

## UNIDAD 6

### LA EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DIRECTRICES DEL DESARROLLO

#### 6.1. Implicaciones del diagnóstico y evaluación de las actividades directrices

La concepción de que a cada etapa del desarrollo evolutivo del ser humano corresponde una actividad directriz que caracteriza a cada período y que constituye la actividad principal que guía tal desarrollo, implica a los fines del sistema de influencias educativas que se elabore para la consecución de sus logros, dos cuestiones básicas:

1. Que dicho sistema de influencias educativas se estructure sobre la base de que los contenidos principales del mismo, se “filtren” u organicen a través de dicha actividad rectora,
2. Que en cada momento del desarrollo hay que tener bien claro si dicha actividad rectora tiene ella en sí misma la formación requerida para ejercer de manera apropiada su función directriz.

En el primer caso eso determina que la mayoría de las actividades que componen el sistema de influencias educativas, o los contenidos principales de tal sistema, se conciben a partir de la actividad directriz. Por ejemplo, cualquier programa de educación temprana, es decir, para los niños y niñas de un año hasta que cumplen los tres (que culmina con la denominada crisis de los tres años), tiene que elaborarse tomando a la actividad con objetos como el contenido fundamental, y a través de su desarrollo evolutivo ir organizando los diferentes contenidos.

Por supuesto, esto no quiere decir que las acciones con objetos sean *el único* contenido del sistema de influencias educativas, hay otros contenidos, como pueden ser la música o las acciones psicomotoras, que también son importantes, pero que con relación a la actividad con objetos, tienen un carácter subordinado, porque aquella es la actividad predominante del desarrollo en el período.

Un buen programa educativo para la edad temprana, por lo tanto, tendrá un peso curricular importante de las acciones con los objetos, y además otras actividades pedagógicas que colaboran al desarrollo multilateral y armónico de los niños y niñas de dicha edad, entre las que, además de las ya referidas de la música y la psicomotricidad, han de estar aquellas dirigidas a la formación de hábitos, a la socialización, a la formación de las premisas del juego de roles, entre otros.

Pero la actividad con objetos es lo fundamental, máxime considerando que en este período de la edad temprana los componentes referidos a los procesos cognitivos y la apropiación de las relaciones que se dan en la realidad

circundante desde el punto de vista de su conocimiento, son predominantes en relación con aquellos concernientes a la comunicación, y que en la lactancia habían sido los principales.

Incluso las acciones comunicativas se dan, mayoritariamente, mediante la propia acción con los objetos, pues estos ya han ido señalando al niño y la niña su función social, que le ha sido transmitida por el adulto, y que ellos han asimilado, en la actividad conjunta. Si para el niño o la niña lactante lo fundamental era la presencia del adulto y su contacto con el mismo (y la acción objetual tenía una importancia secundaria), ahora es a la inversa: lo más significativo para el niño y la niña es entrar en contacto y actuar sobre los objetos, y donde el contacto con el adulto está supeditado a su principal función de proveedor de las situaciones en que se posibilite dicha acción con los objetos.

Por otra parte, el hecho mismo de que ya el niño y la niña son capaces de trasladarse por sí mismos por haber alcanzado la marcha autónoma, les permite entrar directamente en contacto con el mundo de los objetos que les rodean, sin necesidad de que esté el adulto perennemente a su lado para estimularlo a dicha acción, ya ellos las hacen por sí mismos si se les ofrecen estos objetos o se les sitúan en su campo de acción.

Es más, esta acción propia con los objetos es fundamental para que el niño y la niña aprendan a buscar las relaciones esenciales de tales objetos y de los fenómenos que les circundan por sí solos, autoaprendizaje que no significa una acción separada del niño y la niña del adulto (pues este les propicia el contacto con los objetos) en el mejor estilo montessoriano, sino un proceso de educación diferido y donde está implícita la orientación del adulto, aunque el mismo no esté físicamente presente junto al niño y la niña, pues en definitiva es él el que ha organizado la actividad para que ellos por sí solos actúen con los objetos y se apropien de su función social.

Tanto es así que es característico del niño y la niña en esta edad realizar acciones con los objetos de acuerdo con lo que les han enseñado o ellos han visto hacer, así “barren” con una pequeña escoba, “planchan” una tela sobre una tabla, “leen” en un libro, acciones que no podrían realizar de no haber tenido nunca el patrón imitativo o inducido de tales acciones. Lo único que en un caso el adulto enseña, y en otro el niño y la niña aprenden de lo que ven realizar a las personas que les rodean. En estos casos, e ilustrando lo referente a la relación entre lo cognoscitivo y lo comunicativo en el período, para ellos lo importante es realizar la acción con los objetos y no que el adulto esté a su lado como antes sucedía, lo cual es una demostración fehaciente de la importancia que para el niño y la niña tiene esta actividad con los objetos.

Si ello es así, es obvio que el programa educativo, o el sistema de influencias educativas en su conjunto, tenga a las actividades con objetos como contenido fundamental del mismo.

Por supuesto, al considerar las actividades principales en el sistema de influencias educativas enmarcadas dentro de la actividad directriz o rectora,

cabe entonces preguntarse que relación tiene entonces la misma con los determinantes del desarrollo en cada período.

Se denominan **determinantes del desarrollo** en una etapa dada, aquellos aspectos del desarrollo que son los que causan o determinan (valga la redundancia) el curso del mismo a través de toda la etapa, y que son imprescindibles tomar en cuenta si se desea promover un desarrollo armónico y multilateral, y la consecución de los logros en el período en cuestión.

Por ejemplo, en el primer año de vida los determinantes del desarrollo son la realización de las primeras acciones sencillas con los objetos, el surgimiento de las primeras palabras significativas y el dominio de la marcha independiente. Estos tres aspectos *determinan* el curso del desarrollo del niño y la niña en la lactancia, y de no ser tomados en cuenta o no ser propiamente estimulados, no se han de alcanzar los logros previstos para la etapa.

Incluso, hay momentos del desarrollo en que los logros son tan rápidos y constantes, que estos determinantes se desglosan en líneas directrices para períodos aún mas cortos, como puede ser un trimestre o un semestre, y no todo el año de vida. Tal es el caso típico del primer año, en que cada uno de los determinantes que lo caracterizan, comprenden varias líneas directrices, lo cual hace extraordinariamente complejo concebir un programa educativo para esta edad.

La relación entre los determinantes y la actividad directriz del desarrollo estriba en que **siempre** uno de los determinantes está referido a la actividad directriz del período. En el ejemplo situado del primer año de vida, es obvio que el determinante referido al surgimiento de las primeras palabras significativas, es el que está relacionado con la comunicación emocional niño-adulto, que es su actividad directriz en dicho año. Lo que hacen realmente los determinantes es, además de señalar la actividad directriz principal, establecer **los otros** aspectos del desarrollo que en la etapa tienen una significación crucial para el desarrollo y que, por lo tanto, han de ser estimulados y estar presentes en cualquier sistema de influencias educativas que se conciba para la edad.

Por eso es que, cuando se habló de que la actividad con objetos era la rectora en la edad temprana, se mencionó que no era la única importante a los fines del desarrollo, y que era necesario estimular otros aspectos, como la música o las acciones psicomotoras gruesas, que responden a determinantes propios de ese período.

Esto explica la importancia que tiene la organización de las actividades sobre la base de la que es rectora en el período, y conduce a la segunda cuestión a considerar: la definición de si dicha actividad directriz tiene ella en sí misma la formación y desarrollo que debe tener para poder ejercer su función rectora con la calidad necesaria. Esto por su propia esencia lleva a la necesidad de evaluar tal actividad, y de los medios mas apropiados para hacer tal evaluación.

El Diccionario de términos psicopedagógicos de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles señala varias definiciones del concepto de evaluar y de evaluación, entre las que se encuentran:

Evaluar, en sentido general, significa el asignar un valor para juzgar cantidad, grado, condición, calidad o efectividad de algo. En síntesis, la definición más simple de evaluar es *asignar un valor a algo*.

