

CAPÍTULO II. EL PERFECCIONAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN EN LAS/OS NIÑAS/OS DE PREESCOLAR QUE ASISTEN AL CÍRCULO INFANTIL BASADO EN LOS JUEGOS DIDÁCTICOS.

Este capítulo se estructura en tres epígrafes, en el primero se declaran los fundamentos teóricos que sustentan el aporte de la investigación. En el segundo se diseñan los juegos didácticos sobre la base de estos fundamentos asumidos que sustentan la hipótesis, lo cual permite su explicación a partir de las relaciones que se establecen entre las configuraciones. En el segundo epígrafe, se realiza el diseño de los juegos didácticos para el perfeccionamiento de la comunicación y en el tercero se realiza la valoración de los resultados obtenidos al aplicar los juegos didácticos a partir del método de evaluación por criterio de expertos

2.1. Fundamentos teóricos que sustentan el aporte de la investigación.

De manera general, se parte del criterio de la autora de la investigación sobre la Teoría Holística Configuracional (Fuentes H, 2009), se particulariza en el carácter intencionado del desarrollo de la capacidad transformadora humana, al explicitar la posibilidad de desarrollo comunicativo de los infantes a partir de

sus propias vivencias, desde su contexto hacia nuevas interpretaciones en la solución de nuevas situaciones comunicativas.

Asumir además un enfoque holístico–configuracional en el proceso de desarrollo de la comunicación, como un caso singular de proceso social, implica analizarlo desde un enfoque totalizador. Esto es, las relaciones de naturaleza dialéctica que se establecen entre las distintas configuraciones que se diseñan deben ser expresión de la totalidad, pues además de interactuar entre ellas, también lo hacen con el todo.

La autora de la investigación asume la definición más reciente de estos mismos autores sobre configuración, entendida como: “... aquellos rasgos (conceptuales) y cualidades, que en tanto expresiones dinámicas de los mismos, al relacionarse dialécticamente con otras de la misma naturaleza, se integran en un todo que va adquiriendo niveles cualitativamente superiores de comprensión, más esenciales y que constituyen a su vez configuraciones de orden superior” (Fuentes y otros, 2009).

Además de lo abordado, en los epígrafes anteriores se han asumido aspectos teóricos que serán tenidos en cuenta en el diseño de los juegos didácticos.

De orden psicológico y pedagógico:

- La concepción de comunicación como proceso en el cual intervienen diversos factores que le atribuyen a la actividad un rol en el desarrollo comunicativo.

- Aspectos de la teoría del aprendizaje significativo por representaciones de D. Ausubel y la importancia que se le concede a la conexión entre lo conocido y lo desconocido por el infante.
- La existencia de dos subsistemas en la comunicación: el verbal y el no verbal.
- Incorporación por parte de las/os niñas/os elementos como: los gestos y/o el contexto para apoyar el desarrollo de habilidades verbales en sus conversaciones referido por Bruner, 1978; Becker, 1990.
- Los gestos simbólicos representacionales como forma de comunicación en los infantes de 5 a 6 años y luego se extiende su adecuado empleo de acuerdo con la estimulación que se les propicie.
- La comunicación solo es pertinente en situaciones comunicativas, siendo cada situación singular, en dependencia del contexto donde se desarrolle y de la intención del sujeto para desarrollar este peculiar acto comunicativo.
- El juego didáctico como grado superior de los juegos dinámicos que se caracterizan por sus exigencias... contribuyen a la formación del pensamiento teórico y práctico (Báez A, 2007). Además el valor que tienen para la construcción y el perfeccionamiento comunicativo durante la interrelación infantil.

Se asume, además, la concepción de aprendizaje del paradigma histórico-cultural, como actividad social, de producción y reproducción del conocimiento, que pone en el centro de atención al infante como sujeto activo, consciente y orientado hacia el objetivo de la construcción de su propio conocimiento.

Constituyen estos aspectos, la teoría que forma parte del marco teórico de referencia donde se sitúa el perfeccionamiento de la comunicación en Preescolares de 5 a 6 años y que devienen en los fundamentos que asume la autora para conformar su aporte.

2.2 Modelación del proceso comunicativo en las/os niñas/os de preescolar que asisten al círculo infantil.

De acuerdo con el problema científico de la investigación, la propuesta que se fundamenta, toma como punto de partida la hipótesis relacionada con que se puede contribuir al desarrollo de la comunicación de las/os niñas/os de 5 a 6 años del círculo infantil, si se diseñan juegos didácticos contentivos de la comunicación no verbal, que resuelva la contradicción interna entre el desarrollo de la comunicación no verbal y el desarrollo del lenguaje oral.

Para poder entender la **contradicción interna** entre la comunicación no verbal y el lenguaje oral, que dinamiza la **dimensión: contextualización cultural comunicativa educativa preescolar**, la cual emerge de las relaciones dialécticas que se dan entre las categorías: *identidad comunicativa educativa*, *la autenticidad comunicativa educativa* y *la sistematización de la asertividad comunicativa educativa* es oportuno revelar estas mencionadas categorías y sus relaciones.

Se hace necesario señalar que el desarrollo filogenético de la comunicación no verbal queda determinado por: el perfeccionamiento de la comunicación, tomando como premisa la evolución de los gestos simbólicos

representacionales en la infancia, pues el Programa de la Educación Preescolar se centra casi en su totalidad en el desarrollo del lenguaje oral, por lo que se aborda de manera insuficiente la comunicación no verbal, valorada como eslabón primario en el desarrollo ontogenético del lenguaje, debe ser la vía, el puente, que medie en el desarrollo del proceso comunicativo.

Un análisis más profundo de esta **contradicción interna** permite valorar que ambos contrarios dialécticos que se dan en unidad, se estimularán al unísono para que la comunicación no verbal propicie el desarrollo del lenguaje oral y viceversa, uno puede reforzar al otro, complementándose, permitiendo una mejor comunicación.

Además se presuponen, al servir de sustento una del otro para estimular su desarrollo, es decir, se puede tomar como punto de partida a la comunicación no verbal, específicamente un gesto simbólico representacional para que también el infante exprese a través del lenguaje oral lo que desea y necesita comunicar y a la vez el lenguaje oral puede ser el punto de partida para la expresión de un gesto simbólico representacional.

En estrecha relación con lo anterior, también se considera cómo se contradicen la comunicación no verbal y el lenguaje oral, porque un desarrollo excesivo de la primera puede frenar el desarrollo del segundo y por el contrario ocurriría lo mismo. Si a las/os niñas/os durante su sexto año de vida, etapa en la que se aprecia la existencia de lo no verbal, empleado para expresar mejor sus necesidades, deseos, motivaciones e intereses se le enfatiza en uno, entonces

se apoyará mayormente en él y por consiguiente lo desarrollará, quedando a un lado el otro, obstaculizándose por tanto la comunicación.

Lo explicado con anterioridad unido a las dificultades que se aprecian en la comunicación de las niñas/os de cinco a seis años que asisten al círculo infantil, las limitaciones en los Programas de segundo ciclo de la Educación Preescolar, permitieron que la propuesta articule los fundamentos teóricos asumidos y penetre en la esencia de las relaciones de naturaleza dialéctica que median en la dimensión establecida para el perfeccionamiento del proceso de la comunicación, teniendo en cuenta lo no verbal, explicadas a partir de la contradicción que se da en el interior de cada una de ellas, para concretarse con la aplicación de los juegos didácticos, conforme a lo modelado para perfeccionar la comunicación, que marca un punto de contacto entre el proceso y el resultado que se aspira alcanzar.

El modelo propuesto, sigue una vía deductiva y sitúa su marco epistemológico general en la teoría Holístico-Configuracional de los procesos sociales; tiene como objetivo fundamental perfeccionar la comunicación de las/os niñas/os de 5 a 6 años, mediante las relaciones que establece la referida modelación del proceso comunicativo en Preescolar; en el mismo se precisa una dimensión ya enunciada, estableciéndose entre las configuraciones contradicciones y estructuras de relaciones.

Siendo así, a través de la dimensión se explica el movimiento y la transformación del proceso comunicación en el contexto educativo, constituida cada una por

diferentes configuraciones que la particularizan y se establecen movimientos que propician la cualidad emergente y están referidas al proceso como totalidad.

Dimensión contextualización cultural comunicativa educativa preescolar.

La ***contextualización cultural comunicativa educativa preescolar*** es aquella forma de comunicación que se produce en el contexto educativo al atender los diversos patrones culturales mediante la que se logra propiciar una adecuada comprensión y aceptación de lo expresado por el “otro”. En tanto constituye una dimensión que se configura al considerar la contradicción que se produce entre **identidad comunicativa educativa** y **la autenticidad comunicativa educativa**, sintetizadas por la **sistematización de la asertividad comunicativa educativa** (figura 1).

Por lo que para una mejor comprensión de esta dimensión se tiene en cuenta que la *identidad comunicativa educativa* es la existencia en los infantes de una comunicación semejante o “igual” a la de su coetáneo que le permite sentirse identificada/o con el grupo pero se contradice con la *autenticidad comunicativa educativa* pues aunque sea semejante la comunicación tiene algo “diferente” que hace a esa/e niña/o disímil del resto del grupo. De esta manera se entiende por *autenticidad comunicativa educativa* la forma de comunicarse el/la niña/o de manera absoluta, irrepetible. En tal sentido se destaca que estas diferencias pueden causar alguna barrera importante que dificulte su comunicación, pero al

socializarse se producirá un efecto diferente, positivo durante el proceso comunicativo.

Siendo así es producida la *sistematización de la asertividad comunicativa educativa*, entendida como aquel proceso comunicativo educativo que permite una adecuada comprensión de lo que se expresa en el contexto educativo preescolar y sólo alcanza su máxima expresión cuando aparecen diferentes rasgos culturales, por tanto a esto es a lo que ya se ha denominado como *contextualización cultural comunicativa preescolar*.

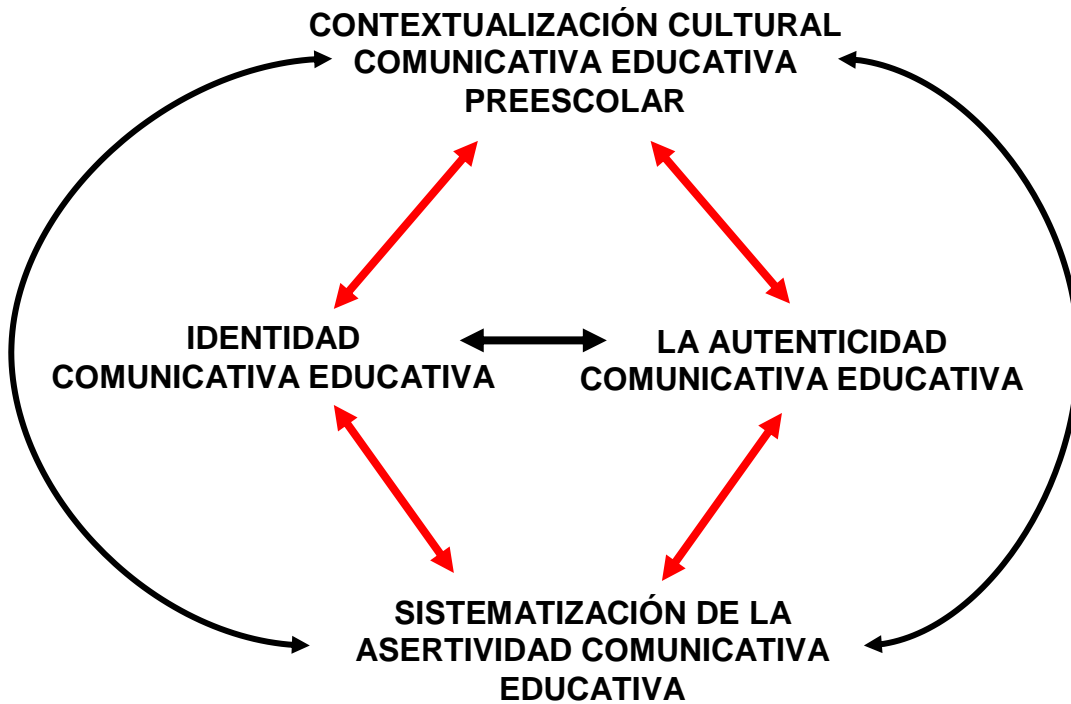


Figura 1. Dimensión contextualización cultural comunicativa educativa preescolar.

