

LECTURAS PARA EDUCADORES PREESCOLARES

TOMO III

(Corregido y ampliado)

(En proceso de composición para el Plan editorial 2014)

Compilación de temas de psicología pedagogía y didáctica preescolares



Compilación y Prólogo

OLGA FRANCO GARCIA

LA HABANA 2014

ÍNDICE

	Título	Pág.
•	Prólogo. Olga Franco García	4
•	J. E. Pestalozzi: un paradigma de la pedagogía. Melva Rivero, Maritza Cuenca y Lázaro Infante	9
•	El desarrollo perceptual durante la infancia preescolar Ana Cristina Rodríguez Rivero Clara Escarp Diez	16
•	Las reglas del juego. Reflexiones teóricas. Xiomara Santo Lago	23
•	La comunicación emocional del niño con el adulto en las edades tempranas de la vida. Carmen Rey Benguría	35
•	Un espacio a la comunicación no verbal. Carmen Rey Benguría	42
•	Un fenómeno poco estudiado: el lenguaje egocéntrico en la edad preescolar. Celia Suárez Bernal	55
•	¿Qué deben saber las educadoras para estimular el habla para sí? Celia Suárez Bernal	62
•	Preparar para la lectura y la escritura en toda la etapa preescolar: condición importante para su aprendizaje en la escuela. Olga Franco García	68
•	¿A qué edad comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera? Una polémica actual Miriam Valdés Cabot	89
•	El relato creador oral: un proceso comunicativo y desarrollador con los niños de cuatro a seis años de edad. Katia Expósito Rodríguez, María Isabel Prieto García.	101
•	El arte de preguntar. Tarea compleja pero esencial en la primera infancia. Máxima Hiraida Rodríguez Mondeja, Amanda Rojas Bastard	107
•	¿Literatura y matemática en la primera infancia? Elena Mercedes Cruz Ruiz, Máxima Hiraida Rodríguez Mondeja	119
•	Una mirada reflexiva al trabajo con la computación en el sexto año de vida. Clara Luz Cruz Cruz, Yamila Cabrera Bermúdez	139
•	Los factores de prevención en educación infantil Marta Domínguez Pino	146
•	El enfoque diferenciado. Una necesidad en la educación preescolar. María Isabel Prieto García, Katia Expósito Rodríguez	158
•	Reflexiones acerca de la creatividad y sus particularidades en la edad preescolar Orquídea Soriano Gómez	171
•	La laboriosidad, la creatividad y los valores en las primeras edades: imperativo de estos y todos los tiempos. Olga Franco García	182
•	Las anécdotas martianas: alternativa para el trabajo en la educación en valores con los niños y niñas de edad preescolar. Carmen Rita Rodríguez Díaz.	193
•	Los juegos infantiles tradicionales: algunas causas de su pérdida; algunas razones para su rescate. Rodrigo Espina Prieto	203

- Consideraciones acerca de la orientación a la familia atendida en el Programa “Educa a tu Hijo”. **Isabel Cristina Sampayo Hernández, Guillermo Peña Cruz, Maritza Cuenca Díaz, Arsenio Calixto Gómez Moreno.** 213
- Algunas experiencias que ayudan a fortalecer la intersectorialidad en el programa “Educa a tu Hijo” **María Vázquez Morell, Diamelis Meléndez Vázquez, Elba Romero Fernández** 219
- ¿Cómo se debe preparar en el hogar al niño de quinto año de vida para el aprendizaje de las matemáticas? **Juana María Vázquez Vázquez, Yolanda Ferrer Álvarez, Zadia Valdivia Morera.** 227
- El gabinete metodológico del círculo infantil. **Ilia Curbelo Heredia, Derliana Pentón** 233
- Los conflictos en el proceso directivo educacional. **Caridad O. Turón Díaz** 242

Prólogo

Todo proceso de educación y formación de la personalidad en un contexto determinado nos lleva inmediatamente a la reflexión o a la consideración de la necesidad constante de cuestionamientos y eventuales cambios. Cuando hablamos de un proceso de transformación educativa nos referimos a la necesidad que tenemos, de realizar un proceso de análisis, reflexión y cuestionamiento de nuestra propia propuesta, para orientar y reorientar la marcha del proceso que realizamos, con el objeto de adecuarnos a legítimas y actualizadas demandas sociales.

La función pedagógica debe desarrollarse de modo que provea al niño un entorno que le aporte los más diversos conocimientos, que garantice la formación y el desarrollo de su personalidad integralmente y que a la vez sea un entorno seguro emocionalmente. Esta condición no se da espontáneamente. Por el contrario, requiere de un trabajo de formación continua que no puede subestimarse. Los educadores necesitan más espacios compartidos para reflexionar, en los cuales puedan intercambiar acerca de sus propias dificultades, expresar sus tensiones y manifestar sus necesidades.