Derivado de esta definición, el concepto de evaluación aparece como:

- Conjunto de las actividades que sirven para señalar el valor de una cosa u objeto.
- Proceso continuo, sistemático y flexible que se orienta a seguir la evolución de los procesos de desarrollo de los niños y niñas a la toma de las decisiones necesarias para adecuar el diseño del proceso educativo y el desarrollo de la acción educativa a las necesidades y logros detectados en los niños en sus procesos de aprendizaje.
- Proceso sistemático de recolección y análisis de la información, destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones.
- Proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa, de carácter permanente, dirigido no solamente a registrar los logros parciales o finales, sino a obtener información acerca de cómo se han desarrollado las acciones educativas, los logros y dificultades, con vista a rectificar acciones, proponer modificaciones, e implementar las nuevas acciones a realizar.

Estas definiciones, unas más sencillas, otras más extensas; unas más referidas a cualquier fenómeno del desarrollo, otras a una mayor especificidad del proceso educativo, poseen en su definición lo esencial del proceso de evaluación: comparar, establecer un rango, emitir un juicio de valor.

La actividad directriz del desarrollo en cada etapa ha de ser evaluada para conocer si la misma está alcanzando la consecución de los logros esperables en el período, y si tiene ella en sí misma el nivel de desarrollo que ha de tener para poder efectuar su función directriz.

Por ejemplo, si se está de acuerdo con que el juego de roles es la actividad rectora del desarrollo en la etapa preescolar, de los tres a los seis-siete años, un bajo o pobre nivel de esta actividad es lógico que redunde en un limitado desarrollo general del niño y la niña, puesto que su actividad principal no tiene la calidad necesaria para coadyuvar a ese desarrollo. Ello obliga tanto a su evaluación, como a organizar las actividades que permitan que la propia actividad directriz alcance el nivel cualitativo correspondiente.

Para poder evaluar la actividad directriz se hace preciso diagnosticarla, pues, la evaluación y el diagnóstico, aunque son dos procesos que están estrechamente interrelacionados, no son la misma cosa, no se identifican uno con el otro. Ambos permiten comprobar la efectividad de las acciones educativas y del nivel cualitativo de la actividad directriz, establecen los nexos que influyen en el nivel alcanzado, pero mientras que con la evaluación se comprueba la formación de las cualidades y procesos psíquicos, esto no significa que lo alcanzado tenga un nexo directo con la simple presencia de la actividad directriz, sino que es preciso conocer que nivel tiene para poder establecer esta correlación.

**Diagnóstico del desarrollo** <————— **Evaluación del desarrollo**  
—————>

El diagnóstico está relacionado con la búsqueda de explicaciones a un problema, en este caso la calidad de la actividad directriz del desarrollo, mientras que la evaluación anuncia la presencia de la misma, y constituye un análisis de las estructuras psicológicas que intervienen en sus resultados. . La evaluación se relaciona con el aspecto instrumental de la tarea y permite en este sentido valorar el cumplimiento de los objetivos planteados en el currículum escolar, que el diagnóstico permite correlacionar con su factor causal, la actividad directriz o rectora

Desde esta óptica es posible entonces establecer los nexos entre estos dos procesos: la evaluación deviene en elemento primordial para el diagnóstico de la actividad directriz, y este la enriquece verificando su objetividad y precisión. Todo proceso de evaluación tiene una función de diagnóstico y todo diagnóstico exige una labor de evaluación de determinadas condiciones que permita elaborar un juicio o conclusión acerca de la situación o estado de un problema y las posibles causas que lo determinan. Además, una evaluación y diagnóstico requiere de la búsqueda de información, necesaria y suficiente para poder, mediante un amplio y profundo análisis, llegar a una posible explicación de las características, logros, dificultades y causas que la provocan, con un último propósito de proyectar posibles soluciones para eliminar o compensar las dificultades.

Por ello es que suele hablarse con mayor propiedad de diagnóstico y evaluación de la actividad directriz y, por tanto, del desarrollo, que el uso aislado de ambos términos.

Mas, al introducir la consideración del diagnóstico y la evaluación de la actividad directriz y del desarrollo, se hace imprescindible consecuentemente establecer de que se habla cuando se habla de diagnóstico, y de cómo ha de concebirse el mismo para una concepción científica actualizada de los mismos.

## **6.2. Algunas cuestiones respecto al diagnóstico del desarrollo.**

El problema del diagnóstico tiene una gran vigencia actual por su utilización práctica para los resultados del desarrollo, y por su uso a los fines de la investigación del desarrollo infantil.

Esto plantea de inmediato el análisis de tres aspectos fundamentales:

1. La relación del diagnóstico con una teoría del desarrollo
2. La relación entre el diagnóstico actual y el diagnóstico potencial

3. Las funciones del mismo dentro del proceso de formación y educación del niño y la niña.

Para realizar un diagnóstico acertado se requieren métodos, que implican técnicas para determinar, medir o explorar el nivel de desarrollo del niño y la niña, que se compara entonces con cierto nivel promedio establecido para un determinado grupo evolutivo o poblacional, y su desviación a uno u otro lado.

El valor del diagnóstico, y sus posibilidades de interpretación estarán entonces relacionados con su contenido y con los índices que se utilizan para medir, lo cual, a los fines mas generales han de estar determinados por una teoría general del desarrollo.

La historia del diagnóstico es bien compleja y ha transitado por numerosas vertientes, desde aquellas primeras pertenecientes a la "testología", en la que el objetivo del diagnóstico estaba fundamentalmente dirigido a hacer mediciones y exploraciones del desarrollo intelectual, poco relacionado con investigaciones teóricas de la psicología general o infantil que lo fundamentaran; hasta el enfoque de concebir la inteligencia como una integridad en lo que lo importante no era que se aplicaran determinadas pruebas o tests, sino que se aplicaran muchos, para prevenir la acción de los factores aleatorios y ayudar a nivelar las diferencias dadas por la experiencia anterior. En cualquiera de estos enfoques la dirección del diagnóstico estaba referida primordialmente al aspecto intelectual, porque es precisamente la medición de la inteligencia, la que promovió, desde Binet a la fecha, la promoción del diagnóstico como un instrumento para valorar un determinado desarrollo.

Luego la testología cobró gran envergadura en la práctica psicológica y pedagógica, y se amplió su enfoque para establecer las diferencias entre las diversas capacidades del individuo, y para seleccionarlos de acuerdo con el área del desarrollo, o el campo de acción o de trabajo. Sin embargo, esta amplia difusión de las técnicas diagnósticas no condujo a un reexamen serio de sus principios, aunque llevó a la transformación del concepto de lo que pretendía medir, en este caso, la inteligencia.

Terman, Weschler, Thorndike, entre muchos otros, dan sus propias definiciones de la inteligencia, y consecuentemente de la manera de diagnosticarla, y la propia expansión de tales criterios teóricos condujo a la concepción restringida del diagnóstico, al imponerse el método estadístico como su único criterio de utilidad y validez, lo cual, al extenderse a otras áreas y dimensiones de la personalidad, hizo de la valoración *cuantitativa* del desarrollo el enfoque predominante en la aplicación del mismo.

Así, para cada categoría evolutiva, de cualquier aspecto del desarrollo, se seleccionaron una gran cantidad de problemas, que se plasmaron en los llamados tests estandarizados, que permitían establecer grados de diferenciación, sobre determinados niveles de dificultad, y que brindaban índices estables para poder establecer los resultados del diagnóstico.

Esto incluso llevó a que algunos autores, como fue el caso de A. Gessell, a la consideración de que la inteligencia era innata y no se modificaba, que era independiente del nivel de los conocimientos, y de la conducta del sujeto. No obstante, otros autores, como Thorndike y Hagen, empezaron a plantear, como producto de sus investigaciones, que las condiciones de vida y educación ejercían un efecto sobre los procesos psicológicos, concluyendo que las capacidades eran un resultado de las experiencias generales de la vida, lo cual influyó notablemente sobre los sistemas de tests y de la propia concepción del diagnóstico.