La **dimensión contextualización cultural comunicativa educativa** surge como resultado de las relaciones entre la identidad comunicativa educativa y la

autenticidad educativa comunicativa de los actores involucrados, sintetizados en la sistematización de la asertividad comunicativa educativa.

2.2.1 Diseño de los juegos didácticos para el perfeccionamiento de la comunicación.

Los juegos didácticos en el caso particular del grado preescolar deben corresponderse con la edad de los infantes, las particularidades individuales, para que logren responder a las necesidades educativas que se tienen; así como también la correspondencia de estos con los objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, adecuarse a las indicaciones acerca de la evaluación y organización escolar.

Elementos necesarios para realizar con éxitos los juegos didácticos.

- ❖ Metodología a seguir.
- ❖ Instrumentos, materiales y medios que se utilizarán.
- ❖ Roles, funciones y responsabilidades de cada participante.
- ❖ Tiempo necesario para desarrollar el juego.
- ❖ Reglas que se tendrán en cuenta durante el desarrollo del juego.
- ❖ Lograr y mantener un clima favorable durante el desarrollo del juego.
- ❖ Adiestrar a los infantes en el arte escuchar.

Juego 1.

Título: Soy tu amigo.

Objetivo: Facilitar la autoafirmación personal de los miembros del grupo entre sí desde la comunicación.

Materiales: Tarjeta de cartulina.

Duración: 25 minutos.

Lugar: Aula.

Responsable: Maestra.

Participantes: Infantes del grado preescolar.

Metodología:

Cada jugador tendrá elaborada una tarjeta de presentación en la que se dibuja algo que lo represente (de acuerdo con lo que le gusta hacer, como le gusta ser...). Luego se ponen en círculo y cada niña/o mostrando su tarjeta se presenta a los demás.

Reglas:

Primero se presentarán las niñas y luego los niños. En este caso la maestra debe explicar el por qué se presentarán las niñas de manera inicial. Cada una/o explicará por qué es representada/o de esa manera.

El jugador que tenga dificultades para presentarse se le ayudará y deberá decir la cantidad de sonidos que tiene una palabra determinada.

Evaluación: Se estimulará con aplausos a los jugadores que realicen una excelente presentación.

Juego 2.

Título: Soy tu amigo.

Objetivo: Facilitar el reconocimiento personal de los miembros del grupo entre desde la comunicación.

Materiales: Tarjetas de cartulina.

Este juego se desarrollará de manera similar al anterior pero se intercambiarán las tarjetas de presentación de las/os niñas/os y el grupo identificará a quién le corresponde atendiendo a las características.

Juego 3.

Título: Busca tu pareja feliz.

Objetivo: Fortalecer la comunicación verbal y no verbal.

Materiales: Tarjetas de cartulinas.

Duración: 25 minutos.

Lugar: Aula.

Responsable: Maestra.

Participantes: Infantes del grado preescolar.

Metodología:

Cada jugador tendrá elaborada una tarjeta que represente un animal. El mismo animal aparecerá representado con ambos sexos de manera feliz (riendo) y triste (llorando) Luego se ponen en círculo y cada niña/o mostrando su tarjeta y cada infante escogerá su pareja en correspondencia con el sexo y estado de ánimo.

Reglas:

Primero se presentarán las niñas y luego los niños. En este caso la maestra debe explicar el por qué se presentarán las niñas de manera inicial. Cada una/o explicará por qué es representada/o de esa manera.

El jugador que tenga dificultades para buscar a su pareja se le ayudará y deberá mencionar el nombre de algunos animales, así como debe realizarse su cuidado.

Evaluación: Se estimulará con aplausos a los jugadores que realicen una excelente presentación.

Juego 4.

Título: Mi juguete favorito.

Objetivo: Contribuir al mejoramiento humano al inculcar el dar y el recibir apoyándose en la comunicación no verbal.

Materiales: Piezas de cartulina.

Duración: 25 minutos.

Lugar: Aula.

Responsable: Maestra.

Participantes: Infantes del grado preescolar.

Metodología:

Cada jugador tendrá una pieza que corresponde a una parte de un juguete (camión, muñeca...). Luego cada niña/o irá colocando la parte que le corresponde para armar el juguete. Deberá expresar de manera verbal y no

verbal si la pieza es pequeña, mediana o grande y emitirá un sonido que identifique el juguete. Se irán colocando las piezas hasta construir el juguete. La maestra deberá ir guiando el proceso de construcción.

Reglas:

Cada jugador esperará su turno.

El jugador que tenga dificultades para colocar su pieza se le ayudará y deberá contar las piezas que se han colocado hasta ese momento.

Evaluación: Se estimulará con aplausos a los jugadores que realicen una excelente presentación.

Juego 5.

Título: El niño educado.

Objetivo: Fortalecer la comunicación a partir de la identificación de los comportamientos adecuados.

Materiales: Títeres planos.

Duración: 25 minutos.

Lugar: Aula.

Responsable: Maestra.

Participantes: Infantes del grado preescolar.

Metodología:

Cada jugador observará y escuchará de manera atenta el cuento que narrará la maestra sobre una niña que se disgustó porque le pidieron que regara las

plantas, haciendo un gesto facial de desagrado acompañado del sonido mmmmm, dándose una palmada en el muslo.

Reglas:

Cada jugador deberá dar su opinión acerca de la aptitud de la niña y además reconocerá el gesto representacional simbólico emblemático expresado por la niña. La maestra facilitará la crítica constructiva.

El jugador que tenga dificultades para el reconocimiento e identificación del gesto se le ayudará y deberá expresar verbal y de manera no verbal: alegría, agrado.

Evaluación: Se estimulará con una flor y un beso.

Juego 6.

Título: El niño Juanito.

Objetivo: Fortalecer la comunicación a partir de la identificación de los gestos simbólicos representacionales emblemáticos.

Materiales: Títeres.

Duración: 25 minutos.

Lugar: Aula.

Responsable: Maestra.

Participantes: Infantes del grado preescolar.

Metodología:

Cada jugador observará y escuchará de manera atenta el cuento que narrará la maestra sobre un niño que asistió por primera vez al círculo infantil y se

disgustó allí, porque le pidieron que colocara sus lápices para colorear en el armario haciendo un gesto facial de desagrado acompañado del sonido mmmmm, dándose una palmada en el muslo.

Reglas:

Cada jugador deberá dar su opinión acerca de la aptitud del niño y además reconocerá el gesto representacional simbólico emblemático expresado por el niño. La maestra facilitará la crítica constructiva.

El jugador que tenga dificultades para el reconocimiento e identificación del gesto se le ayudará y deberá expresar verbal y de manera no verbal: alegría, agrado.

Evaluación: Se estimulará con un beso y un abrazo.

2.3 Validación de los resultados obtenidos al aplicar los juegos didácticos a partir del método de evaluación por criterio de expertos.

Una vez diseñados los juegos didácticos para el perfeccionamiento de la comunicación en niñas/os de cinco a seis años que asisten al círculo infantil, antes de aplicarlos en la práctica educativa se quiso conocer el grado de aceptación del mismo por una parte de la comunidad científica especializada en el campo en que los mismos se ubican, para lo cual fueron sometidos a su criterio los siguientes aspectos:

- ❖ La estructura de relaciones que deviene en regularidad de la dimensión de contextualización cultural comunicativa educativa.

- ❖ Las estructuras de relaciones que se establecen entre las cuatro configuraciones diseñadas y los juegos didácticos como concreción práctica de éstas.
- ❖ La concepción teórica y metodológica de los juegos didácticos.

Para la aplicación de los juegos se tuvieron en cuenta los aspectos:

- Precisión del objetivo: “valorar la calidad de las relaciones configuracionales establecidas, concepción teórico–metodológica y la efectividad que pudiera tener en la práctica educativa la aplicación de lo diseñado”.
- Selección de los expertos: de un total de 34 candidatos a expertos, seleccionados a partir de la actividad profesional e investigativa que realizan, fueron escogidos 30 (Anexos III y IV), sobre la base de su coeficiente de competencia. Los cuales quedan integrados de la siguiente manera:
 - ◆ 18 son Master en Educación Preescolar con más de 15 años de experiencia en la referida enseñanza.
 - ◆ 7 son Doctores en Ciencias Pedagógicas, con experiencia suficiente en el campo en que se ubica la investigación.
 - ◆ 2 son especialistas en el área de comunicación.
 - ◆ 3 son metodólogos de la Educación Preescolar en la Provincia de Granma.
- Definir la metodología, en este caso se selecciona, por la imposibilidad de réplicas, la de preferencia, sobre la base de que cada expertos entregara por escrito las opiniones y criterios sobre los logros, insuficiencias y

deficiencias que presentaban los juegos didácticos diseñados en su concepción teórica y metodológica y que pudieran influir en la efectividad de su aplicación en la práctica educativa, a partir de emitir una categoría evaluativa a los aspectos establecidos por la autora de la investigación.

- Ejecutar la metodología, comienza con la elaboración de la guía de aspectos a valorar por los expertos (Anexo V), la cual fue entregada a cada experto por separado. Los expertos, sobre la base de una escala categórica como la siguiente evaluaron cada uno de los aspectos sometidos a su juicio y valoración:

6: Excelente.

5: Muy Bueno.

4: Bueno.

3: Regular.

2: Insuficiente.

1: No tiene valor alguno.

Los resultados del ordenamiento realizado por los expertos a los diferentes aspectos de la guía (Anexo VI) arrojan que los elementos sometidos a su criterio fueron evaluados, por todos, entre Bueno (4) y Excelente (6), por lo que se puede plantear que es probable que el modelo de estimulación temprana de la comunicación propuesto y su posible efectividad en la educativa sean satisfactorios.

Los expertos destacan las regularidades que reconocen al sentido educativo de la comunicación como síntesis de las relaciones entre las tres dimensiones

diseñadas y la estrategia, a las cuales les confieren la máxima calificación (6 puntos).

Estos señalamientos realizados por los expertos ya sean cambios, omisiones o adiciones no restan en modo alguno la calidad del modelo de estimulación temprana de la comunicación, por el contrario, tienen un valor cuantitativo para el perfeccionamiento del mismo.

Con el objetivo de precisar el grado de concordancia en las valoraciones emitidas por los expertos, se determinó el coeficiente de concordancia de Kendall así como su significatividad estadística, con el empleo del paquete estadístico SPSS.

Para interpretar el valor obtenido del coeficiente de concordancia de Kendall se aclara que por el número de expertos (30 consultados), hay una incertidumbre del 1%, como se aprecia, pequeña, luego la decisión a partir de esta valoración puede considerarse confiable y válida.

Para el caso de $N < 7$, es necesario buscar el valor de S incluido en el coeficiente de concordancia de Kendall (Siegel, 1987), el cual para un nivel de significación de 0,01 (99% de confianza) es 1022,2 y el valor calculado de S es 10421, entonces se puede rechazar la hipótesis de nulidad H_0 (el coeficiente de concordancia de Kendall no es significativamente distinto de cero) y aceptar H_1 (el coeficiente de concordancia de Kendall es significativamente distinto de cero).