El círculo infantil el grado preescolar de la escuela primaria o el grupo del programa Educa a tu hijo, son ámbitos donde los educadores ponen en juego sus representaciones, vivencias y conocimientos que determinan sus modos de pensar y actuar, lo cual da lugar a un estilo particular de diseñar y desarrollar la práctica educativa. Cada colectivo y miembro de un colectivo de educadores debe poseer pensamientos propios, que son aquellos con los cuales una persona, un grupo, se identifica profundamente, aquellos que sienten que los definen, aquellos que contribuyen a construir una identidad, pero para que esto se logre, hace falta valorar muchos otros pensamientos, otras muchas ideas, concepciones, y no considerar exclusivos los suyos, sino ser capaces de compartirlos. De ahí que sean precisamente estos pensamientos los que lo llevan a dialogar, a discutir con los demás, porque expresan sus convicciones. Pensar pensamientos propios es un trabajo arduo y con consecuencias sumamente importantes.

Por esto escribimos “Lecturas para educadores preescolares”. Y lo hacemos porque sabemos que es un incuestionable privilegio y a su vez, un reto, pues, al escribir pretendemos hacer reflexionar acerca de los asuntos más o menos complejos que nos corresponde enfrentar a diario, La discusión de temas diversos, el debate, la reflexión acerca de qué hacemos, cómo lo hacemos y cómo lo hacen otros, debe constituirse en cuestión habitual y una necesidad en el trabajo de cada educador, directivo o profesor durante los

procesos de formación que llevan a cabo, si desean verdaderamente que su labor rinda los frutos requeridos.

Enrique José Varona (1849 -1933). Señala: "...Un maestro es un guía: el guía mejor es el que ha ido más lejos y con más frecuencia por el camino que ha enseñado a recorrer, el que ha explorado más y ha descubierto más amplios horizontes”*

Podemos escribir de muchos temas, aunque algunos parezcan sencillos y debemos discutir alrededor de ellos porque, ya lo hemos expresado en otras ocasiones, en la educación de los niños nada es insignificante. Sin embargo, cada vez más, las preocupaciones por satisfacer la cotidianidad pueden estar restando tiempo y energía suficientes a los adultos para estructurar y reforzar el proceso educativo, los lazos de relación y confianza con sus niños; para inyectar la creatividad indispensable a ese proceso que posibiliten además de la calidad de que se habla constantemente, la circulación del placer alrededor de las relaciones más cercanas que establecemos con nuestros pequeños.

Para este volumen III - corregido y ampliado – hemos seleccionado variados materiales elaborados por profesionales de diferentes provincias que se desempeñan fundamentalmente en la formación de educadores preescolares y nos hemos propuesto agruparlos por temáticas con el propósito de dar respuesta a los contenidos que se estudian en la preparación de los profesionales en cualquiera de los niveles y tipos de cursos, ya sean de pregrado o postgrado.

Los primeros tres temas tienen un carácter teórico. Ejemplo de ello es el referido a Pestalozzi, pedagogo que ha devenido paradigma para la educación en general y que mucho aportó a la Educación Preescolar. En el siguiente podrán profundizar en las etapas por las que atraviesa el desarrollo perceptual de los niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad y este grupo lo cierra un material que presenta un estudio teórico con varios abordajes acerca de las reglas del juego que toman en cuenta los estudios de Jean Piaget, L. S. Vigotsky y Elkonin.

En un segundo bloque se agruparon ocho materiales relacionados con la comunicación. Esta parte se aborda la comunicación emocional del niño con el adulto en las edades tempranas de la vida por el papel decisivo que esta desempeña no sólo en el enriquecimiento del contenido de la conciencia infantil, en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades por parte del niño, sino también en la determinación de la estructura de la conciencia y la mediatización de los procesos psíquicos superiores específicamente humanos.