La tendencia a independizar la formación de las capacidades (motrices, intelectuales, afectivas) de las condiciones de vida y educación se mantiene aún vigente en algunos enfoques, manteniendo el determinismo biológico como el factor causal de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Un rasgo generalizado de estos enfoques del diagnóstico tradicional, lo constituye la ausencia de una teoría general del desarrollo que permita explicar las fuerzas motrices que lo generan y en consecuencia el establecimiento de secuencias evolutivas del desarrollo que respondan a ella. Con frecuencia las que se toman como punto de comparación, se apoyan en postulados de teorías diferentes y en ocasiones contradictorias. Así, es común el hecho de que se mezclen en el diagnóstico general del desarrollo de manera ecléctica postulados referentes a diversas teorías y llegar, por ejemplo, al diagnóstico del desarrollo intelectual sobre la base de la secuenciación derivada de la teoría de Piaget, y al del desarrollo afectivo, según lo sugerido en el psicoanálisis.

Aún cuando esta falta de vertebración entre las teorías que explican el desarrollo ha sido señalada como una insuficiencia, desde la óptica del diagnóstico tradicional, esta contradicción ha tratado de resolverse mediante la consideración de que una integración flexible y crítica de los aportes de teorías diferentes es recomendable porque permite incluirlos, para superar el eclecticismo señalado anteriormente. Sin embargo, este hecho limita las posibilidades para llegar a un diagnóstico certero, porque sólo a partir de una teoría general del desarrollo, que revele las fuerzas motrices del mismo, pueden establecerse indicadores válidos del desarrollo, que servirán como punto de referencia para comparar el nivel de cada niño.

Aún más, suponer que la experiencia individual y la actividad del niño constituye la fuente del desarrollo infantil, reduce al plano de nulidad el papel del adulto como transmisor de la experiencia histórico cultural y como organizador de las experiencias que el niño y la niña reciben desde el momento del nacimiento.

Por último, en estas teorías la primera infancia se concibe como el tránsito desde etapas de desarrollo inacabado e imperfecto, a la adultez, en la que el desarrollo de los procesos y cualidades de la personalidad encuentran su completamiento. De ahí, que aún cuando se conciba el diagnóstico desde las posiciones más progresistas de los enfoques tradicionales, se soslaya la particularidad esencial de la primera infancia por su significación en sí misma con respecto a la formación integral de la personalidad.

Opuesto a este enfoque otros autores, a partir de la concepción del desarrollo de la teoría histórico-cultural de Vigotski, se plantean un enfoque diferente del diagnóstico, tanto en lo referente a sus objetivos, su contenido, como su estructura, y en los que se parte de la consideración de las condiciones de vida y educación en la formación de los procesos y cualidades psíquicas, y del papel rector de la educación como guía del desarrollo, alejándose de las posiciones que valoran las capacidades como innatas.

Desde este enfoque diferente, el nivel del desarrollo del niño y la niña está íntimamente ligado y es consecuencia de las influencias de las condiciones externas, en interrelación dialéctica con las propiedades internas, y sin la determinación de este nivel, no puede valorarse la efectividad de los contenidos y métodos, de la influencia de los sistemas educativos, de los correspondientes logros del desarrollo.

Así, el cambio de los objetivos del diagnóstico, que ya no es dar una valoración en términos cuantitativos del desarrollo, va a determinar la transformación del contenido del diagnóstico, en correspondencia con la teoría del desarrollo que se asuma.

Por tanto, el contenido del diagnóstico lo constituye ahora las propiedades psíquicas y las capacidades que se corresponden con cada etapa de la apropiación de la realidad objetiva, lo que hace necesario crear un modelo teórico del desarrollo que refleje sus regularidades y etapas evolutivas, las formaciones psicológicas básicas que se forman en cada etapa, las cuales, a partir de ese momento se convierten en los índices o indicadores del desarrollo.

De ello se desprende que para elaborar los contenidos de un sistema diagnóstico cualquiera se hace necesario elaborar primero un modelo teórico del desarrollo, que debe contener la formación de las funciones básicas que en cada etapa surgen y se manifiestan, formaciones psicológicas y físicas que se convierten, como ya se dijo, en los indicadores o índices del desarrollo alcanzado por el niño y la niña, y no aquellos indicadores disímiles y diversos utilizados por el diagnóstico tradicional, que muchas veces lidiaban con construcciones artificialmente creadas por los propios sistemas de evaluación.

Este nuevo enfoque del diagnóstico se convierte a su vez en el paso inicial de la investigación psicológica y pedagógica, que se dirige ahora a determinar los logros reales dados por las condiciones de vida y educación, y su interrelación con los factores internos del desarrollo.

Este enfoque puede resumirse de la siguiente manera:

1. El diagnóstico del nivel de desarrollo de los niños y niñas implica la obtención de la información acerca del grado de desarrollo alcanzado en las cualidades, procesos y capacidades generales. Su identificación permite establecer el nivel de desarrollo actual del niño o la niña, lo que constituye la premisa indispensable para el diseño de las estrategias pedagógicas o planes de intervención a seguir.

2. El desarrollo del niño y la niña no se produce en abstracto, sino bajo condiciones concretas de vida y educación que lo determinan. El nivel alcanzado en su momento dado no puede verse al margen de las condiciones que lo generan, ni con un carácter permanente y definitivo, ya que el curso del desarrollo también estará determinado por dichas condiciones.

Es por ello que el diagnóstico no puede limitarse a la identificación del nivel alcanzado en el desarrollo de cualidades y procesos, sino a establecer relaciones y vínculos causales que permiten explicarlo, ya que sólo así es posible actuar sobre las condiciones que lo determinan, transformarlas y optimizar su curso posterior.

3. El análisis de las condiciones que influyen en el desarrollo debe comprenderse en su sentido más amplio y no sólo en el contexto de la educación sistemática y organizada (proceso docente educativo), sino que debe extenderse a todo el sistema de influencias que el medio social ejerce sobre el niño y la niña, aun en forma no planificada.

En este sentido la exploración del medio familiar y del ambiente que les rodea resulta indispensable para la valoración de su desarrollo.

4. La comprensión del nivel de desarrollo actual como un momento en la línea ascendente del desarrollo y no como un resultado estático, obliga a reflexionar sobre la necesidad de evaluar el potencial de desarrollo del niño y la niña, que lo distingue de los demás y brinda una información valiosa para determinar el contenido y métodos de la intervención pedagógica.

El hecho de concebir el diagnóstico a partir de una teoría y un modelo del desarrollo, implica la caracterización y concepción general de las particularidades de las diferentes edades, períodos cualitativos del desarrollo en el que se definen las formaciones básicas y los procesos subordinados a estas formaciones. Esta periodización tiene que tomar en cuenta que los niños y niñas en las distintas etapas del desarrollo se diferencian por:

- Poseer una distinta experiencia vital
- Tener un diferente nivel de formación de sus capacidades, hábitos y habilidades
- Tener necesidades e intereses diversos
- Realizar distintos tipos de actividad
- Asimilar, producto de todo lo anterior, de diferente forma los nuevos conocimientos y habilidades

Todo ello hace que al tránsito de una a otra etapa del desarrollo se alteren y cambien las relaciones del niño y la niña con su medio, y varíe el carácter de su

actividad, y donde la maduración crea las premisas y las posibilidades del desarrollo, y las condiciones de vida y educación las determinan, las convierten en propiedades psíquicas reales y son el motor del tránsito de una a otra etapa.

A partir de esta concepción los índices más generales para valorar el desarrollo de una personalidad sana e integral en cualquier etapa de la vida, se resumen en el cuadro a continuación, índices elaborados inicialmente por A. Zaporozhets, y que fueron posteriormente enriquecidos por F. Martínez

Índices para considerar el desarrollo de una personalidad  
**sana e integral**  
**(A. Zaporozhets – F. Martínez)**

- El desarrollo físico y motor, los procesos biológicos y fisiológicos y de la actividad nerviosa superior
- El desarrollo de los procesos cognoscitivos (percepción, pensamiento, memoria, etc) y de la actividad cognoscitiva (sistema de conocimientos, hábitos y habilidades)
- Formación de un sistema de relaciones respecto al mundo que le rodea, los demás y de sí mismo (desarrollo afectivo motivacional)
- Formación de un sistema de acciones mentales, prácticas e intelectuales, que posibiliten la realización de una actividad productiva.