Por lo que los resultados de la evaluación realizada por los expertos sobre el los juegos didácticos para el perfeccionamiento de la comunicación, son estadísticamente significativos, pues existen evidencias suficientes para plantear con un 99% de confianza que los 30 expertos concuerdan tanto en la calidad de la concepción teórica como en la efectividad que podrán tener los juegos didácticos como concreción de ellos una vez aplicados en la práctica educativa.

2.3.1 Valoración de los resultados obtenidos al aplicar los juegos didácticos a partir del método de evaluación por criterio de expertos.

Con el fin de determinar la efectividad de los juegos didácticos para el perfeccionamiento de la comunicación se realizó un pre-experimento, en un grupo al que se le aplicó mediciones temporales.

Objetivo: Determinar la influencia de los juegos didácticos en el perfeccionamiento de la comunicación en las/os niñas/os de 5 a 6 años.

En la presente investigación el pre-experimento se emplea con el objetivo de realizar un seguimiento del desarrollo alcanzado en la comunicación por las/os niñas/os de Preescolar del círculo infantil desde las potencialidades de lo no verbal para el incremento del lenguaje oral.

Con este fin se emplean métodos y técnicas empíricas de investigación como: la observación, la entrevista y la encuesta. Se sistematiza el seguimiento de los logros de cada niña/o en este período etéreo, se emplea además la triangulación como procedimiento general para comparar, a partir de la

aplicación de los métodos cuantitativos y cualitativos, la incidencia de factores relacionados con la educadora en los logros de las/os niñas/os.

La estimulación temprana de la comunicación de las/os niñas/os de 5 a 6 años que asisten al círculo infantil, se ha realizado en dos dimensiones fundamentales: la utilización de los gestos simbólicos representacionales, en los que se incluyen los: emocionales-afectivos, reguladores-adaptadores, emblemáticos, nominales y predicativos; y el desarrollo de lenguaje oral que guarda estrecha relación con la articulación de palabras, empleo de oraciones compuestas por cuatro palabras.

La observación participante de actividades conjuntas deviene en un aspecto fundamental para la realización del análisis de los resultados. Tanto las educadoras como las auxiliares presentaban insuficiencias a la hora de dirigir las acciones para el desarrollo de la comunicación en dependencia de las necesidades e intereses que poseían las/os niñas/os, puesto que, generalmente, pretendían desarrollar la comunicación a partir del lenguaje oral sin tener en cuenta que lo no verbal, y de manera específica los gestos simbólicos representacionales, a pesar de que es lo que prevalece durante el acto comunicativo desde la edad temprana, siendo así, se considera que no se explota este elemento como potencialidad para el desarrollo del lenguaje oral.

Al evaluar las formas de interrelación de las/os niñas/os durante el proceso comunicativo observado, se escogen estos 8 infantes por ser los que menos empleaban los gestos simbólicos representacionales y tenían pobreza en el

lenguaje oral para comunicarse, motivo por el cual se procedió a estimular la comunicación a partir de estos últimos tomando en consideración la ontogénesis del lenguaje.

Al realizar un análisis general del desarrollo alcanzado en la comunicación de las/os niñas/os estudiados, se constata en cada dimensión lo siguiente:

Dimensión de utilización de los gestos simbólicos representacionales.

En esta dimensión se pudo constatar que prevalecen en las/os niñas/os de segundo ciclo específicamente de 5 a 6 años que asisten al círculo infantil los gestos simbólicos representacionales para comunicarse, expresando inicialmente los *emocionales-afectivos* como: un fuerte abrazo para expresar te quiero mucho, te necesito (sujetar por el brazo y apretar), sonreír, subir las cejas, abrir bien los ojos y sacudir las manos para indicar sorpresa. En este caso puede suceder que no se sonría, pues depende de la situación comunicativa.

Como *reguladores-adaptadores* utilizan con mayor frecuencia, subir las cejas, mover la cabeza hacia arriba y abajo o hacia los lados, moviendo el dedo índice de la misma manera para indicar que no o si (los signos de negación y afirmación). Mover la cabeza hacia arriba y hacia a bajo y con la mano arriba abriéndola y cerrándola para indicar ven; colocar el dedo índice en los labios para indicar que se debe hacer silencio; el decir adiós con la mano.

Los gestos *emblemáticos*, son los que la autora incorpora en esta investigación como se ha explicado con anterioridad, los infantes de 5 a 6 años los emplean

con frecuencia, por ejemplo cuando se disgustan o sienten frustración durante alguna actividad, fruncen el seño, chasquean la lengua y en ocasiones se golpean con la mano su pierna.

Gestos simbólicos predicativos: levantar la mano para referir a alto o sacudir las manos para indicar que algo quema o está muy caliente, juntar los dedos pulgar e índice para decir pequeño.

Los gestos nominales: cogen una muñeca, la sientan en la silla y le toman de la mano para que escriba en su libreta, es decir los infantes "imitan" a su maestra/o.

➤ Dimensión del desarrollo del lenguaje oral.

En cuanto al desarrollo del lenguaje oral, los infantes durante el Preescolar vinculan el gesto simbólico representacional con la palabra que lo designa en pocas ocasiones de manera inicial, luego lo han podido incrementar.

Esto ha propiciado que se amplíen sus relaciones con los otros (educadoras, auxiliares e infantes) y a la vez se facilite la incorporación de palabras nuevas. Las/os niñas/os se expresan con frases y oraciones completas, empleando sustantivos y verbos conocidos, también concuerdan género y número.

Con respecto a la comprensión de palabras, se valora que se perfecciona, no solo de palabras aisladas sino también de frases, con ello el infante logra el empleo de éstas en su lenguaje oral utilizándolas por iniciativa; además comprende y emplea expresiones de manera verbal y no verbal que indican

alegría, sorpresa, disgusto, hambre, sueño, querer y amar, negación, afirmación, llamar a alguien y despedidas.

Realizan narraciones de cuentos, necesitan la guía de la auxiliar o educadora, de manera general. Es insuficiente lo que se le explota con respecto a lo no verbal.

Al comprender relaciones de lugar: arriba, abajo, dentro y fuera, izquierda, derecha, se le posibilitan nuevas formas de expresarse y por lo tanto se “abren nuevos caminos” hacia el lenguaje oral y el empleo de nuevos sustantivos y verbos.

Es de gran importancia señalar que este desarrollo del lenguaje alcanzado teniendo en cuenta la aplicación de los juegos didácticos el método por demostración de gestos simbólicos representacionales no se puede aislar de la comunicación no verbal y específicamente del empleo de los gestos simbólicos representacionales, porque los infantes durante este grado emplean éstos últimos con gran frecuencia pero también oralmente las palabras que lo designan. Se trata de que el infante uno como el punto de partida para desarrollar al otro y convertirlos en un todo, manifestado en el acto comunicativo al complementarse.

Se ha apreciado que en la medida en que se enriquece la comunicación, pueden desaparecer algunas formas de expresión de gestos simbólicos representacionales asociados a la palabra que lo designa e incorporar otros para expresar lo mismo, es decir, con la misma intención comunicativa y en

otras situaciones comunicativas, de acuerdo al contexto y a la autenticidad comunicativa educativa.

De esta manera queda reflejado el desarrollo de la comunicación de las/os niñas/os de 5 a 6 años del círculo infantil, por lo tanto se evidencia la connotación que tiene la contextualización cultural comunicativa educativa que surge como resultado de las relaciones entre la identidad comunicativa educativa y la autenticidad educativa comunicativa de los actores involucrados, sintetizados en la sistematización de la asertividad comunicativa educativa.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMUNICACIÓN EN LAS/OS NIÑAS/OS DE PREESCOLAR. ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS.

En el presente capítulo se aborda de manera sintetizada el estudio sobre el proceso educativo en la etapa preescolar, especificando cómo se concibe el proceso de la comunicación en niñas/os de 5 a 6 años. Se valora la existencia de los gestos simbólicos representacionales implícitos en la comunicación no verbal de las/os niñas/os de esta edad como potenciadores del desarrollo del lenguaje oral atendiendo a su ontogenia y de la comunicación.

1.1 Fundamentos teóricos acerca del desarrollo de la comunicación.

De manera general en la práctica educativa es de gran significación la comunicación, produciéndose a través de ella la interrelación del que enseña y el que aprende, por lo que se favorece y se enriquece el desarrollo de ambos y

en el caso del infante esta interrelación adquiere un mayor valor pues se realiza desde la edad temprana. Es por esta razón que se analizarán algunas cuestiones generales relacionadas con el proceso comunicativo en el grado preescolar.

Existen muchas definiciones sobre comunicación entre las cuales se desatacan las citadas por Colunga, 2001:

- **La comunicación es la interacción de las personas que entran en ella como sujetos. Subrayemos que no solo se trata del influjo de un sujeto a otro (aunque esto no se excluye), sino de la interacción. Para la comunicación se necesitan como mínimo dos personas, cada una de las cuales actúa como sujeto (Lómov).**
- La comunicación es interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes (Santoro).
- **La comunicación es determinada interacción de las personas en el curso de la cual ellas intercambian diferente información con el objetivo de establecer relaciones o unir esfuerzos para lograr un resultado común (Lísina).**
- La comunicación constituye un proceso que incluye la participación activa de dos o más personas en calidad de sujetos, los cuales entran en interacción y expresan diferentes necesidades (A. Casaña y L. Domínguez).
- Comunicación es la relación comunitaria humana que consiste en la emisión y recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad (A. Pasquali).

Además, se valoran otras definiciones como:

- La comunicación es un proceso que representa la vía esencial a través de la cual se expresan las relaciones sociales del hombre, y por su propia naturaleza y complejidad, la forma en que este proceso se refleja por la personalidad se corresponde con las características generales del reflejo en este nivel (González, 1989).
- La comunicación es un proceso complejo relacionado con el comportamiento humano (Mañalich, 1989).
- La comunicación es la forma de interrelación humana que transcurre en el proceso de actuación, condicionada por el lugar que el hombre ocupa dentro del sistema de relaciones sociales y es trascendental para el funcionamiento y formación de la personalidad (Pérez, 2002).

De manera que de las anteriores definiciones se comparte la última, en la cual se concibe a la comunicación como una forma de interrelacionarse las personas, de acuerdo al contexto donde se desarrollan, un proceso en el cual intervienen factores que le conceden a la actividad un rol en el desarrollo comunicativo, además, se valora su trascendencia en el desarrollo de la personalidad.

En estrecha relación con este proceso se encuentra el lenguaje oral, considerado como un proceso básico de la relación interpersonal; es un acto de comunicación que permite al hombre intercambiar ideas y emociones, conocerse a sí mismo, descubrir su conducta, sentimientos y pensamientos más íntimos (Sánchez, 2004). Además, el lenguaje oral incide en el desarrollo

de la personalidad y guarda estrecha relación con la comunicación no verbal, se complementan y se presuponen.

Precisamente, retomando lo expuesto con anterioridad se abordarán también algunas cuestiones sobre la comunicación no verbal y se harán reflexiones partiendo de que a través de la misma se interrelacionan las personas, aspecto de gran impacto en el acto comunicativo.

En este sentido se han pronunciado varios autores como: Hall, 1990 planteando que el 60% de las comunicaciones no son verbales. De similar manera Mehrabian, 1995 considera que el 93% de los mensajes emitidos por el hombre están constituidos por conductas no verbales, idea que se comparte incluyendo como comunicación no verbal el lenguaje paraverbal y el corporal.

Al analizar estas perspectivas se expondrán algunos conceptos sobre comunicación no verbal. Para Harrison, 1974 la comunicación no verbal está compuesta por los signos no lingüísticos: postura, gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y paralingüísticos: tonos de voz, acento, ritmo, pausas y vocalizaciones.

