.

Esquema del desarrollo del sexto año de vida



En el análisis de este esquema en relación con lo que acontecía en el primer año destaca que la motricidad, que era algo tan importante en el primer año, ya no es así, dado que la mayoría de las capacidades motrices generales han sido ya formadas, lo mismo sucede con las acciones perceptuales. Sin embargo, procesos como el pensamiento o la imaginación, prácticamente ausentes en aquel año de vida, tienen ahora la mayor significación.

Mucho mas podría analizarse de estos esquemas o los correspondientes a los años intermedios, que permitiría establecer una secuencia del transcurso evolutivo de estos procesos de desarrollo y de su relativa importancia en un momento dado.

Pero a los fines de lo que se pretende definir con respecto a la actividad directriz, es que, aunque en un momento dado del desarrollo unos procesos cobran una mayor importancia que otros, y por lo tanto, la dirección de la

actividad rectora toma un rumbo diferente, los factores y condiciones del desarrollo son siempre los mismos, lo único que varían en su nivel de importancia y relación en cada momento específico.

Por eso es que, aunque una actividad del desarrollo apunte predominantemente hacia el desarrollo afectivo o el cognitivo, la misma actúa sobre todos los procesos y propiedades pero que, dado el sistema de relaciones imperante en el momento, uno de ellos es más significativo.

Así, queda muy claramente definido que lo más significativo para el desarrollo del lactante es su comunicación emocional directa con el adulto, y que lo cognoscitivo está "filtrado" o directamente causado a través de esta relación afectiva. Sin embargo, ya al tránsito a la siguiente etapa, en que la actividad con objetos se constituye en la actividad principal, se invierte la relación, lo cognoscitivo cobra un carácter primario, y lo afectivo es ahora el que se filtra o está directamente condicionado por la actividad cognoscitiva en la acción con objetos.

Lo que menos investigado está es el comprobar de manera experimental el porqué de esta secuencia, el ritmo y automovimiento del desarrollo que obliga a que las actividades directrices se sucedan de esta manera y no de otra. Por supuesto que teóricamente se pueden argumentar muchas razones, dadas por las sucesivas etapas de la formación de la personalidad del niño de estas edades, y en los que conceptualmente se puede llegar a alguna conclusión. Pero decididamente la evidencia experimental es la que puede realmente afirmar las razones de esta interesante cuestión.

Pero decididamente hay algo que llama particularmente la atención y es el hecho de que la secuencia se origina con el predominio de la asimilación de los objetivos, los motivos y las normas de la actividad humana y el desarrollo de la esfera emocional y de las necesidades, a la que sigue el paso a la asimilación predominante de procedimientos de acción con los objetos y la formación de posibilidades técnico operacionales.

Se podría afirmar que esto está dado por la indefensión inicial del recién nacido, que obliga a su atención y cuidado, pero una observación somera del comportamiento de cualquier lactante refleja que su foco de concentración principal es el adulto que lo atiende. Y cuando esto se evade o se realiza de manera deficiente, aunque se le brinde al lactante una satisfacción completa de sus necesidades de abrigo, alimentación y preservación de su organismo, y esto se hace de manera impersonal y poco afectiva, surgen problemas, no solo en el área afectiva sino igualmente en la cognoscitiva, en este sentido son bien aleccionadoras las experiencias de Spitz en su observación de los niños en estado de institucionalismo. Lo cual lleva pensar que la satisfacción del componente afectivo y de la asimilación del sistema de relaciones humanas es condición básica del desarrollo para un trascurso evolutivo satisfactorio.

Esta hipótesis tiene una importancia teórica y práctica significativa:

En primer término, porque la misma permite superar el reduccionismo o la dicotomía presentes en muchas teorías psicológicas respecto a la relación del desarrollo afectivo y el cognoscitivo, y plantea la unidad consustancial de estos procesos.

En segundo lugar, la misma conceptúa el proceso del desarrollo como un movimiento en espiral ascendente y no en forma longitudinal.

Tercero, porque señala los vínculos entre los períodos aislados y sus respectivas actividades directrices, recalcando la importancia que tiene un período precedente, y una actividad directriz previa para el inicio del siguiente período y actividad.

Y cuarto, porque esta división de períodos y actividades directrices consustanciales, responde a leyes internas del desarrollo y no a factores externos sin ninguna relación con el mismo.

Esto tiene a su vez una significación práctica evidente, y que consiste en la relación que se establece entre determinados períodos evolutivos, sus actividades, y el sistema de influencias que se organice para propiciar su máxima expresión, en la vinculación de los períodos y actividades con el sistema de enseñanza. Esto puede implicar incluso la transformación del enfoque tradicional de años y grados de enseñanza, por una más científica de niveles y períodos de desarrollo.

Es por eso que se hace tan importante no solamente conocer de forma general la secuencia y consecutividad de cada actividad directriz, sino de cada una de ellas en sí misma, sus condiciones y particularidades, sus relaciones y factores internos, y su interrelación con los determinantes externos, lo cual ha de ser materializado en las unidades siguientes.

Evaluación

EJERCICIOS DE REVISION Y APLICACIÓN		No. Exp:
Las actividades directrices del desarrollo	Ejercicio número 2	Fecha:
Alumno:		
Dirección:		
C.P:	Población:	Provincia:
Teléfono	E-mail	

1. Especifique en la lactancia, la edad temprana y la edad preescolar, cual es su actividad principal y cuales otros tipos de actividades tienen igualmente una influencia importante en el desarrollo psíquico del niño y la niña.
2. Sobre la base de los esquemas del primer y el sexto años de vida que aparecen en la unidad, elabore Ud. los otros años de vida (segundo, tercero, cuarto y quinto) y haga un análisis comparativo de ellos.