El cuadro en cuestión señala los aspectos más generales que cualquier diagnóstico y valoración del desarrollo del niño y la niña (o del adulto) ha de incluir para poder evaluar dicho desarrollo. Esto no quiere decir que cada una de estos índices no pueda ser estudiado y diagnosticado de manera aislada, por ejemplo, determinar el nivel del desarrollo del lenguaje en la edad temprana, esto es necesario e imprescindible cuando se ha de investigar o trabajar en esa área específica de formación de la personalidad, lo que se pretende ahora señalar es que si se trata de llegar a un diagnóstico general del desarrollo este ha de contemplar **todos** los índices, y no uno solo, o varios de ellos. Esto evita el caer en el enfoque reduccionista de considerar un área específica, como puede ser la intelectual, como representativa de todo el desarrollo, error que en mas de una vez se dio en el diagnóstico tradicional.

Por supuesto que la determinación del nivel alcanzado tiene indispensablemente que estar correlacionado con el grado en que tal diagnóstico o evaluación es capaz de pronosticar no solamente el momento presente en que se hace dicho corte evaluativo, sino hasta donde los resultados alcanzados y la determinación de los logros son válidos, ya que ningún sistema diagnóstico, y particularmente en la primera infancia, *permite predecir a largo plazo*.

En este sentido, el rango del pronóstico está determinado por el contenido del diagnóstico: si el mismo trata de evaluar formaciones básicas y fundamentales, tiene un mayor pronóstico que si se dirige a diagnosticar aspectos más concretos y puntuales del desarrollo. Es por ello que diagnosticar y evaluar la actividad directriz en la etapa tiene una mayor importancia que hacerlo de un área específica del desarrollo, porque la misma es una neoformación

psicológica más general, si bien, a los fines de la labor educativa, todas las áreas de la formación del niño y la niña tienen gran importancia.

Pero la determinación del nivel actual del desarrollo, o nivel real, si bien es importante considerar para saber como es el estado actual de las funciones y procesos psíquicos, es un reflejo *de lo ya logrado*, de las adquisiciones que ya se han alcanzado, y como tales, dadas ya en el desarrollo. Ahora lo verdaderamente crucial es poder determinar a su vez el nivel potencial de ese desarrollo, las premisas y condiciones actuales que preludian logros superiores, no lo que ya está presente en el niño y la niña, sino lo que estos pueden alcanzar en un futuro inmediato, tanto por sí solos como mediante la actividad conjunta con el adulto u otros niños más capaces.

Esta zona de desarrollo próximo, que refleja las potencialidades en ciernes del desarrollo de los niños y niñas, constituye en el momento actual la dirección más importante de la evaluación y el diagnóstico del desarrollo infantil.

Los instrumentos, por tanto, que se diseñen y utilicen para poder llevar a cabo ese proceso de diagnóstico y evaluación, tienen que ser competentes para poder delimitar esa posibilidad potencial, y sobre sus resultados poder entonces estructurar el sistema de influencias educativas, o correctivas si fuera el caso, considerando dicha zona potencial de desarrollo. De igual manera un diagnóstico y valoración acertado, tiene que contemplar sin duda alguna el de la actividad principal del desarrollo en la etapa, cosa que en el cuadro anterior no se señalaba. Es por ello que, tomando en consideración ambos señalamientos, el siguiente cuadro muestra una guía mas precisa de cómo valorar los diferentes índices para alcanzar dicha valoración.

- I. Desarrollo físico, anatómofisiológico y de la actividad nerviosa superior
  1. **Desarrollo pondoestatural**
  2. **Estado de salud**
  3. **Motricidad gruesa**
  4. **Motricidad fina**
  5. **ANS: Relación excitación/inhibición. Tipo de sistema nervioso**
  
- II. Formación de los procesos cognoscitivos y de la actividad Cognoscitiva
  1. **Pensamiento**
  2. **Percepción**
  3. **Atención**
  4. **Memoria**
  5. **Imaginación**
  6. **Lenguaje**
  
- III. Formación de un sistema de relaciones respecto a la realidad y a sí mismo (Desarrollo afectivo-emocional-volitivo)
  1. **Nivel de desarrollo de emociones y sentimientos**
  2. **Relación emocional positiva hacia la actividad cognoscitiva. Emociones intelectuales**
  3. **Nivel de acciones voluntarias**
  
- IV. Formación de conocimientos y de un sistema de acciones Intelectuales y prácticas que posibilitan una actividad productiva
  1. **Sistema y nivel de conocimientos**
  2. **Formación de hábitos y habilidades (intelectuales, prácticas)**
  3. **Autovalidismo e independencia**
  
- V. Valoración de la actividad rectora (como complemento del análisis cualitativo)
  1. **Comunicación emocional con adulto. Nivel de acciones comunicativas**
  2. **Actividad con objetos. Nivel y tipo de acciones alcanzadas**
  3. **Juego de roles. Determinación del nivel del juego de roles**

En este enfoque del diagnóstico y valoración del desarrollo el hecho de considerar el nivel que tiene la actividad rectora permite analizar de manera

cualitativa el grado en que la misma ejerce su función directriz, y de cómo ejerce su influencia en la formación de los diferentes procesos y funciones psíquicas. Por supuesto que siempre ha de haber una correspondencia entre el nivel alcanzado por la actividad directriz y el de las cualidades y propiedades psíquicas, pero como ella no es la única responsable de los logros del desarrollo en la etapa dada por existir otras actividades complementarias que coadyuvan a tal desarrollo, la definición y determinación de la misma es de singular importancia para saber hacia donde dirigir la acción educativa.

Por ejemplo, si en un momento dado de la etapa preescolar, como puede ser en el quinto año de vida, se hace un diagnóstico general del desarrollo y este muestra un cuadro de insuficiencias, y al hacerlo de la actividad directriz, en este caso el juego, se destaca que el mismo se encuentra a un tercer nivel y no a un cuarto como debiera ser, el educador sabe que en lugar de hacer estimulaciones puntuales para tratar de alcanzar algunos logros, lo mejor es trabajar en elevar el nivel del juego de roles y, consecuentemente se ha de obtener un mejor resultado general del desarrollo del niño y la niña.

En esto radica la crucial importancia de establecer el diagnóstico y la evaluación de la actividad directriz del desarrollo, y se destaca la relación que la misma tiene dentro del diagnóstico general de los logros del niño y la niña en cada etapa de la formación de su personalidad.

### **6.3. Diagnóstico y evaluación de la actividad directriz del primer año de vida: la comunicación emocional niño-adulto**

No por el hecho de que el niño y la niña en este período de la vida posean un desarrollo general mucho menos complejo de lo que puede resultar cuando alcanza un mayor progreso cronológico, resulta más fácil determinar el diagnóstico de su actividad principal, la comunicación emocional niño-adulto. Todo lo contrario, esto es una tarea mucho más ardua porque está más ligada a la propia valoración general del desarrollo, y determinar cuáles pueden ser los índices que se corresponden más directamente a esta actividad, puede resultar una cuestión bien difícil de delimitar.

Por otra parte, los propios determinantes del desarrollo, por los sucesivos cambios que se dan tan rápidos y constantes, suelen desdoblarse en líneas directrices, y esto hace en muchas ocasiones un mismo logro abarque varias de estas líneas directrices que, para complicar más aún las cosas, no surgen al mismo tiempo: así hay líneas directrices que aparecen desde el primer trimestre de la vida, como sucede con el desarrollo del analizador visual, y hay otras que vienen a manifestarse en el tercero, como es la que corresponde al desarrollo del gateo y de las premisas de la marcha independiente.

Un ejemplo claro de la conjunción de varias líneas directrices en una misma manifestación del desarrollo, es la que se da cuando aparece hacia el tercer mes de vida lo que se ha dado en llamar el complejo de animación.

El complejo de animación consiste en una reacción generalizada del niño y la niña ante una estimulación, generalmente verbal aunque a veces también motora y objetual, del adulto. Este complejo aparece cuando, situado el niño o la niña boca arriba sobre una superficie dura, el adulto, bien sea un padre o el educador, lo estimula estando de frente y cercano al rostro del menor. Ante esta acción del adulto el niño o la niña realiza movimientos motores gruesos, gesticula, emite sonidos, sonríe, y cobra un estado general de animación característico.