De acuerdo con Restrepo, 2002 la comunicación no verbal se refiere a señales a las que se ha de atribuir significado. Por otro lado Fernández, 2002 dice que es la parte considerable de los contenidos que se trasmite en una situación de comunicación interpersonal que no se da mediante el lenguaje verbal.

En el planteamiento anterior se ha abordado un aspecto trascendente en el proceso comunicativo cuando se refiere a la situación de comunicación como

medio para la transmisión de contenidos. En este sentido, se han pronunciado otros autores cuando consideran que las situaciones comunicativas son el momento en que los seis elementos básicos del proceso de la comunicación se encuentran presentes y en pleno funcionamiento (<http://www.inprega.cl/pdf/lenguaje-gma-1.pdf>.2005).

Asimismo, las situaciones comunicativas son valoradas como las condiciones físicas y psicológicas que “permiten identificar un evento de comunicación en cuanto a su estructura general” (Romero, 1999).

Ambas definiciones, por ser tan generales, no abordan explícitamente elementos esenciales del proceso de comunicación alejándose por tanto del proceso de estimulación temprana de ésta, como son los casos de los actores involucrados, recursos que emplean y las intenciones para comunicarse.

Lo más relevante de lo planteado por estos autores, a juicio nuestro, es precisamente la atribución de significados en el acto comunicativo de manera no verbal y el incorporar el concepto situación de comunicación, a pesar de que no es definido por ellos. No obstante, se puede interpretar de sus planteamientos la necesidad de creación de espacios de significación durante la comunicación.

De acuerdo con el criterio de Rey, 2006 la comunicación no verbal se concibe como un sistema integrado coherente, organizado en subsistemas y estos a su vez en componentes; dirigido a modelar el objeto de estudio, mediante la determinación de sus componentes; así como de las relaciones entre ellos.

Los subsistemas que componen el sistema no verbal son, según esta misma autora: kinésica, paralingüística, medio ambiente, sistemas sensoriales preferidos, señales fisiológicas. En este sentido el subsistema kinésica comprende los gestos o movimientos faciales, movimientos corporales y posturas y contactos físicos, pero no incluye a los *gestos simbólicos representacionales*, los cuales la autora de la presente investigación considera deben contemplarse en éste, pues son expresiones no verbales que se expresan a través de movimientos con las diferentes partes del cuerpo.

A partir de estos criterios, la autora interpreta la comunicación no verbal como una forma de interrelación humana, con un carácter variable y activo basada en la percepción del lenguaje paraverbal, corporal, de la proxémica y en las posibilidades individuales para su comprensión y expresión, trascurriendo en el proceso de actuación; conteniendo un efecto favorable en la personalidad.

Desde esta misma perspectiva, múltiples estudiosos en un esfuerzo por orientarse en el mundo relativamente desconocido de la conducta no verbal, desarrollaron un sistema de clasificación de los comportamientos no verbales (Ekman y Friesen; referido por Restrepo, 2002) incluyen las siguientes categorías:

- **Emblemas:** se trata de actos no verbales que admiten una transposición oral directa o una definición de diccionario que consiste, en general, en una o dos palabras o en una frase. Algunos emblemas describen acciones comunes a la especie humana y parecen trascender una cultura particular. El emblema de comer y el de dormir, constituyen dos ejemplos de emblemas

que Ekman y sus colegas han observado en varias culturas. También que las diferentes culturas parecen tener emblemas para tipos similares de mensajes, independientemente del gesto que se utilice para describirlos, por ejemplo, los insultos, el estado físico o la emoción.

Estos emblemas cambian en cada cultura y adquieren diferente significado. Fruncir la nariz puede querer decir «Estoy disgustado» o «¡Puf!». Para decir «No lo sé» o «Necesito ayuda» o «No estoy seguro», se pueden poner ambas manos con las palmas hacia arriba, encogerse de hombros o ambas cosas a la vez. Ekman, considera que los emblemas faciales difieren probablemente de las demás expresiones faciales en que son más convencionales.

- Ilustradores: hay actos no verbales directamente unidos al habla o que la acompañan y que sirven para ilustrar lo que se dice verbalmente. Pueden ser movimientos que acentúen o enfaticen una palabra o una frase, esbocen una vía de pensamiento, señalen objetos presentes, describan una relación espacial o el ritmo de un acontecimiento, tracen un cuadro del referente o representen una acción corporal. Con las manos podemos mostrar el tamaño o la proporción de algún objeto según Mehrabian, 1995.

También puede haber emblemas que se utilicen para ilustrar juicios verbales, bien repitiendo o bien sustituyendo una palabra o una frase. Se los usa intencionadamente para ayudar a la comunicación, pero no tan deliberadamente como los emblemas. Por ejemplo expresar un pensamiento o si al enfrentarse con un receptor que no presta atención o no comprende

lo que se trata de decirle. Probablemente los ilustradores se aprenden observando a los demás.

- Muestras de afecto: se trata predominantemente de configuraciones faciales que expresan estados afectivos. Si bien es la cara la fuente primaria del afecto, también el cuerpo puede ser leído como juicios globales sobre afectos; por ejemplo, una postura lánguida, un cuerpo triste. Las muestras de afecto pueden repetir, aumentar, contradecir o no guardar relación con las manifestaciones afectivas verbales. Una vez que tiene efecto la expresión, lo común es que se tenga un elevado grado de conciencia, pero también puede darse sin conciencia. Corrientemente las expresiones de afecto no intentan comunicar, pero pueden en ocasiones ser intencionales.
- Reguladores: hay actos no verbales que mantienen y regulan la naturaleza del hablar y el escuchar entre dos o más sujetos interactuantes. Indican al hablante que continúe, repita, se extienda en detalles, se apresure, haga más ameno su discurso, conceda al interlocutor su turno de hablar, y así sucesivamente. Algunas conductas asociadas al saludo y la despedida pueden ser reguladores en la medida en que indican el inicio o fin de una comunicación cara a cara. Probablemente los reguladores más familiares son los movimientos de cabeza y el comportamiento visual. Estos gestos ayudan a organizar las conversaciones, controlan sobre todo los turnos de la palabra en un debate: mover rápidamente la cabeza arriba y abajo puede denotar el mensaje “Dése prisa y termine”, mientras que al hacerlo al ritmo de las pausas del hablante le indica que debe continuar con el discurso. Se

ha encontrado que las personas que tratan de poner término a una conversación disminuyen acusadamente el contacto visual con la otra persona.

- Adaptadores: tal vez estas conductas no verbales sean las más difíciles de definir y las que mayor especulación impliquen. Se les denomina adaptadores porque se piensa que se desarrollan en la niñez como esfuerzos de adaptación para satisfacer necesidades, cumplir acciones, dominar emociones, desarrollar contactos sociales o cumplir una gran cantidad de otras funciones.

Como ha podido apreciarse, de hecho todos estos comportamientos no verbales dejan explícito, de alguna u otra manera, el valor que tiene potenciar la comunicación no verbal y se sugiere que se tomen como pauta para desarrollar el lenguaje oral durante el proceso de estimulación temprana, incidiendo positivamente en la comunicación, teniendo en cuenta la ontogénesis del lenguaje.

Por lo tanto para elaborar una estrategia educativa de la comunicación no verbal que contribuya al perfeccionamiento comunicativo de las/os niñas/os de 5 a 6 años del círculo infantil, se aprovecharán los recursos filogenéticos que poseen, influyendo en el desarrollo multilateral y armónico de estas niñas/os.

De acuerdo con lo explicado con anterioridad se tendrán en cuenta algunos modelos pedagógicos de la Educación Preescolar, los principios de la logopedia (Figueredo, 1982), los principios de la estimulación temprana (Troncoso, 1996);

los estudios sobre semiosis evolutiva, los primeros gestos comunicativos y simbólicos (Español, 2001; Bates, 1976; Caselli y Volterra, 1990; Español y Riviére, 2000).

Por consiguiente se tomará como referente el modelo basado en el enfoque histórico-cultural (colectivo de autores, 2002) cuyo propósito fundamental es lograr el máximo desarrollo posible de cada niño, lo cual constituye premisa indispensable de su preparación para la escuela. En este sentido se declaran objetivos para el desarrollo de las distintas esferas de la personalidad, en correspondencia con las particularidades etáreas. El modelo está sustentado en principios básicos generales los que se expondrán a continuación.

- Considerar la educación como guía del desarrollo, retomando el postulado de L.S. Vigotsky de que la enseñanza no puede ir a la zaga del desarrollo sino que debe ir delante y conducirlo, para lo cual tiene que tener en cuenta las propias leyes del desarrollo.

La formación y desarrollo de las acciones mentales están estrechamente relacionadas con la ley genética del desarrollo, la que plantea que todas las funciones psicointelectivas aparecen dos veces en el curso del desarrollo de las/os niñas/os: la primera vez, en las actividades colectivas, en las actividades sociales, es decir en un plano interpsicológico; la segunda en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento de las/os niñas/os, o sea en un plano intrapsicológico.

Al asumir los principales postulados de la escuela Socio-Histórico-Cultural, tomando en consideración los diferentes principios, se han tenido en cuenta las concepciones sobre la situación social de desarrollo, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo y el papel de la cultura, vivencias e imitación en el desarrollo.

- El papel que juegan la actividad y la comunicación en el desarrollo psíquico del niño, en la apropiación de la experiencia histórico-social materializada en los objetos de la cultura material y espiritual, como vía para la ampliación y enriquecimiento de la enseñanza al permitir potenciar el máximo desarrollo de las cualidades y procesos psíquicos que se forman en el niño en cada etapa, y no la aceleración, que tiende a introducir en las edades tempranas contenidos y métodos propios de la edad escolar.

Se debe partir de las actividades fundamentales de cada etapa donde se produce la interrelación humana, el intercambio, un proceso de comunicación, donde las/os niñas/os intercambian con sus pares y el adulto, produciéndose la adquisición de una nueva cultura, de nuevas experiencias.

Además, se plantean principios más específicos referidos tanto a los factores que condicionan el proceso educativo como a las particularidades y características de los infantes, en correspondencia con las etapas de desarrollo que se tratan y que pueden expresarse como lineamiento que orientan su estructuración y orientación metodológica entre los cuales están:

El centro de todo proceso educativo lo constituye el niño.

Considerar a la/el niña/o como centro de la actividad pedagógica significa que la organización de la vida en la institución, la estructuración de las actividades que se planifican, el método y procedimientos de trabajo didáctico, las relaciones que se establecen entre la/o niña/o y el adulto y demás niñas/os tienen que corresponderse con las particularidades de su edad, sus intereses y necesidades, y fundamentalmente tener un verdadero significado y sentido personal.

Además, este papel protagónico significa que pueda participar activamente en la determinación de qué hacer, cómo hacerlo y para qué, es decir que comprenda la finalidad de sus acciones. Esto implica que las actividades que se planifican y las relaciones que se establecen con las educadoras y la familia, deben estar acorde con los intereses, necesidades, motivaciones, deseos, edad; atendiendo a lo que conocen los infantes de manera significativa.

El papel rector del adulto en la educación del niño.

En este sentido, la educadora es la responsable de organizar, estructurar y orientar el proceso pedagógico que ha de conducir al desarrollo. El papel rector del adulto tiene que conjugarse con el lugar central que la/el niña/o tiene que ocupar en todo el proceso. Se trata de un proceso orientado hacia la participación conjunta de la educadora y de las/os niñas/os en el que estos al hacer se desarrollan, teniendo como elemento fundamental el respeto a su naturalidad, a su iniciativa propia, pues la imitación de los adultos no las/os satisface por completo.