Le sigue un importante elemento de la comunicación humana: la comunicación no verbal, que para los educadores de estas edades es de obligado conocimiento pues los sistemas sensoriales preferenciales de los niños son facilitadores del aprendizaje y la comunicación en general y propician la comprensión de la proyección interna del mundo que el niño establece y permite atender más “rápido” su necesidad cognitiva y afectiva

Continúa esta parte con otros dos temas que tratan del lenguaje egocéntrico en la edad preescolar y cómo estimular por los educadores el habla para sí. El primero refiere entre otras cuestiones importantes que la comunicación social temprana es la que precipita el habla para sí y da origen a todos los procesos cognitivos superiores únicamente humanos, el lenguaje personal del niño es inicialmente externo en su forma y función, progresivamente adquiere una función interna y personal no permanece durante mucho tiempo como un simple acompañamiento de la actividad infantil, aparte de ser un medio expresivo y relajar la tensión, se convierte en un instrumento del pensamiento en sentido estricto de la búsqueda y planteamiento de un problema. En el segundo trata de uno de los fenómenos menos estudiados por parte de los docentes y miembros de la familia, sin embargo tiene alta significación para que los niños y niñas de 4 a 6 años lo utilicen en la dirección y planificación de las actividades cognoscitivas

Seguidamente se presenta un trabajo sobre la trascendencia de preparar para la lectura y la escritura en toda la etapa preescolar como una condición indispensable para su aprendizaje en la escuela. En él encontrarán reflexiones relacionadas con la preparación de los niños para la escuela, fundamentalmente con la preparación para la lectura y la escritura mediante la gran diversidad de actividades propias de la edad, que se realizan a todo lo largo de la etapa preescolar y que responden a su tipo de pensamiento, a sus intereses, a sus particularidades.

El tema que le sigue, “¿A qué edad comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera? Una polémica actual.” es, en sí mismo, un magnífico, pretexto para el debate de esta problemática, por ser este uno de los aspectos más polémicos y controvertidos acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras actualmente en el mundo en general y en Ibero América en particular, es la edad a la que debe comenzar. Los especialistas que se han referido a esta temática todavía no están de acuerdo y sobre la problemática todavía no está dicha la última palabra, pues quedan muchas aristas del problema por resolver, no obstante en el material se abordan las ventajas y desventajas de esta práctica y las experiencias en varios países.

En el trabajo “El relato creador oral: un proceso comunicativo y desarrollador con los niños de cuatro a seis años de edad” se pondera la significación especial que posee tanto para el presente como para el futuro de los niños preescolares debido a su influencia en el desarrollo afectivo, cognitivo y volitivo del niño.

Concluye este grupo de trabajos los temas referidos a cómo preguntar a los niños de estas edades. En él se aborda la importancia y el valor de las preguntas didácticas para el desarrollo del lenguaje y se ofrecen ejemplos concretos de cómo formularlas y un atrayente material en el que se reflexiona desde el contexto de los cuentos, poesías y las canciones, los contenidos de las nociones matemáticas que se tratan en las primeras edades a partir de la literatura.

En los demás materiales recogidos en este volumen tendrán la oportunidad de incursionar en contenidos significativos de la labor educativa con los pequeños preescolares. De tal modo, podrán estudiar cuestiones relacionadas la computación en el sexto año de vida, Los factores de prevención en educación infantil y el enfoque diferenciado, todos los cuales ofrecen ideas esclarecedoras de cómo proceder en el quehacer diario.

A estos le sigue un grupo de varios materiales que dan respuestas a temas de trascendental importancia en la educación en la primera infancia, tales como la creatividad y sus particularidades en la edad preescolar, la laboriosidad, la creatividad y los valores en las primeras edades, pues bien conocido que la laboriosidad, es fuente también de la creatividad y se afirma que la educación de la laboriosidad es un componente importante de la educación de los niños en estas edades para contribuir al desarrollo integral de cada pequeño mediante una actividad – el trabajo – que ha sido es y será el elemento creador por excelencia de la cultura humana.

Continúa este grupo con la experiencia acerca de la importancia de contar anécdotas martianas como alternativa para el trabajo en la educación en valores y lo cierra un valioso estudio referido a los juegos infantiles tradicionales donde se reflexiona acerca de algunas causas de su pérdida y la necesidad de su rescate por la importancia de este tipo de juego, desde un enfoque etnológico.

Continúa el libro con tres trabajos relacionados directamente con la labor con la familia en el programa Educa a tu Hijo. Entre ellos podrán estudiar cuestiones referidas a la orientación a la familia atendida en el Programa “Educa a tu Hijo”, algunas experiencias que ayudan a fortalecer la intersectorialidad como pilar de dicho programa y un tercer trabajo que trata de

cómo debe prepararse a la familia de los niños de 4-5 años vida para el aprendizaje de las matemáticas?

Hay además dos trabajos finales que resultan muy interesantes. El primero se refiere a la organización del gabinete metodológico del círculo infantil como departamento, en el que se destaca su función de apoyar la preparación y superación de los agentes educativos de la institución, la familia y la comunidad y les proporcionará una muy buena información, por la alta significación que tiene para todos los educadores y directivos de educación preescolar. Y un último trabajo en el que se exponen algunas ideas acerca de la dirección científica, en el que se invita a analizar los conflictos que pueden surgir en las interrelaciones de los colectivos laborales y sus posibles soluciones.