Por su importancia para el desarrollo, la aparición del complejo de animación constituye un índice significativo de este desarrollo, y su ausencia o presencia tardía tiene, por lo general, un carácter patognomónico, es decir, que evidencia una probable alteración, insuficiencia o desviación del desarrollo.

El complejo de animación, por su complejidad, es, por una parte, una expresión del desarrollo referida a la línea directriz de la psicomotricidad en dicho momento, la de los movimientos prensores de la mano (porque el bebé trata de tocar al adulto con la agitación de sus brazos); significa el inicio del desarrollo social, por sus intentos de acercamiento hacia la figura que representa el adulto; y a su vez, de la comunicación emocional, por la emisión de sonidos y gorgoritos que tienen por primera vez, un carácter intencional. De ahí que el hecho de su presencia o ausencia revista una importancia crucial a los fines del desarrollo del niño y la niña.

Es por eso que resulta tan complicado señalar que formaciones psicológicas son las que permiten hacer las precisiones más exactas en el diagnóstico de la actividad directriz del período, en un momento de la vida en que toda la actividad psíquica está conjugada con la física y motriz, y donde aún no están claramente definidas las distintas áreas del desarrollo, como sucede a partir del segundo año de vida.

Por otra parte en ocasiones resulta bien difícil poder separar, al menos desde el punto de vista teórico, el diagnóstico de la actividad directriz del diagnóstico general del desarrollo.

Es por ello que los comportamientos referidos a la comunicación emocional en ocasiones están inmersos o ligados a las demás manifestaciones del desarrollo, como se vió en el ejemplo anterior del complejo de animación, o cuando aparece el silabeo en el desarrollo evolutivo del lenguaje, que es tanto expresión de la asimilación de los sonidos de la lengua (lo cual es un proceso cognoscitivo lingüístico), es a su vez expresión de la comunicación activa y de la imitación del niño o la niña ante la estimulación verbal del adulto.

No obstante, por su importancia a los fines del diagnóstico de la actividad rectora se pueden señalar algunos hitos del desarrollo en el primer año de vida que, integrados o no a otras manifestaciones, pueden ser tomados como expresión de momentos trascendentales de dicha actividad por la significación que poseen a los fines del desarrollo. Entre ellos tenemos:

- Aparición de la sonrisa social (que surge por la estimulación afectiva del adulto)
- Surgimiento del complejo de animación
- Presencia del balbuceo
- Reacción ante el extraño (como manifestación de la comunicación afectiva con el adulto, y falta de la misma con una persona desconocida)
- Silabeo (que indica una comunicación emocional activa por la imitación de los sonidos de la lengua materna)
- Reacción de asombro (dada por la estimulación de un objeto inusual que el adulto muestra al niño o niña. Esta a su vez es premisa de la actividad con objetos, por su componente cognoscitivo).
- Primeras palabras significativas (que expresan a nivel oral la comunicación emocional de la relación niño-adulto)

Estas manifestaciones más generales de la comunicación emocional constituyen los índices más significativos para su diagnóstico y evaluación, y su presencia en el momento correspondiente (o su ausencia o aparición tardía) permiten valorar el nivel de desarrollo de esta actividad rectora, sin que sea necesario realizar un diagnóstico general del desarrollo, el cual cumple los propósitos de comprobar el nivel actual en todas las áreas de la formación del niño y la niña.

De hecho, si al diagnosticar la actividad rectora, no aparece, por ejemplo, la reacción ante el extraño alrededor de los seis meses de edad, ya esto nos indica que hay problemas cualitativos de esta actividad, que, sin dudas, han de reflejarse en el resto de las áreas de desarrollo. Lo mismo pasaría si no se manifiesta el silabeo en el tercer trimestre, y alerta sobre la necesidad de estimular de manera específica este indicador para posibilitar el logro del nivel que corresponde a la actividad directriz en el período.

Sin embargo, es bueno recordar que la actividad directriz de esta etapa, la comunicación emocional niño-adulto, nos se reduce a los índices anteriormente señalados, y existen otros que forman parte de la misma, pero que pueden considerarse no tan significativos, como pasa cuando el lactante reclama con sus brazos el contacto afectivo del adulto, o imita un movimiento asociado a una acción que este le estimula a repetir.

#### **6.4. Diagnóstico y evaluación de la actividad directriz en la edad temprana: la actividad con objetos.**

Con el surgimiento de la actividad con objetos como directriz del desarrollo, vuelven los componentes cognoscitivos de la actividad a tener la mayor importancia y a hacerse predominantes con respecto a aquellos referidos a la

comunicación. Según se ha dicho varias veces, pero que siempre es bueno recalcar, el hecho de que los factores cognoscitivos sean los dominantes, no implica que los comunicacionales pierdan relevancia, solo que ahora se dan a través de la propia actividad con los objetos, y no como antes que estaban relegados a la situación de comunicación.

Ahora el niño y la niña buscan al adulto no simplemente para que este esté junto a ellos, para que les brinde afecto, les hable y estimule, sino para que este le ofrezca objetos, le enseñar a hacer cosas con los objetos, y las acciones más complejas que con los mismos pueden realizarse. Esto es fácilmente observable en la vida cotidiana, el adulto muestra al niño o la niña un determinado juguete, lo estimula o le enseña que hacer con el mismo, y luego aquel se concentra en su manipulación sin prácticamente hacerle caso a la persona mayor, que solo ha servido de intermediario de la acción objetual que el niño o la niña realizan.

Esto es ampliamente conocido por la cultura popular, que lo aplica sin conocer nada de su explicación científica, y así las madres saben que si ellas tienen que realizar las labores hogareñas y quieren estar tranquilas, basta con situar al niño o niña de esta edad en un lugar con algunos objetos, y ya estos se “entretienen” sin reclamar continuamente su presencia directa, como sucedía antes cuando eran lactantes.

En otras ocasiones ellos por sí solos buscan el contacto con los objetos del medio, apoyados por la mayor facilidad que ahora tienen por el logro de la marcha independiente: buscan el objeto, tratan de ver que tienen adentro, lo manipulan, y a veces rompen, tratando de conocer sus particularidades.

Por supuesto, como también ya se afirmó con anterioridad, otras acciones, como las psicomotoras tienen una significación importante para el desarrollo, pero aún así muchas de ellas están ligadas a la acción con el objeto, como sucede con las actividades de educación física (que muchas veces se acompañan de la manipulación de aros, bastones y otros objetos), o el uso de velocípedos con o sin pedales, o hasta la sencilla acción de halar un carrito con ruedas. Ello no hace más que demostrar lo que la actividad con objetos significa en el período en cuestión.

El diagnóstico de esta actividad comienza incluso tomando en consideración sus premisas, que suelen ubicarse en el último semestre del primer año de vida, donde la realización de acciones simples con los objetos al establecer la correlación de las palabras y acciones con los mismos atendiendo a sus propiedades externas, constituye una línea directriz en dicho semestre. De esta manera el niño y la niña al arribar al segundo año de vida ha de tener ya la posibilidad de realizar pequeñas acciones con los objetos, como son meter y sacar, golpear uno con otro, abrir y cerrar, enroscar y desenroscar, entre otras, que están referidas ontogenéticamente a la primera fase de la actividad objetual, es decir, a la manipulación de objetos.

Estas acciones, que generalmente están ligadas a las propias particularidades externas de los objetos y que se realizan de una misma manera con el objeto

en cuestión (pues aún no están separados el objeto de la acción) reciben el nombre de acciones elementales con los objetos, y tipifican el final del primer año de vida y el tránsito hacia la edad temprana.

Así, en el transcurso ontogenético de esta actividad se ha pasado ya de la realización de acciones indiferentes al tipo de objetos a su utilización, pero solamente en su designación correcta, pues el empleo libre del mismo, que constituye su fase final es un logro que corresponde ya al segundo año de vida, cuando el niño o la niña pueden realizar cualquier acción con el objeto, se corresponda o no con la función social que tiene asignada, pero siempre respaldada esta acción por el conocimiento que ellos tienen de la significación constante del objeto: ellos saben, por ejemplo, que un zapato es para poner en los pies, pero a veces se los ponen en la cabeza para hacer reír a los adultos, “saben” ya la significación constante que tiene el zapato (para usar en los pies), pero hacen otras acciones con el mismo por juego o exploración.