También resulta esencial la orientación del adulto para hacer, debido a que las experiencias de la niña/o en la edad temprana son aún muy limitadas, pues sus posibilidades para el trabajo independiente están en su etapa inicial y debe corregirse la nueva apropiación en caso de que sea necesario. Según Español, 2002, los infantes crean gestos para comunicarse pero no aborda de manera suficiente el papel del mediador en la construcción de este proceso; así como Tomasello y Camaioni, 1997; Goodwyn y Acredolo, 1998, plantean que los gestos simbólicos representacionales son aprendidos por imitación, criterio que no se comparte en su totalidad porque los infantes tienen iniciativa para crear sus propios gestos y que no sean por tanto "copiados o imitados".

Ellos imitan y así logran expresar de manera peculiar algo determinado de acuerdo a su desarrollo biológico teniendo en cuenta que al nacer poseen aptitudes o predisposiciones potenciales para comunicarse de acuerdo con el desarrollo de su Sistema Nervioso Central y de otros factores hereditarios.

La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo.

La realización de actividades y la comunicación con los adultos y otros niños permite que el niño se apropie de la experiencia histórico-cultural, de acuerdo a las características de su edad. En el transcurso de los diferentes tipos de actividad y en las formas de comunicación e interrelación que se establecen entre las/os niñas/os y los que lo rodean se forman diversas capacidades, propiedades y cualidades de su personalidad.

Los infantes de 5 a 6 años emplean gestos simbólicos representacionales para comunicarse (Caselli y Volterra, 1990), estando contemplados en la comunicación no verbal, estos gestos se incrementan y se perfeccionan en dependencia de su estimulación.

Se reconocen diferentes clases de gestos simbólicos representacionales: *nominales, predicativos y convencionales*. Los *gestos simbólicos nominales* proveen una etiqueta a objetos específicos, y lo pueden hacer de dos formas: imitando la acción realizada con el objeto referido o imitando el movimiento realizado por el objeto referido. Los *gestos simbólicos predicativos*: describen cualidades o características de un objeto o situación. Los *gestos simbólicos convencionales*: son gestos realizados sin objetos, son signos, culturalmente definidos.

Todo esto ha conllevado a la realización de un análisis en el cual se valora, por la autora, la existencia de otros gestos simbólicos representacionales que emergen en esta edad y son de vital importancia para el desarrollo comunicativo en el niño, por ejemplo: los gestos nominales los niños pueden hacerlo también imitando la acción realizada por el agente con un objeto sustituto.

Además teniendo en cuenta que el afecto constituye una necesidad básica del ser humano y particularmente en el niño es la base sobre la que descansa toda la educación y desarrollo (Martínez, 2004), constituido por las emociones, sentimientos, estados de ánimo y otras manifestaciones de la personalidad, es

necesario destacar la existencia de *gestos simbólicos emocionales-afectivos* los que expresan a través de gestos emociones y sentimientos, tienen indicativos observables del estado emocional que son las señales expresivas comunicadas por los gestos.

De esta misma manera también aparecen *gestos simbólicos representacionales reguladores-adaptadores* que expresan necesidades relacionadas con la autonomía personal, el control de esfínter y el sueño; mantienen y regulan la naturaleza del hablar y el escuchar entre dos o más sujetos. Estos gestos ayudan a organizar, controlar, orientar y dirigir el proceso de interacción niño – niña; niña/o – adulto; adulto – adulto. Los *gestos simbólicos representacionales reguladores-adaptadores* contemplan a los convencionales.

Además la autora declara la existencia de otro tipo de *gesto simbólico representacionales: los emblemáticos*. Son aquellos que admiten una transposición oral directa o una definición de diccionario que consiste, en general, en una o dos palabras o en una frase.

Algunos emblemas describen acciones comunes a la especie humana y parecen trascender una cultura particular, es compartido socialmente en su interpretación, es convencional y entendible en ausencia del habla. El emblema de me ha salido mal, no seguiré trabajando, puede expresarse emitiendo: mmmm, dando una palmada en el muslo y el seño aparece fruncido.

Este gesto es muy empleado por los infantes de cinco años al comenzar a realizar tareas y no poder hacerlas como desean aparece la frustración y como

respuesta emiten el gesto. Estos gestos incluyen los deícticos, son muy empleados en esta edad para indicar o señalar algo.

Por lo tanto la autora de la presente investigación considera que los gestos simbólicos representacionales pueden ser: *nominales, predicativos, emocionales-afectivos, reguladores-adaptadores y los emblemáticos*, siendo estos últimos aportados por la autora por la importancia que tienen en el desarrollo en el rango de edad de 5 a 6 años.

Es por esto que se considera que el estimulador siempre guiará el aprendizaje facilitando el cómo y el qué hacen para lograr un determinado objetivo, con la mayor calidad posible, es decir, se produce un proceso de construcción a partir de lo que el niño sabe hacer por sí solo, en función de lo que podrá lograr hacer por sí solo, y que en estos momentos realiza con la ayuda del otro.

En estrecha relación con lo planteado, la autora asume además como basamento del aprendizaje significativo el más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje: el aprendizaje por representaciones de Ausubel, ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan (Ausubel, 1983).

Muy relacionado con lo expuesto con anterioridad se valora el desarrollo del lenguaje oral en las/os niñas/os de Preescolar. El lenguaje oral se refiere al proceso básico de relación interpersonal; a un acto de comunicación que permite al hombre intercambiar ideas y emociones, conocerse a sí mismo,

descubrir su conducta, sentimientos y pensamientos más íntimos (Sánchez, 2004). Se plantea que de acuerdo con el contexto social en el cual se asimile el lenguaje y la manera en que cada cual logra expresarse, indican, entre otros elementos, el nivel social, status, nacionalidad, así como la profesión que realiza.

Para emplear el lenguaje oral la/el niña/o debe tener presente cierto contenido y saber elaborar sobre su base, de manera voluntaria, la expresión o situaciones de expresiones. El infante irá interrelacionándose, enriqueciendo su comunicación, pero para esto deberá ser estimulado de acuerdo con desarrollo ontogénico del lenguaje, es decir, para el logro de la comunicación, al mediar con el infante se debe tener en cuenta sus posibilidades y potencialidades.

Se hace necesario que la/el niña/o conozca lo que expresa con cada gesto simbólico para que sienta la necesidad de expresarse con palabras al igual que los adultos, además, en la medida en que se enriquezca la comunicación no verbal, también se enriquecerá el lenguaje oral, se enfatizará en la palabra o palabras que le corresponde a cada gesto simbólico, por lo tanto se potenciará la comunicación y se logrará una plena efectividad comunicativa.

Hay que lograr acrecentar a la comunicación no verbal y el lenguaje oral al unísono, que no existan diferencias significativas, en función de un desarrollo ulterior de la competencia comunicativa. Esto conduce a analizar que la/el niña/o es un sujeto activo en cada contexto donde se desenvuelve y vive, de

cada situación e interrelación, adquiriendo como consecuencia un enriquecimiento en su comunicación.

Además la comunicación afectiva de la educadora con sus infantes es fundamento del proceso educativo, constituye la piedra angular en esta etapa, favorece la autoestima y el autoconcepto adecuado. Sin afecto, sin amor no hay lugar para el desarrollo. La libre comunicación entre las/os niñas/os, no solo cuando el adulto lo propicie sino también cuando ellos tengan necesidad de hacerlo, es un elemento importante durante toda la vida del niño en la institución.

La vinculación de la educación del niño con el medio circundante.

Este principio se encuentra en la base de todo el programa preescolar, ya que es en el contacto con su medio, con su tiempo, en un determinado espacio que el niño aprende, se forma y se desarrolla mediante las vivencias que experimenta. Es precisamente el acercamiento a la realidad quien lo impulsa a comprenderla y amarla.

La unidad entre lo instructivo y lo formativo.

Es en esta etapa donde se sientan las bases para el desarrollo de las cualidades de la personalidad, de ahí que devenga en un período sensitivo de sentimientos de amor y respeto hacia la familia y demás personas, hacia el trabajo que realizan los que lo rodean y la satisfacción por cumplir con sencillas tareas; así como cualidades personales como la bondad, perseverancia, el respeto mutuo, entre otras.

Desde temprana edad la niña/o irá realizando y conociendo algunos gestos simbólicos representacionales que permiten la expresión de amor: un fuerte abrazo; alegría: una sonrisa y un salto; la regulación de su conducta (indicar hacer silencio): colocando el dedo índice en la boca; entre otros.

La vinculación de la institución y la familia.

Esta vinculación presupone una doble proyección: la institución proyectándose hacia la familia, para conocer sus posibilidades y necesidades, las condiciones reales de vida del infante y orientar a los padres para lograr en el hogar la continuidad de la tarea educativa y la familia, proyectándose en la institución para ofrecer información y apoyo como potencial educativo.

La educación de los padres se convierte en un medio esencial para estrechar la comunicación entre la familia y la educadora como vía para lograr un desarrollo pleno y una mayor satisfacción y alegría en las/os niñas/os.

La atención a las diferencias individuales.

Este principio se considera fundamental en el período etéreo que se estudia por ser donde el desarrollo se produce de una forma más abrupta y acelerada, existiendo mayores posibilidades para la existencia de diferentes ritmos. Se trata de potenciar las posibilidades para alcanzar el máximo desarrollo y desde un punto de vista metodológico, la realización no de actividades específicas para cada niña/o, sino con diferentes niveles de complejidad en las tareas que realiza.

Cada infante se comunica de forma no verbal mediante una manera peculiar, por tanto la educadora partirá de ésta para introducir formas más generales, empleadas por la totalidad del grupo. En tal sentido se plantea que si un gesto es comprensible para el infante puede interpretarlo en combinación con lo que oye e integra la información brindada por el gesto y el habla (Morford & Goldin Meadow, 1992). En este sentido los gestos y los elementos verbales pueden presentarse en relaciones complementarias, suplementarias o redundantes a lo largo de las conversaciones (Capirici, 1996).

<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/fucion/pdf/25-26/159-210.pdf>

1.1.1 El desarrollo ontogenético del lenguaje. Características de las/os niñas/os en edad preescolar.

Múltiples autores han destacado como desde antes del nacimiento el feto establece comunicación con la madre y el medio exterior, abordando además la influencia de la estimulación del lenguaje desde la vida intrauterina fetal en el desarrollo de la comunicación después del nacimiento.

Como ejemplo de lo expresado en el párrafo anterior, se han brindado diferentes criterios sobre las etapas de desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, Bouton, 1976 propone tres etapas fundamentales: una primera etapa, (prelenguaje, desde el nacimiento hasta los 12 ó 13 meses y a veces hasta los 18 meses); una segunda etapa, (primer lenguaje, desde un año o un año y medio hasta los dos años y medio o tres aproximadamente); tercera etapa, el lenguaje propiamente dicho, a partir de los tres años. Según Gisbert, 1980

expone cinco etapas evolutivas atendiendo a los diferentes períodos etáreos. Lisina, 1985 propone tres etapas de desarrollo del lenguaje en dependencia de la necesidad en la comunicación del niño con el adulto.

Figueredo, 1985 aborda dos grandes etapas, en dependencia de dos componentes fundamentales en el acto de realización del lenguaje: la percepción o comprensión del lenguaje y la reproducción o realización del mismo.

Sin embargo, la autora de la investigación, asume como posición teórica la que se refiere a dos etapas evolutivas, una preverbal y otra verbal, pues para potenciar la comunicación en las/os niñas/os, durante la etapa verbal se tendrán en cuenta los elementos verbales, y los gestos simbólicos representacionales se explotarán al máximo al emerger, se estimularán de manera conjunta al lenguaje oral en la medida en que los mismos se complementan y se presuponen.

En la etapa preverbal se evidencia entre las formas de comunicación, en primer lugar, el grito (Figueredo, 2000). Desde los primeros días de nacido la comunicación con los adultos se realiza a través del llanto, al inicio el carácter del grito es reflejo de las sensaciones desagradables que experimenta. Alrededor de los tres meses el carácter del llanto cambia y aparecen diferentes entonaciones en su realización.