Confiamos en que será de su agrado y utilidad, este nuevo tomo de “Lecturas para Educadores Preescolares”- corregido y aumentado - pues constituye el resultado del esmero y esfuerzo de los profesionales que lo han hecho posible para que puedan reflexionar y debatir acerca de los temas que lo conforman. Ha sido nuestro propósito favorecer una vez más el desarrollo de ustedes como profesionales, lo que seguramente redundará en beneficio de la Educación Preescolar que es y será siempre nuestro objetivo supremo.

Olga Franco García

J. E. PESTALOZZI: UN PARADIGMA DE LA PEDAGOGÍA.

ELVA RIVERO RIVERO
MARITZA CUENCA DÍAZ
LAZARO INFANTE QUÍLEZ.

“Debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación par la vida, no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente” (Pestalozzi, 1986, p.180)

El creciente desarrollo de la ciencia y la tecnología exige el desarrollo de hombres capaces de procesar la nueva y creciente información, capaces de crear y no repetir lo que otras generaciones han hecho; en fin desarrollar mentes que puedan criticar, verificar y transformar. De esta manera es preciso crear condiciones que permitan desarrollar la independencia en la adquisición de conocimientos y la regulación consciente de su actividad en general, es por ello que en nuestras escuelas se trabaja por lograr que el estudiante asuma un rol protagónico en el proceso pedagógico.

Sin embargo, en la actualidad aún en nuestras escuelas se transmiten conocimientos que el alumno aprende y repite mecánicamente, este hecho convierte al niño en un ser pasivo, incapaz de trabajar independientemente y analizar estrategias que le permitan buscar el conocimiento y autocontrolar su actividad de aprendizaje.

Esta problemática nos hace remitirnos a los trabajos de aquellos autores que constituyen paradigmas de las ciencias pedagógicas, en los cuales se reflejan ideas que no todos pudieron concretizar por las limitaciones de la época en que les tocó vivir y el poco apoyo gubernamental con que contaron. No obstante, en la actualidad y en especial en nuestro país son susceptibles de llevar a la práctica, y su consecuente aplicación sería una garantía para elevar la calidad de la enseñanza.

Precisamente por la extraordinaria relación que existe entre los trabajos de J. E. Pestalozzi y las tesis principales de la Teoría Histórico Cultural de L. S. Vigotsky, que constituye el fundamento teórico de la escuela cubana, es preciso volver la mirada a la obra de este genio de la pedagogía Suiza, pues su estudio puede constituir una ayuda para solucionar las problemáticas actuales, es por ello que se hará referencia a algunas de las ideas expresadas en sus obras, que aún tienen extraordinaria vigencia.

En época tan remota como el siglo XVIII J. E. Pestalozzi concibió la ayuda dada por el otro como una vía para el aprendizaje, y no solo la brindada por el maestro, al respecto escribió

“habiéndome visto obligado a instruir solo y sin auxilio a un gran número de niños, aprendí el arte de enseñar a los unos por medio de los otros...” (Pestalozzi, 1986, p.9. “Los niños enseñaban a los niños...” (Pestalozzi, 1986, p.10.

Estas ideas poseen una extraordinaria vigencia pues nuestro proceso docente - educativo se desarrolla sobre la base de una concepción histórico – cultural, y precisamente L. S. Vigotsky, su creador, señaló que los “otros”, adultos y coetáneos más desarrollados, son los sujetos portadores de los contenidos de la cultura, y es en esta interacción donde se promueve el desarrollo de este niño que aprende, y le permite actuar de forma independiente en la ejecución de tareas cognitivas de diferentes niveles de complejidad. Sin embargo, en nuestra práctica pedagógica cotidiana no siempre utilizamos la realización de tareas colectivas que favorezcan la interacción y en consecuencia estimulen la necesidad de brindar o solicitar ayuda a los coetáneos.

Otra de sus ideas importantes se reflejan cuando dijo “... los niños deben haber alcanzado el grado de desarrollo de fuerza intelectual que me he propuesto darle,... deben estar en estado de poder aprovechar por su propia iniciativa los medios auxiliares que se encuentran siempre en esas ramas...” (Pestalozzi, 1986, p.69. En este sentido vemos que entendía el desarrollo intelectual como un proceso resultante de la actividad pedagógica dirigida por el maestro que como resultado de la cual podrá potenciarse la actividad independiente. Al decir de L. V. Vigotsky sería que lo que hoy es considerado como zona de desarrollo próximo en el niño mañana se convertirá zona de desarrollo actual.