Por lo tanto, en el diagnóstico de la actividad directriz hay que tomar en cuenta que estas acciones elementales estén presentes, y que inicialmente el niño y la niña usen el objeto en su designación correcta.

Pero en el inicio del segundo año de vida empiezan a aparecer otras acciones más complejas en las cuales el niño y la niña empiezan a establecer la relación entre las propiedades de un objeto con otro, o de partes de otro u otros objetos, en una determinada relación espacial. A estas acciones más complejas es a las que se denominan como acciones de correlación, tales como armar una matriuzka (muñequita rusa que permite incluir otras más pequeñas dentro de sí), hacer una pirámide de discos, ensartar cuentas en un cordel, insertar piezas en un tablero excavado, hacer una torre con cubos de madera o plástico, ubicar pequeños bloques para hacer un puente, entre tantas otras posibles.

Ya en este momento de las acciones de correlación el objeto tiene ya para el niño o la niña su significación constante, dada por su función social, y ellos pueden indistintamente relacionar unos objetos con otros se correspondan o no con dicha significación permanente del objeto, y realizar con ellos diversas acciones de correlación, como cuando hace una torre usando objetos distintos (un jarrito, un bloque de madera, una caja de cartón, un pedazo de madera, etc.).

Por lo tanto, la aparición de las acciones de correlación en el primer trimestre del año, y su progresiva complejización posterior, constituye un índice importante para el diagnóstico de la actividad directriz en el período.

Alrededor de los 18 meses de edad se observa que en estas acciones con los objetos, el niño y la niña empiezan a usar uno de ellos para ejercer una influencia sobre otro u otros, en este caso el primer objeto se vuelve intermediario o auxiliar para realizar dicha acción. A este objeto mediador que se utiliza para hacer esta acción mediadora es lo que se llama un instrumento.

Esta acción sigue un curso ontogenético, que funciona mas bien a los fines teóricos de análisis de la actividad, pues en la práctica real son bien difíciles de diferenciar:

1. El instrumento es utilizado como si fuera una continuación de la mano, y el niño o niña actúa igual que si lo hiciera con la misma.
2. Comienzo de una orientación de la utilización del objeto-instrumento para ejercer una influencia sobre otro.
3. Adaptación de la mano a las propiedades del instrumento, lo cual convierte este acto en una verdadera acción instrumental.

El surgimiento de la acción instrumental implica un grado superior de desarrollo de la actividad con objetos y por su esencia se convierte en las acciones más importantes del desarrollo psíquico en el período de la edad temprana pues, mientras que las acciones de correlación son fundamentalmente resueltas mediante el proceso de la percepción, la acción instrumental lo es a través del proceso del pensamiento, ya que el instrumento no le indica perceptualmente al niño o la niña como resolver la tarea cognoscitiva que se presenta, sino que esto tienen que darse por un proceso de análisis y síntesis de las condiciones de la tarea, las particularidades del instrumento, y el ajuste de los movimientos de la mano a la estructura del medio intermediario.

Esto está dado porque la forma de uso del instrumento no está explícita en su estructura, lo que obliga a reestructurar los movimientos de la mano para ejecutar la acción, lo que da por consecuencia el aprendizaje de la relación entre el medio auxiliar y el objeto. De esta manera el instrumento se convierte en un mediador de la actividad intelectual del niño y la niña, lo cual decididamente influye de forma marcada en su desarrollo psíquico general.

Estas acciones con instrumentos, que surgen hacia el segundo semestre de la vida, continúan perfeccionándose a través de toda la primera infancia, y son indispensables para poder utilizar cualquier instrumento, como sucede con el uso del ordenador a finales de la edad.

Estas acciones pueden ser, dentro de su complejidad, más simples, como cuando el niño o la niña *utiliza* el instrumento para hacer la acción, o más compleja, cuando *construye* el propio medio auxiliar para ese fin, esto añade una doble carga intelectual a la acción instrumental y la hace particularmente significativa a los fines del desarrollo.

Por eso es que el diagnóstico del nivel de calidad de la acción instrumental constituye otro indicador del diagnóstico de la actividad con objetos.

En la complejización de las acciones con objetos se va dando paralelamente la posibilidad de que un objeto cualquiera o estímulo representativo de una idea o un objeto distinto de él, sea asumido por dicho primer objeto, es decir, se convierta en un símbolo del segundo objeto o idea. A esta capacidad del psiquismo del niño o niña de poder sustituir los objetos de la realidad mediante

otros que se convierten en símbolos o sustitutos de aquellos es lo que se denomina función simbólica de la conciencia, que es la nueva formación psicológica que a finales de la edad temprana va a aparecer como premisa básica de la siguiente actividad directriz del desarrollo, el juego.

Por lo tanto, el surgimiento de la función simbólica, y su consolidación hacia fines de la edad temprana, es asimismo un indicador más para el diagnóstico de la actividad con objetos.

De esta manera se tienen ya a mano los indicadores principales que pueden servir para el diagnóstico de dicha actividad directriz, y correlacionar su influencia mediante la contrastación con los logros del desarrollo esperables en el período, lo que se lleva a cabo mediante la evaluación de dichos logros. Ya aquí es más fácil diferenciar entre el diagnóstico general del desarrollo y el de la actividad directriz, por darse la regularidad de la escisión del desarrollo psicomotor, que en la lactancia, tenía un carácter global, y que ahora se expresa en las diferentes áreas del desarrollo.

Haciendo un resumen entonces de los indicadores para el diagnóstico de la actividad directriz estos serían:

- Acciones elementales con los objetos (con sus premisas en el primer año de vida)
- Acciones complejas con objetos (pero aún ubicadas en el propio objeto)
- Acciones de correlación (simples y complejas)
- Acciones con instrumentos (en sus distintas fases evolutivas)
- Función simbólica

Todas estas acciones y su relación con la función simbólica van volviéndose cada vez más complejas, y paulatinamente el niño y la niña van pasando de solo realizar la acción para la cual el objeto tiene asignada una función (o su empleo libre en la medida en que tal función es plenamente interiorizada) hacia que realizar con el objeto, es decir, como insertarlo en el sistema de relaciones sociales del mundo que le rodea.

Así, si antes lo único que le interesaba al niño o la niña era la acción de pintar al manipular una brocha, o de cocinar al tener una cazuela y un cucharón, para saber el contenido cognoscitivo de esos objetos y acciones, ahora empieza a considerar el pintar la pared del centro infantil o preparar la comida de los amigos, insertando el conocimiento del objeto dentro de una situación social, esto es lo que van a constituir las premisas del juego de roles, que se ha de convertir en la actividad central del próximo período, y que surge ya como nueva formación psicológica en el tránsito de la edad temprana a la edad preescolar.

## **6.5. Diagnóstico y evaluación de la actividad directriz en la edad temprana: el juego de roles**

Al arribarse a los tres años de edad, que con su crisis del desarrollo marca el inicio de un nuevo período dentro de la primera infancia, la llamada edad preescolar, va nuevamente a cambiar el objetivo fundamental de la actividad rectora, en este caso el juego, y los contenidos cognoscitivos de la actividad pasan a un segundo plano para volver al predominio de los comunicativos y referidos al intercambio social, al desarrollo de la esfera motivacional y las necesidades, las relaciones entre las personas, sin que por ello dejen de ser importante los objetivos y contenidos referidos a las posibilidades operacionales cognoscitivas, que caracterizaron la etapa anterior con la actividad con objetos.

Esto va a expresarse de manera definida en el juego de roles, en el que el contenido principal del mismo lo es la actividad del adulto, sus acciones y relaciones personales, y a través de las cuales se aprehenden los contenidos cognoscitivos del mundo que rodea al niño y la niña. A través de esta actividad se da respuesta a la contradicción fundamental del desarrollo en la etapa: el deseo del niño y la niña de actuar en el mundo adulto, y su imposibilidad real de poder llevarlo a cabo, lo que se resuelve mediante el juego de roles. Es por este motivo que se convierte en la actividad directriz del período, la cual ha de ser diagnosticada y evaluada para poder establecer su influencia en el desarrollo.