La madre conoce el estado de inconformidad del bebé a través del llanto y el grito. Villuendas, 1990 explica cuatro clases diferentes de llanto. Dos tipos de

llanto de carácter fisiológico, el llanto de hambre y el llanto de dolor o molestia. Los otros dos llamados de soledad – temor y de cólera – rabia. Desde la segunda semana de vida deja de llorar cuando se le habla. En la cuarta semana comienza a mover la cabeza en dirección al que le habla. A los siete u ocho meses ya reacciona adecuadamente al lenguaje de los adultos, es capaz de dirigir su mirada al que le habla. La entonación en esta etapa juega un papel primordial, pues de acuerdo a la misma y no al contenido de lo que se dice, el niño ofrece una respuesta comunicativa.

Posteriormente aparece el gorjeo, algunos autores plantean que se manifiesta desde las 8 hasta las 20 semanas, en este período surge también la risa como forma de comunicación. El gorjeo está compuesto por sonidos producidos como respuesta incondicional, en dependencia del estado de ánimo, si está bien alimentado, cuando se siente satisfecho y si existe una comunicación afectiva con el adulto. Luego surge el balbuceo entre los 4 y 5 meses, coincidiendo con Leontiev, 1965. El balbuceo se establece como forma estable al acompañar sus emisiones con movimientos corporales.

El niño repite las sílabas, las enlaza continuamente y las combina, pero no representan palabras, o sea aún no establecen la relación objeto palabra. Así los primeros sonidos que aparecen son las bilabiales /b/ y /p/ en vínculo directo con el acto de succión y las velares /k/, /g/ y /j/ relacionadas con el acto de deglución. Luego de manera paulatina el bebé transita a las formas verbales de la comunicación.

La comprensión del lenguaje se desarrolla antes de que el niño domine el lenguaje activo, relacionándose en esta etapa estos dos fenómenos estrechamente. Al final del primer año de vida aparecen los gestos deícticos como el señalar o mostrar, siendo formas sintéticas, claras y precisas orientada a la interpretación del otro. Se usan a veces para pedir cosas y otras declarando, “comentando la experiencia de un modo preverbal” (Riviére, 1999). En el primer caso muestran los intentos comunicativos por lograr cambios en el mundo a través de las personas y en el segundo, en cambio, parecen tener una intención más genuinamente social: la de buscar, compartir la tensión y el interés por los estados del mundo. Mediante estos gestos las/os niñas/os pueden comunicarse con otros acerca de objetos o eventos presentes en el entorno inmediato.

Continuamente aparece la etapa verbal, no existiendo un límite que precise el fin y comienzo de la etapa preverbal y verbal en correspondencia con el balbuceo y las primeras palabras.

La primera oración empleada por el niño es la palabra amorfa, cuando lleva implícito un sentido más amplio del significado propio de ella. Por ejemplo, al decir mamá el niño quiere expresar cárgame y dame leche. Así las primeras expresiones tienen un carácter situacional ya que con el mismo vocablo se denominan varios objetos, por ejemplo, dice che a la leche, al biberón y a la tetina.

En este período respecto al desarrollo del vocabulario se producen diferentes tipos de distorsiones y transposiciones de sonidos y sílabas, vacilaciones, titubeos y repeticiones de sílabas y palabras, así como las palabras “inventadas” por el niño. Estas regularidades deben ser del conocimiento de los padres pues representan etapas del normal desarrollo fisiológico del lenguaje.

Los estudios de Almaguer, 1992 sobre las particularidades del desarrollo del vocabulario del niño holguinero, indican que la aparición de los artículos en el lenguaje expresivo se ubica en el tercer año de vida. El plural se registra de forma esporádica, en algunas ocasiones sí y en otras no. A la edad de 1 año y 2 meses el niño aumenta el desarrollo del vocabulario y logra pronunciar de 10 a 12 palabras simples, ya al año y medio utiliza hasta 30 palabras.

Según Riviére, 1990 en esta época emergen en el desarrollo gestos simbólicos. Se afirman que surgen en contextos de juegos de imitación o rutinas de interacción musicales y rítmicas entre el niño y el adulto, los cuales progresivamente se van descontextualizando hasta finalmente ser usado para comunicarse por referencia a un objeto específico (Caselli y Volterra, 1990).

Se reconocen diferentes clases de gestos simbólicos representacionales: los gestos nominales que proveen una etiqueta a objetos específicos; y lo pueden hacer de dos formas: imitando la acción realizada por el agente con el objeto referido (bebiendo de una taza) o imitando el movimiento realizado por el objeto referido (moviendo los brazos para referirse a pájaro). Los gestos predicativos que describen cualidades o características de un objeto o situación (por

ejemplo, levantar la mano para referir a alto o sacudir las manos para indicar que algo quema o está muy caliente, acercar los dedos pulgar e índice para decir pequeño). Los gestos convencionales son los no relacionados con objetos, son signos culturalmente definidos (como los signos de negación y afirmación, el decir adiós con la mano). Se considera que ninguno de ellos proviene de un proceso de ritualización como los gestos deícticos, sino que son aprendidos por imitación (Goodwyn y Acredolo, 1998).

Con respecto a lo abordado en el párrafo anterior se tienen puntos de coincidencias, se considera que son gestos que se imitan, pero que el niño por sí solo no lo lograría, pues requiere de la ayuda, orientación y guía del otro (educador o estimulador) para ello. Si se logra desde esta etapa combinar el desarrollo de la comunicación no verbal y del lenguaje oral se apreciarán cambios significativos en la comunicación; porque el proceso de estimulación en este sentido se desplegará teniendo en cuenta cómo se produce el desarrollo ontogenético del lenguaje a partir de su manifestación determinada en la zona de desarrollo actual y en la zona de desarrollo próximo.

Existen también criterios expresados sobre la continuidad del desarrollo ontogenético del lenguaje, como son los casos que a los 2 años puede pronunciar de 200 a 300 palabras y la aparición de oraciones compuestas por dos palabras ocurre al año y 4 meses según Ribnikov, 1926, o al año y 6 meses según Stern, 1929. Al final de este año de vida aparecen las oraciones admirativas (Kolarova, 1968), referidos por Chernousova, 1999.

En el tercer año de vida el vocabulario oscila entre las 1200 y 1500 palabras, que incluye todas las categorías del lenguaje (Figueredo, 2000). A la edad de 2 años y 4 meses surgen las oraciones compuestas por tres elementos y al finalizar este año de vida domina las palabras interrogativas (Kolarova, 1968).

A partir de los 24 hasta los 36 meses de edad se incrementa la pronunciación y se consolida, el lenguaje del adulto comienza a tener para el infante una función reguladora de su actividad, el niño comprende el sentido de la palabra.

El uso de oraciones simples que hacen comprensible el contenido de una oración dentro del contexto (lenguaje situacional) tipifica el final del segundo semestre del tercer año de vida, y en este sentido es frecuente el inicio espontáneo de este tipo de conversación niño-niño y niño-adulto, con frases largas y simples, y con habituales enfatizaciones de negación-afirmación, referido por Martínez, 2006.

La comunicación motivada por una situación concreta a causa de uno u otros objetos y acciones, se realiza mediante el lenguaje situacional. Esta comunicación sucede con frecuencia dentro de la actividad práctica, y se presenta generalmente en forma de diálogo, teniendo un carácter social.

Los niños comienzan a escuchar con atención las narraciones a partir de los 2 años, por lo que la percepción auditiva y visual se encamina a diferenciar y generalizar, perfeccionándose la discriminación auditiva (Figueredo, 1995).

Los infantes de 5 a 6 años se expresan con claridad, fluidez y coherencia acerca de los hechos y experiencias sencillas de la vida cotidiana, y de las

cosas que aprenden. Utilizan un vocabulario amplio relacionado con los objetos del mundo en que interactúan, pronuncian correctamente los sonidos del idioma.

Pueden hacer el análisis sonoro de las palabras; tienen buena movilidad articular, sienten gusto estético y satisfacción al utilizar las distintas formas bellas del lenguaje literario. Acompañan del lenguaje oral de lo no verbal para comunicarse. Preguntan con mucha frecuencia, le interesa la respuesta recibida. En el juego pueden verbalizar roles con los cuales su lenguaje aumenta de manera significativa.

En este sentido se advierte que los adultos deben emplear un lenguaje sin disminuir su complejidad, empleando la pronunciación correcta de palabras con una adecuada coherencia y concordancia; además se explotarán los elementos que componen la comunicación no verbal para que de esta manera se logre la competencia comunicativa alrededor de los 12 años.

Por lo tanto, la competencia comunicativa como máxima expresión del desarrollo comunicativo del individuo debe potenciarse desde antes de nacer el niño a través del proceso de estimulación temprana mediante alternativas, diferentes programas y estrategias educativas, seleccionada en el presente trabajo, la que abordaremos en el segundo capítulo.

1.2 Antecedentes históricos del proceso educativo comunicativo en niñas/os de Preescolar.

Resulta muy interesante reflejar en el devenir histórico de la humanidad las teorías pedagógicas que responden a la educación del hombre atendiendo a la sociedad en que vive. Es por tanto de gran importancia conocer las concepciones que explican la evolución del proceso educativo esencialmente en la edad temprana y preescolar, desde los puntos de vista sociológico, psicológico y pedagógico porque en esta etapa comienza la formación integral de cada persona.

Es por esto que en el presente epígrafe se sistematizan las posiciones teóricas de los precursores más representativos, delimitadas en dos etapas históricas, las que permitirán precisar la etapa en la que se comienza el abordaje con mayor profundidad acerca de la comunicación no verbal y de manera singular sobre la existencia y evolución de los gestos simbólicos representacionales en la infancia, elemento de gran significación para el desarrollo de la presente tesis, además se realiza la apertura de las Escuelas Formadoras de Educadoras de Círculos Infantiles; por lo que se determinaron los siguientes indicadores:

- Pensamiento teórico–psicopedagógico vigente en cada etapa acerca del proceso de la Educación Preescolar.
- La organización del proceso educativo de la comunicación a partir de las particularidades de las/os niñas/os de Preescolar.
- Lugar que ocupa en cada etapa la comunicación no verbal en Preescolar.

Primera etapa, se extiende desde los años 1633 – 1970.

En esta etapa prevalece como teoría la obra pedagógica de Comenius, valorada como la obra más importante teóricamente: *Didáctica Magna*, en la cual ofrece el arte de enseñar, exponiendo el establecimiento de contenidos y métodos para la educación del niño.

Surgen los primeros intentos educativos como la propuesta de distribución de los educandos atendiendo a su edad: la infancia (de 1 a 6) dispondrá de la escuela materna. Según el lugar debe existir ésta en cada familia.

También en un libro especial titulado *Escuela Materna*, Comenius aborda la educación de las/os niñas/os en la edad preescolar; que constituye el primer programa y manual sobre educación infantil en el mundo, donde se considera entre otras cuestiones que la enseñanza de las/os niñas/os debe ejecutarse en forma de conversaciones, en las cuales los padres expliquen a sus hijos los fenómenos del mundo circundante de manera comprensible para ellos y que el desarrollo del lenguaje en las/os niñas/os es una tarea de los padres.

Resulta llamativo, en estos postulados, el papel que le concede el autor a la comunicación y en especial al lenguaje oral cuando habla en términos de conversaciones. Sin embargo, no se hace referencia alguna a la comunicación no verbal como potencialidad para el desarrollo de la comunicación en general.

Teniendo en cuenta la obra de Comenius, se plantea que por primera vez en la historia de la pedagogía se brindó una especial atención a la educación de las/os niñas/os pequeños, siendo de gran significación el valor de sus ideas

acerca de la educación de los mismos en la familia y el programa, los métodos de educación y enseñanza en la infancia.