En el acápite anterior referido a la estructura del juego de roles se destacó que en el mismo siempre hay cuatro componentes presentes en mayor o menor grado, en relación con el nivel de desarrollo que los participantes hayan alcanzado en la actividad, tales son:

- **Los roles que asumen los niños**
- **Las acciones mediante las cuales desempeñan los roles, o acciones lúdicas**
- **Los objetos que utilizan en dichas acciones**
- **Las relaciones lúdicas y reales que tienen lugar entre los participantes del juego.**

Investigaciones llevadas a cabo por M. Esteva y colaboradores, así como de otros estudiosos del tema, reflejan que el desarrollo ontogenético de estos componentes o elementos del juego de roles no es uniforme, sino que siguen un largo transcurso a través de toda la edad preescolar hasta llegar a su forma más acabada hacia los cinco-seis años de edad, y que comenzaron desde sus iniciales premisas en los finales del tercer año de vida. Esto ha permitido establecer diferentes niveles de la formación del juego de roles tomando en consideración los cuatro componentes anteriormente señalados: roles, acciones, objetos y relaciones. Estos niveles son:

**Un primer nivel**, que puede considerarse como una etapa preliminar, en la que el niño y la niña realizan por lo general un juego predominantemente de imitación, en el que se limitan a reproducir las mismas acciones que han visto hacer a los adultos, acciones que son básicamente copias de lo vivenciado, porque aún ellos no son capaces de incluir en estas, sus propias experiencias.

Los objetos que utilizan son, por lo general, juguetes representativos (tacas, carritos, muñecas), los que muchas veces se limitan a manipular o examinar: les dan vueltas, los golpean, es decir, realizan acciones que no tienen un contenido definido.

Los niños en este nivel prefieren jugar solos y aunque estén unos junto a los otros, muy pocas veces interactúan; cuando esto sucede, es de manera muy breve, en más de una ocasión por motivos de conflicto por la posesión de los juguetes, o enseñar al otro lo que está haciendo, sin que les anime el deseo de jugar con los demás, esto es lo que se conoce como juego paralelo.

**Un segundo nivel** en el que las acciones del niño y la niña con los juguetes representativos ya no son una simple reproducción de las acciones que observó o se les demostraron por el adulto, sino que incorpora sus vivencias, por lo que ya pueden definirse como acciones lúdicas. La mayoría de estas acciones están referidas a lo que ellos hacen habitualmente (comer, vestirse, entre otras) y a lo que ven hacer a los adultos que les rodean (limpiar, planchar, manejar un auto). Estas acciones surgen casi siempre porque el propio juguete las sugiere, como puede ser un carrito que le induce a “manejar”, o una muñeca a la que peina. En este nivel el objeto sustituto rara vez está presente y cuando lo utilizan es muy probable que sea por simple imitación de una acción que vio al adulto realizar con el mismo.

Estas acciones también se caracterizan por su falta de continuidad, ya sea porque los niños y niñas las realizan de manera aislada o porque las repiten de manera indefinida. Por ejemplo, pueden peinar una y otra vez durante un rato a una misma muñeca, o por el contrario, hacerlo una vez, soltarla y dedicarse a buscar otro objeto, que nada tenga que ver con la acción de peinar.

En verdad lo que llama la atención al niño o la niña es el objeto en sí mismo y no la posibilidad de realizar acciones de un rol específico, así repite la acción de martillar un cajón porque le atrae el juguete con que se realiza dicha acción, pero no porque trate de hacer como un carpintero. Aunque por lo general es posible identificar sus acciones con algún rol en particular, en ningún momento el niño o la niña se denominan con el nombre del rol, como sería en este caso el carpintero.

Otra particularidad de este nivel es que casi siempre los niños y niñas se relacionan entre sí por casualidad y motivados por el interés en el juguete que tienen sus coetáneos, aunque a veces puede darse que la acción que están realizando promueva esa relación, como puede ser, por ejemplo, cuando el chofer del ómnibus le orienta a un “pasajero” que suba a su “vehículo”.

**Un tercer nivel** en el cual los niños y niñas realizan acciones lúdicas variadas que, a pesar de no estar vinculadas entre sí de manera lógica, puede apreciarse que se refieren a un mismo tema, como por ejemplo, cuando un niño recoge bloques en una carretilla, luego los sitúa en pilas, busca arena y la deposita, toma de nuevo los bloques y los traslada, acciones que pertenecen al juego de los constructores pero que no están hilvanadas formando un argumento, y donde aún no se reconoce con el rol de constructor.

Aunque en este nivel de desarrollo del juego, los niños y niñas ya utilizan objetos como sustitutos de otros, o realizan acciones con uno imaginario, sólo lo hacen ocasionalmente, pues todavía el juguete representativo predomina. Un objeto es un sustituto, no solo cuando ellos lo utilizan, sino también cuando lo denominan por el significado que le han dado, así un palito puede ser en un momento una pluma de escribir y en otro un termómetro, pero siempre denominado con el uso que se le da, aunque a veces hay que valorar bien esto pues pueden fácilmente hacer la acción por simple imitación de un adulto..

Ya en este nivel están presentes las relaciones lúdicas, y en el desarrollo del juego los niños y niñas se relacionan a partir de los roles que asumen.

**Un cuarto nivel**, donde ya las acciones lúdicas guardan relación unas con otras y se unen en secuencias que conforman la trama de un argumento. Un hecho significativo es que el rol ya no aparece de manera incidental como consecuencia de las acciones que el niño o la niña realizan, sino que se lo atribuyen previamente y después actúan en correspondencia con dicho rol asumido. En este momento el rol constituye el centro de interés del niño y la niña, y todas sus acciones lúdicas evidencian la intención de cumplir con las funciones que le corresponden, mucho más que de hacer las acciones objetales del rol. Así, si antes era un médico, para hacer recetas en un papel, inyectar con un palito, o auscultar al paciente con una cuerda, ahora le interesa más “tratar” al paciente o recomendarle medicinas, que son funciones sociales inherentes al rol.

Ya en este nivel los sustitutos pueden ser cualquier objeto, aunque no guarden una similitud volumétrica con el que sustituyen, o no existir del todo realizando las acciones en un plano imaginario, ya las situaciones lúdicas se realizan sin limitaciones en la utilización de los objetos necesarios, porque se les atribuye libremente el significado según la acción que interese realizar.

En este nivel, además de las relaciones lúdicas se aprecian claramente las reales, sobre todo en el momento de iniciar el juego, cuando los niños y niñas se ponen de acuerdo para decidir a qué van a jugar, qué rol va a adoptar cada uno, escogen lo que necesitan para desarrollar el argumento elegido, y organizan el lugar que previamente escogieron para desarrollar el juego. También se destacan aquellas relaciones reales que se dan en el transcurso del juego, cuando los participantes “se llaman a contar” para enmendar que alguno haga cosas no correspondientes al rol, o surgen conflictos por este u otro motivo, que con frecuencia requieren todavía el concurso del adulto para su solución.

**Un quinto nivel**, en el cual las situaciones lúdicas son más creativas y los niños y niñas pueden reflejar múltiples vivencias con la incorporación de una variedad de roles, los cuales mantienen relaciones lúdicas estables durante todo el argumento, aún cuando se trate de roles principales y secundarios, respetando las reglas ocultas en estos e incluso aceptando las reglas de subordinación.

En este nivel los niños y niñas se ponen de acuerdo para organizar el juego y planifican en conjunto lo que van a hacer. Ya esto implica un alto grado de calidad del juego, que suele, por este motivo durar un tiempo considerable, y donde los conflictos, de surgir, son resueltos por los propios niños y niñas en el transcurso del mismo.

Analizando evolutivamente los niveles del desarrollo del juego, se puede concretar que en términos generales los dos primeros niveles son característicos de los niños y niñas de edad temprana (segundo y tercer años de vida) y los restantes, de la edad preescolar (cuarto, quinto y sexto años de vida).

No obstante, en cualquier grupo etario pueden estar presentes diferentes niveles de desarrollo porque estos no son inherentes a la edad, sino a la elaboración de la experiencia, y en un mismo grupo es posible que pueda haber niños y niñas capaces de crear situaciones lúdicas que evidencien una gran imaginación, mientras que otros manifiestan grandes limitaciones para utilizar un objeto sustituto, es decir, pueden haber niños y niñas de varios niveles.

Por ello no es infrecuente encontrar que al comenzar el sexto año de vida, algunos niños y niñas se encuentren en el tercer nivel de desarrollo del juego, y otros quizás en uno superior, lo que implica la necesidad realizar una evaluación apropiada del mismo, y el seguimiento de un buen plan de estimulación del juego para que la mayoría de ellos puedan estar en el quinto nivel antes de finalizar el curso escolar.

Es importante destacar, que al igual que todos los niños y niñas no tienen el mismo nivel de desarrollo en todas sus áreas en un período determinado, de igual manera sucede en los indicadores, por lo que en un momento dado puede darse que haya niños o niñas que estén en el cuarto nivel en cuanto a la realización de acciones, pero en las relaciones con sus compañeritos no estén más allá del tercero. Esto lleva a dirigir el juego con procedimientos diferenciados a partir de lo que se haya logrado en cada uno de ellos.

Resumiendo los niveles del juego de roles estos pueden de acuerdo con el siguiente cuadro a continuación:

#### NIVELES DEL JUEGO DE ROLES

<b>Primer Nivel</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Predominio del juego de imitación</li><li>▪ Uso de objetos representativos</li><li>▪ Interacciones casuales y breves</li></ul>
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Segundo  
Nivel**

- Incorporación de vivencias a acciones
- Acciones referidas a lo habitual y que aparecen por sugerencia del objeto
- No uso de sustitutos, o uso por imitación
- Falta de continuidad de acciones
- No hay autodenominación del rol

**Tercer  
Nivel**

- Acciones lúdicas variadas no vinculadas entre sí (pero del mismo tema)
- Uso ocasional del sustituto, o imaginario
- Relaciones lúdicas acordes con el rol asignado

**Cuarto  
Nivel**

- Acciones lúdicas relacionadas en secuencias que forman un argumento
- Atribución previa del rol
- Uso de sustitutos e imaginarios
- Diferenciación de relaciones lúdicas y reales
- Planificación y organización previas

**Quinto  
Nivel**

- Acciones lúdicas más creadoras, estables, multivivenciales
- Respeto de reglas ocultas y de subordinación
- Planificación y organización previas
- Posibilidad de juego totalmente imaginario

El hecho de que estos niveles existan posibilita entonces que pueda llevarse a cabo entonces el diagnóstico del juego de roles, así como la evaluación de sus influencias en el desarrollo general del niño y la niña en esta etapa.

Para ello pueden utilizarse algunos procedimientos que resultan efectivos para valorar el juego de roles, lo cual puede hacerse mediante la observación sistemática de esta actividad y además, crear situaciones pedagógicas para comprobar lo que está sucediendo con alguno de sus componentes en particular. Por ejemplo, si se pretende saber con más certeza qué posibilidades tienen de utilizar objetos sustitutos se les puede decir a los niños y niñas que todos los juguetes, por cualquier motivo, no están listos y no se les pueden entregar, entonces proponerles que jueguen utilizando los materiales de desecho que se les va a ofrecer, como cajitas vacías, pedacitos de papel, de tela, lápices o bolígrafos gastados. Algunos niños o niñas no sabrán como

hacer, pero es muy probable que haya otros que los utilicen para hacer acciones lúdicas y les den el significado que les convenga para realizar el rol que eligieron.

Al igual que con los sustitutos se pueden crear otras situaciones para valorar el resto de los componentes, así como evaluar como organizan la actividad, como se distribuyen los roles, como determinan los objetos que requieren para llevar a cabo el juego, incluso para ver como resuelven los conflictos que pueden surgir en el mismo y que, como se dijo antes, es un logro del quinto nivel: el que puedan resolver estos por sí mismos sin necesidad de que intervenga el adulto.

Es importante a la hora de valorar el nivel de juego en un niño o niña, tener en cuenta que para considerar que haya alcanzado un nivel determinado, el considerar que esto es posible cuando ellos sean capaces de hacer por sí mismos, sin la ayuda del adulto, lo que se establece en cada uno de los indicadores y cuando se haya observado que esa manera de jugar es la que caracteriza sus actividades lúdicas, es decir, que no se manifiesta de manera esporádica o casual.

Para diagnosticar objetivamente el nivel alcanzado en la formación y desarrollo de esta actividad directriz del desarrollo, se puede utilizar el registro que aparece a continuación, que incluye los cuatros elementos fundamentales que se encuentran en el juego de roles: la adopción de roles, las acciones que se realizan, los objetos que utilizan y las relaciones que se establecen entre los participantes.

La utilización de estos indicadores permite diagnosticar el juego de roles en un solo niño o niña, y dar una perspectiva individual de su desarrollo, o hacerlo con el grupo total de niños, lo cual da una imagen más general del nivel de desarrollo de la actividad directriz.

Indicadores	1er nivel	2° nivel	3er nivel	4° nivel	5° nivel
1. Carácter de las acciones.	Realizan acciones de su vida diaria por imitación de las que le muestra el adulto.	Realizan acciones lúdicas aunque son aisladas o repetitivas.	Realizan varias acciones lúdicas referidas a un mismo tema pero no vinculadas en un orden lógico.	Vinculan sus acciones lúdicas de manera lógica y con ellas conforman el argumento del juego.	Sus acciones lúdicas se vinculan en secuencias lógicas que enriquecen el argumento.
2. Adopción del rol.		El rol solo se manifiesta en la acción que realizan. No se atribuyen el nombre de este.	Se atribuyen el nombre del rol en correspondencia con las acciones que están realizando.	Se atribuyen previamente un rol y actúan en consecuencia con este.	Asumen roles diversos con los que reflejan de manera creadora la actividad de los adultos.
3. Utilización de los objetos.	Utilizan para cada acción los mismos objetos que van a emplear los adultos.	Utilizan los objetos socialmente destinados para cada acción o juguete representativo de estos	Incidentalmente utilizan objetos sustitutos e imaginarios.	Utilizan variados objetos sustitutos e imaginarios.	Utilizan diversos objetos sustitutos e imaginarios para enriquecer las situaciones lúdicas que crean.
4. Relación con los coetáneos	Sólo tienen lugar breves contactos con otros niños.	Se relacionan con otros niños casualmente a partir de las acciones que realizan.	Juegan con otros niños y pueden relacionarse entre ellos a partir del rol que se atribuyen.	Se ponen de acuerdo con otros niños para organizar un juego y mantienen relaciones lúdicas estables.	Se ponen de acuerdo para planificar y organizar juegos en cuyo desarrollo mantienen relaciones lúdicas y reales.

El diagnóstico de la actividad directriz, en este caso del juego de roles, permite entonces establecer el nivel de desarrollo de la misma, y de esta manera, poder evaluar sus resultados en la formación de las cualidades y propiedades psíquicas correspondientes a la etapa. La importancia crucial de esto, como en el diagnóstico y evaluación de las actividades directrices en las etapas anteriores, radica en que, conociendo sus particularidades y nivel de desarrollo,

es posible entonces organizar el sistema de influencias educativas para elevar la calidad de dicha actividad directriz, lo que consecuentemente debe revertirse en una mayor calidad de las funciones psíquicas que de ella dependen.

Ya a finales de la edad preescolar se comienza a formar en los niños y niñas la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, no ya como en el juego de roles en un plano fuera de la realidad objetiva, sino en las propias condiciones de esta realidad, esto va a constituir el momento principal en su preparación para el aprendizaje escolar, y sienta las premisas de la neoformación psicológica de la nueva actividad rectora del desarrollo en la siguiente etapa, el estudio, es decir, aquella actividad en cuyo proceso transcurre la asimilación de nuevos conocimientos y cuya dirección constituye el objetivo fundamental de la enseñanza.