Estrechamente relacionada con lo anterior se tiene la labor desplegada a mediados del siglo XVIII (1712–1778) por Juan Jacobo Rousseau, siendo el primero en proclamar el valor de la infancia. Reclama la necesidad de comprender al niño. Determina los principios de la didáctica para la educación en este período, como reflejo de enseñar por el interés natural del niño y no por el esfuerzo artificial, que la educación debe ser autoactiva y la enseñanza intuitiva. Además, que en el aprendizaje se vayan relacionando las diversas representaciones que activamente surgen en la conciencia del educando.

En esta época surge una polémica entre Helvetius (1715–1771) y Diderot (1713–1806), los cuales consideran que el papel de la educación es dar un amplio campo para el desarrollo de las capacidades originales. Al respecto se aprecia el valor que ellos le conceden a la educación en la transformación del hombre como ser social, aunque el primero enfatiza el valor de lo social y el segundo de lo biológico para el desarrollo del niño.

En este sentido también se destaca Juan Enrique Pestalozzi (1746–1827), que concibe la educación desde el punto de vista social. Planteó que el objeto de la educación es preparar a los hombres para lo que deben ser en la sociedad. Le confiere una gran importancia a la educación inicial, afirmando que la hora del nacimiento del niño es la hora de su enseñanza.

Niega el desarrollo del niño por sí mismo y por su espontaneidad. Realizó un trabajo experimental dedicado a la formación de las/os niñas/os pequeños, de representaciones de la forma y cantidad, y, al igual que Comenius, al desarrollo de su lenguaje.

De manera posterior se destacan las ideas de Federico Froebel (1787-1852), creando la primera proposición curricular institucional en las edades iniciales con un carácter teórico-práctico. En su teoría pedagógica se encuentra el aporte de los principios específicos, uno de los cuales explica la importancia de una educación atendiendo a las diferentes etapas de desarrollo y a lo fundamental que es en sí este período en la vida de un ser humano. El otro se refiere al valor educativo del juego, concibiéndolo como la actividad propia del niño pequeño demostrando sus beneficios y recomienda favorecerlo destacando las profundas implicaciones que éste tiene en la vida del niño.

También el ilustre pedagogo creó los Jardines Infantiles, los Kindergarten, vigentes en la actualidad. Considera que en esta etapa preescolar se deben desarrollar las habilidades de expresión verbal, de coordinación visomotriz fina, de coordinación motriz gruesa, de discriminación sensorial, intelectuales, actitud de expresión creadora a través de la música, de autonomía en la realización de actividades, morales y religiosas y de participación en situaciones colectivas.

En esta visión María Montessori (1870-1952), brinda su modelo pedagógico después de la experiencia de haber organizado escuelas para niñas/os, las

Casas del Bambini. Permitiendo determinar las posibilidades del niño/a y estructurar una nueva concepción pedagógica aplicable a la educación.

La gran pedagoga en su marco teórico hace dos planteamientos esenciales: uno de ellos es el de período sensible; definiéndolo como la etapa del niño donde se absorbe una característica del ambiente y se excluye a las demás, por lo que plantea que es necesario atender el interés del niño por que si no se pierde el logro. Siendo así define los siguientes períodos sensibles:

- Orden (primeros meses y segundo año de vida), plantea la necesidad de un régimen de vida y de la formación de hábitos, especialmente los de orden.
- Uso de manos y lengua: conocimiento de las cualidades de los objetos y desarrollo de las estructuras neurológicas que facilitan el desarrollo del lenguaje.
- Marcha: permite el carácter activo en la búsqueda del conocimiento.
- Interés por los objetos diminutos: manifiesta curiosidad intelectual.
- Intenso interés social.

El otro planteamiento aborda la consideración permanente de la psicología del niño y cómo a partir de ello se deriva una teoría de aprendizaje: afirmó que la/el niño/a tiene una intensa motivación para su autoconstrucción, pero aunque hereda el patrón psíquico que lo permitirá, no hereda los modelos establecidos de comportamientos que garanticen con éxito el logro de los deseados.

Entonces a partir de estas cuestiones se puede plantear que para ella el/la niña/o tiene un patrón de desarrollo psíquico desde su nacimiento, que le permite el conocimiento mediante la relación integral que establece con el medio y la libertad, además, define que el uso de las manos y de la lengua en función del conocimiento de las cualidades de los objetos y el desarrollo de las estructuras neurológicas facilitarán el desarrollo del lenguaje.

Por otra parte, Ovidio Decroly (1871–1932), médico, especialista en enfermedades nerviosas, centró su interés en la atención de las/os niñas/os “anormales” y “normales”. Dentro de su acción pedagógica se le atribuye su gran mérito a la introducción de centros de interés en los que debe desenvolverse la actividad del niño y que la educación en estas edades prepare al niño y a la niña para la vida, en un concepto de modelo global para la educación.

De modo especial, expresa su énfasis en el lema: *Escuela para la vida por la vida*, empleando para el logro de este fin juegos y materiales fundamentalmente, incluyendo de gramática y de comprensión del lenguaje, siendo actualmente la base de muchos de los recursos gráficos que hoy se utilizan en la preparación de los educandos para la vida escolar.

Apuntando también a esta dirección las hermanas Agazzi, Carolina Agazzi (1870–1945) y Rosa Agazzi (1886–1959), comienzan su trabajo en la educación infantil en un Jardín de estilo froebeliano, posteriormente dirigen instituciones de este tipo permitiéndoles expresar en su ideario pedagógico, que el niño es una

totalidad y constituye el centro del proceso educativo, concibiéndose la institución infantil del niño, para el niño y según el niño, enfatizando en el carácter individual de la enseñanza.

En sentido general se resalta la preocupación bastante explícita sobre la importancia de una determinada proporción adulto–niño, mayor que las anteriores, determinadas condiciones higiénicas, hoy vigentes al igual que las actividades de la vida práctica y del lenguaje.

También prevalece en esta etapa la teoría constructivista de J. Piaget (1886–1980), dedicando algunos de sus estudios al desarrollo espontáneo de la inteligencia, considerándolo como condición previa e indispensable para el desarrollo escolar. Uno de los aportes de Piaget que más vigencia tiene en la actualidad consiste en la periodización de los estadios de desarrollo, los que describe como el de inteligencia sensorio–motriz, antes de los 18 meses; de representación pre–operatoria, comienza con el lenguaje y culmina aproximadamente a los siete u ocho años; de operaciones concretas, entre los siete y doce años y el de operaciones proposicionales o formales, después de los doce años.

De gran connotación en esta etapa es la formulación de la teoría histórico–cultural por parte de L.S. Vigotsky (1896–1934) con un enfoque metodológico basado en el materialismo dialéctico, y orienta sus principios a partir de la búsqueda e integración de los conocimientos de la defectología, la patología y el desarrollo ontogenético.

Le concede una gran importancia a lo social en el origen de los procesos psíquicos, afirma que la función en ese desarrollo cultural del niño, aparece dos veces: una vez en el plano social, como función compartida entre dos personas (función interpsicológica) y una segunda vez, en el plano psicológico como función dentro de un individuo (función intrapsicológica). Concibe el desarrollo como un proceso de cambios, ocupando un notable papel las llamadas “crisis del desarrollo”.

Un aspecto relevante lo constituye el reconocimiento de la actividad como propiciadora del desarrollo del niño, las relaciones sociales; explica como debe analizarse el proceso educativo, pues la enseñanza debe conducir al desarrollo, cobrando gran valor lo referido a la zona de desarrollo próximo, porque es en este espacio de construcción del conocimiento donde el niño con la guía y ayuda del otro logra llegar al estado deseado, revelándose de esta manera el valor de los períodos sensitivos y de su explotación al máximo.

Esta teoría propició el surgimiento y fortalecimiento de un paradigma que revolucionó las investigaciones científicas en el ámbito pedagógico. Las más significativas son las de A. R. Luria (1902–1977) sobre la concepción histórico cultural y neurolingüística del desarrollo infantil, el papel del lenguaje en la regulación del comportamiento y la organización cerebral de las funciones psíquicas superiores.

Los estudios de D. B. Elkonin (1904–1984) centran sus aportes en la psicología evolutiva, quien junto a Leontiev y Liublinskaia realiza un análisis profundo

acerca de la psicología del juego y las posibilidades de asimilación del conocimiento en el niño.

N. Leontiev (1945) analiza el desarrollo histórico de la psiquis humana; también son realizadas investigaciones por P. Ya. Galperin (1902–1988) junto a Leontiev, Zaporózhets y Bozhóvich sobre la estructura de la actividad y la formulación de la teoría general de la actividad psíquica, Galperin elabora el método de la formación por etapas de las acciones mentales, como método de investigación psicológica y para aplicarlo en el proceso educativo.

A partir de 1950 comienza la investigación sobre la conducta no verbal con gran auge. Se destacan: Birdwhistell, 1952 a bordando la posibilidad de que el movimiento corporal estaba organizado de forma similar a la estructura del lenguaje.

También Paul Ekman, 1957 investigó acerca de la relación entre los contactos visuales y la jerarquía socio-laboral, realiza un estudio de manera acerca de los comportamientos no verbales.

Desde el punto de vista de la comunicación, es importante lo planteado por el lingüista Chomsky (1957) y otros representantes de la corriente gramática generativa y transformacional, la cual explica la determinación genética del lenguaje. Consideran que el niño posee una facultad innata para desarrollar el lenguaje.

Es precisamente en los años 60 que se le empieza a dar gran valor en el desarrollo del lenguaje oral a la imitación. Bandura, 1960 se refiere al

aprendizaje de nuevas palabras por parte del niño, imitando el habla de sus padres o del maestro, se considera que esto es válido aunque se debe tener en cuenta también la iniciativa de la/el niña/o.

En el 1966 Juorard se dedicó al estudio de la influencia de los contactos físicos en el proceso comunicativo.

Todas las concepciones abordadas en esta etapa tienen un marcado carácter psicológico y se sintetizan en la determinación de los períodos sensitivos del desarrollo infantil, la caracterización por etapas de desarrollo, la existencia de acciones recíprocas entre lo orgánico y lo funcional, lo biológico y lo social, así como su incidencia en el desarrollo infantil de gran importancia en la génesis social de los procesos psíquicos; se concibe el aprendizaje como vía del desarrollo infantil, se destaca la presencia de la zona de desarrollo próximo. Además se comienzan con ímpetu las investigaciones acerca de la comunicación no verbal, se aprecia y valor su existencia durante el proceso comunicativo.

La segunda etapa. Se extiende aproximadamente desde 1970 hasta la actualidad.

Los antecedentes expuestos nutrieron esta nueva etapa. Múltiples investigadores psicólogos, pedagogos, lingüistas, se asociaron formando comunidades científicas con el objetivo de perfeccionar la educación, enriqueciéndose el campo científico, lo cual provocó que se le comenzara a dar más valor al proceso de estimulación temprana y al de comunicación.

Precisamente como resultado de las diferentes transformaciones, en nuestro país se constituye en 1970 el Instituto de la Infancia, marcando cambios favorables en la educación de las/os niñas/os, pues comienza la apertura de las Escuelas Formadoras de Educadoras de Círculos Infantiles. Luego en años posteriores se inicia la Licenciatura en Educación Preescolar. Todo ello implicó el perfeccionamiento de los programas y por lo tanto la elevación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En el año 1971 Mehrabian, se dedicó a la determinación de la relación verbal-no verbal y estableció proporciones de diferentes canales comunicativos.

En cuanto a lo que respecta a las etapas del desarrollo del lenguaje valiosas para la efectividad del proceso educativo y además para realizar la estimulación temprana de la comunicación atendiendo a la ontogenia, existen diferentes criterios. Por ejemplo, Gvozdev, 1973, propone 3 períodos en dependencia de la formación del componente gramatical del lenguaje, los cuales se subdividen a su vez en etapas. Boston, 1976 plantea que este proceso se despliega en 3 etapas: prelenguaje, primer lenguaje y lenguaje propiamente dicho. Stara, 1980, considera 5 estadios del desarrollo vocal que se extienden desde el nacimiento hasta los 18 meses.

Lisina, 1985, propone 3 etapas de desarrollo del lenguaje en dependencia de la necesidad en la comunicación del niño con el adulto. Figueredo, 1985 aborda dos grandes etapas en dependencia de dos componentes fundamentales en el acto de realización del lenguaje: la percepción o comprensión del lenguaje y la

reproducción o realización del mismo. Villuendas en 1990, referido por Nikolaevna, 2003 explica 4 clases diferentes de llantos. Dos tipos de llanto de carácter fisiológico (de hambre y de dolor o molestia). Los otros dos llamados de soledad–temor y de cólera – rabia.

La Teoría de Semiosis por suspensión de Riviére, 1984 y el estudio de Semiosis evolutiva Español, 2000 marcan un nuevo aspecto a tener en cuenta en el estudio de la ontogénesis del lenguaje, dándole gran valor a la comunicación no verbal, incluyendo los gestos simbólicos que, según este autor, pueden ser nominales, predicativos y convencionales y deben ser aprendidos por imitación (Bates, 1979; Tomasello y Camaioni, 1997) aunque se describen gestos simbólicos que no se aprenden por esta vía, sino que son creaciones originales de los niños (Español, 2000). Es decir que desde el año 1979 se comienzan a estudiar los *gestos simbólicos* en la infancia marcando una importante pauta en el desarrollo de la estimulación temprana de la comunicación no verbal.

Han abordado también la comunicación no verbal desde una perspectiva general Goldhaber, 1994, dividiendo la comunicación no verbal en cuerpo, conducta y apariencia (forma del cuerpo, posturas, gestos, contactos físicos). Carrasco, 1994, determina el componente visual, el espacio, el tiempo y las señales (emblemáticas, ilustradoras, reguladoras-adaptadoras, físico-químicas (forma del cuerpo, color de la piel, altura y peso corporal, masa muscular, longitud y color del cabello. Marsellach, 1998, hace una división en:

componentes de la conducta interpersonal (mirada, expresión facial, sonrisa), gestos, posturas, orientación espacial y paralingüística.

Rey, 2006, reestructura los componentes del sistema de comunicación no verbal: kinésica, paralingüística, medio ambiente, sistemas sensoriales preferidos y señales fisiológicas; en esta clasificación en el caso de la kinésica, la autora defiende la posición de Poyatos, 1997, al definirla como los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que aislados o combinados con la estructura psicolingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetales, poseen un valor comunicativo intencionado o no.

Se considera de gran importancia esta clasificación aunque en su descripción no incluye de manera singular a los gestos simbólicos representacionales, los cuales son empleados por las/os niñas/os de preescolar durante el proceso de comunicación, por lo que resulta necesario tener presente que las actividades deben poseer un carácter planificado y sistemático, diferenciado e individual, a partir de transitar de lo simple a lo complejo con un carácter activo.

En cuanto al desarrollo ontogénico del lenguaje, se aprecia que existe un mayor análisis cualitativo y cuantitativo del lenguaje oral; estudios recientes describen como sucede la expresión de gestos en la infancia y la creación de los mismos, sin tener en cuenta en este último caso el papel del estimulador. Se consideran de gran valor estos aportes, aunque es necesario reflexionar sobre

el carácter activo y mediador del que enseña para la comprensión y el desarrollo de la comunicación apoyado en la imitación.

El análisis histórico-lógico realizado ha permitido revelar las siguientes regularidades:

- El proceso educativo Preescolar ha sido una constante preocupación para los investigadores durante las etapas declaradas, aunque, en la primera, al abordarse no se hablaba de áreas de desarrollo, sí se tenían en cuenta elementos aislados para potenciar el trabajo educativo, hasta definirse en la segunda etapa.
- El proceso educativo Preescolar ha sido objeto de organización atendiendo a las características del infante.
- En el proceso educativo la comunicación se ha abordado a partir del desarrollo del lenguaje oral, pero sin aprovechar las potencialidades de la comunicación no verbal atendiendo al desarrollo ontogenético del lenguaje, aunque se ha definido el gran valor del componente no verbal de la comunicación.

Se considera este análisis realizado como uno de los elementos más importantes del proceso de diagnóstico desarrollado, que ha permitido determinar y formular el problema científico de la investigación expuesto en la introducción incrementando el rigor científico de su fundamentación.

1.3 Diagnóstico del estado actual del proceso comunicativo en las/os niñas/os de Preescolar del círculo infantil.

En el epígrafe, sobre la base del empleo de los diferentes métodos empíricos y técnicas de investigación, se aborda la influencia de las insuficiencias detectadas en el análisis histórico-lógico en el proceso educativo de la comunicación.

La experiencia de la autora en las múltiples prácticas educativas, desde contextos diferentes, contentivos de patrones culturales diversos, los intercambios formales e informales con colegas de la Educación Preescolar de todo diferentes países, le han permitido apreciar la problemática objeto de investigación.

Relacionado con la entrevista aplicada a 25 educadoras y auxiliares que trabajan en círculos infantiles (Anexo II) se constató que:

La pregunta 1, realizada intencionalmente al 100% de los entrevistados, en el momento que trabajaban con los infantes de Preescolar, con el objetivo de precisar si los entrevistados conocen los componentes del sistema no verbal; permitió determinar:

La existencia de insuficiencias en el dominio de los componentes de este sistema.

Al responder a la pregunta 4, el 90% (23 entrevistados), plantean que la comunicación no verbal frena el desarrollo del lenguaje oral, sin tener en cuenta las potencialidades de la primera para desarrollar el segundo y relacionan de manera insuficiente estos recursos que poseen. Se infiere entonces, el poco

significado que tienen los recursos comunicativos del educador para desplegar el desarrollo del proceso comunicativo educativo.

Resulta importante la información obtenida derivada de la pregunta 5:

Donde el 90% plantea como la vía adecuada para el desarrollo de la comunicación en los infantes del grado Preescolar la estimulación del lenguaje oral, a partir de este propiamente, desconociendo así el papel del desarrollo ontogenético del lenguaje en la estimulación de la comunicación en este rango etáreo.

En la pregunta 6, el 100% recomienda que en el proceso del desarrollo comunicativo en el contexto educativo institucional se deban abordar elementos metodológicos necesarios para perfeccionar este proceso incluyendo lo no verbal, pues presentan limitaciones en cómo hacerlo.

Se infiere entonces la necesidad de que durante el desarrollo y perfeccionamiento de la comunicación en el proceso educativo del círculo infantil se consideren las potencialidades de la comunicación no verbal para desarrollar el lenguaje oral y potenciar la comunicación teniendo en cuenta la ontogénesis del lenguaje, todo lo cual fue constatado además por el análisis de documentos como: programas, orientaciones metodológicas, tesis doctorales y de maestría, por lo que indagar estas causas deviene en campo de acción de la investigación.

En cuanto a las observaciones al proceso educativo del círculo infantil *Zapaticos de Rosa* (Anexo I), realizadas a educadoras y auxiliares de este centro de referencia provincial, se pudieron detectar lo siguiente:

Insuficiencias que presentan las educadoras y auxiliares para enfrentar el desarrollo y perfeccionamiento de la comunicación.

Limitaciones en los recursos comunicativos que poseen los infantes para expresarse durante el proceso comunicativo.

Del estudio realizado hasta el momento se ha podido constatar que el desarrollo y perfeccionamiento de la comunicación se realiza casi en su totalidad a partir del desarrollo del lenguaje oral y es insuficiente el papel que se le concede a la comunicación no verbal como potenciador del lenguaje oral y desarrollador de la comunicación al valorar que durante este período sensitivo el infante comienza a comunicarse de manera no verbal mediante los gestos simbólicos representacionales y se hace preciso que se exploten estas posibilidades partiendo de las iniciativas expuestas por las/os niñas/os durante el intercambio.

El análisis crítico de las limitaciones que presenta el proceso educativo de la comunicación en el grado Preescolar del círculo infantil, constituye el punto de partida para emprender el trabajo de investigación que en este informe se refleja. Los resultados del proceso de diagnóstico evidencian la presencia y actualidad del problema enunciado en la introducción del presente trabajo.

CONCLUSIONES.

En correspondencia con el proceso investigativo desarrollado se puede concluir lo siguiente:

El análisis histórico-lógico realizado para el proceso comunicativo en Preescolar en el círculo infantil, a través del estudio de los principales modelos pedagógicos y programas de la educación preescolar y el proceso de diagnóstico desarrollado, han permitido conocer el origen y comprobar la relación causal entre las insuficiencias que se presentan en el proceso educativo y el desarrollo de la comunicación de las/os niñas/os de 5 a 6 años.

La determinación de los fundamentos teóricos, posibilitó realizar las acciones necesarias para el diseño del aporte práctico de la investigación, a partir de situar su marco epistemológico general en: los fundamentos de la teoría holístico-configuracional de los procesos sociales.

La modelación de la comunicación, permite, a partir de las contradicciones que se dan en el interior de la dimensión diseñada y de la regularidad encontrada, diseñar los juegos didácticos, sobre la base de los fundamentos metodológicos de la educación preescolar, pero desde la necesidad de desarrollar la comunicación en las/os niñas/os de 5 a 6 años a partir de lo no verbal como potenciador del lenguaje oral teniendo en cuenta la ontogénesis del lenguaje y no sin valorar este elemento, como se ha hecho hasta el

momento. Además profundiza en las estructuras de relaciones (de naturaleza dialéctica, contradictorias) que se manifiestan entre la dimensión establecida.

El método de demostración por gestos simbólicos representacionales, así como la nueva clasificación de los gestos simbólicos representacionales emblemáticos constituyen elementos novedosos, incluidos en los juegos didácticos.

El proceso de aplicación práctica de estos juegos didácticos es contentivo de:

- El enjuiciamiento realizado por un grupo de expertos, seleccionado sobre la base de su experiencia profesional, permitiendo, mediante la metodología de preferencia, encontrar consenso en la posible efectividad del modelo una vez aplicado en la práctica educativa; además, el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos constituyen la demostración del valor práctico del mismo, porque:
 - ◆ Las configuraciones que lo componen muestran el carácter de totalidad en su estructura.
 - ◆ Crea el espacio para que, mediante la sistematización de la asertividad comunicativa educativa, las/os niñas/os de 5 a 6 años logren la contextualización cultural comunicativa educativa preescolar, favoreciendo el desarrollo ulterior de su comunicación como potencialidad para: poder ser.
 - ◆ Permite el diseño de otros juegos didácticos para niñas/os con necesidades educativas especiales en la comunicación.

Luego de haber realizado cada una de las tareas propuestas para el desarrollo de la investigación, se plantea que, sobre la base de la hipótesis científica capaz de orientar la investigación, se logra: diseñar el perfeccionamiento del proceso de la comunicación en niñas/os de 5 a 6 años, sobre la base de juegos didácticos, al partir de la comunicación no verbal como potenciadora del lenguaje oral teniendo en cuenta el desarrollo ontogenético del lenguaje, que constituye el objetivo de la investigación, y por tanto se le ha dado solución al problema.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones planteadas con anterioridad en esta investigación se recomienda:

Generalizar los juegos didácticos para perfeccionar la comunicación en las/os niñas/os de 5 a 6 años que asisten al círculo infantil perteneciente a las vías institucionalizadas y a los demás que se les brinda atención a través de las vías no institucionalizadas.

Realizar un estudio evolutivo de los gestos simbólicos representacionales de las/os niñas/os de cero a cinco años, para delimitar la zona de desarrollo

próximo en la comunicación y potenciar la misma a partir de las particularidades del contexto.