L. S. Vigotsky al realizar un análisis de cómo se produce el proceso de desarrollo pudo explicar lo que J. E. Pestalozzi quiso decir en sus anteriores palabras al formular la Ley Genética del desarrollo “Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social y después en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas como una categoría interpsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad” (Vigotsky, 1995, p.150).

J. E. Pestalozzi también dio gran importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje a la motivación, lo que queda claro en su obra al decir: “Si el maestro logra despertar en sus alumnos el amor al estudio, la conciencia del saber y sobre todo un interés vivo y múltiple, entonces él ha ganado la partida” (Pestalozzi, 1986, p.10. En este sentido es justo reconocer que este precursor de la Pedagogía señaló la importancia del desarrollo de los motivos

intrínsecos, los cuales no siempre se logran desarrollar en nuestra actividad pedagógica cotidiana, a pesar de constituir otras de las tesis expresadas en la teoría histórico - cultural.

Hoy muchos pedagogos afirman que enseñar es un arte, pues el adulto y especialmente el maestro constituyen la guía para el desarrollo del niño. Pero esta afirmación no surgió en nuestros días sino que ya en el siglo XVIII Pestalozzi aunque desde una posición naturalista señaló: “Toda la enseñanza del hombre no es, otra cosa que el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia el propio desarrollo,... (Pestalozzi, 1986, p.16. “El hombre..., llega a ser hombre solamente por el arte de la educación” (Pestalozzi, 1986, p.50), y si es “... un agente en la educación intelectual” (Pestalozzi, 1986, p.1979.

A pesar de que la idea fundamental de la obra vigotskiana está en concebir al desarrollo como un proceso dirigido por el adulto, en su obra se aprecia además la necesidad de considerar las leyes que rigen este proceso. Al respecto señaló la importancia de tener en cuenta los períodos sensitivos para el aprendizaje del niño, pues este solo podría ser efectivo en la medida en que corresponda a la lógica interna del proceso de desarrollo de lo psíquico en el niño, o sea a sus particularidades psicofisiológicas de acuerdo con su desarrollo. La génesis de estas ideas las vemos en la obra de J. E. Pestalozzi pues él señaló que al niño es necesario darle lo que conviene de acuerdo a su edad “para no recargar ni perturbar su inteligencia con estudios que él no es capaz de comprender” (Pestalozzi, 1986, p.17.

Por lo tanto J. E. Pestalozzi tuvo en cuenta lo negativo del aprendizaje prematuro para el desarrollo psíquico del niño; fue además un pedagogo muy optimista con las posibilidades de aprendizaje de los niños y al respecto dijo “Yo me detenía tres veces antes de determinarme a creer que los niños fuesen incapaces para algo, y diez veces antes de decir: esto es para ellos una cosa imposible. Ellos hacían lo que me parecía imposible para su edad...” (Pestalozzi, 1986, p.20.

Si todos los maestros tuviesen estas ideas presentes y al enfrentarnos a los alumnos se trabajara con la convicción de que todos los niños son potencialmente muy inteligentes, y que lo que ocurre es que cada uno emplea estrategias diferentes para aprender, entonces nuestros resultados como maestros serían mucho mejores.

Muchos pedagogos han visto en la educación la única manera de ser libre. Esta idea también estuvo presente en la obra de J. E. Pestalozzi quien dijo: “Haz asimismo de modo que los resultados de la educación y de la instrucción, una vez elevados al rango de leyes naturales y necesarias, lleven también en sí, por la variedad de su juego y la diversidad de sus atractivos, el sello de libertad y la diversidad de sus atractivos, el sello de la libertad e

independencia” (Pestalozzi, 1986, p.52.”...el niño debe aprender a andar por él” (Pestalozzi, 1986, p.152).

En la pedagogía que se rige por las tesis vigotskiana, las ideas referidas anteriormente están presentes, pues esta tiene entre sus objetivos fundamentales el desarrollo de la independencia cognoscitiva, que evidentemente traerá como consecuencia una autonomía intelectual y afectiva que propiciará la lucha por la preservación de la identidad nacional.

Es significativo que en toda la obra de este pedagogo se destaca el valor de la educación con respecto al desarrollo, es por ello que defendió la idea de que todos tuvieran acceso a la educación, al respecto afirmó “... quiero aun facilitar,... el estudio de los primeros elementos de todas las artes y de todas las ciencias; quiero abrir a las inteligencias abandonadas y entregadas al embrutecimiento, a los pobres y a los débiles del país las vías de la educación,... de la iniciativa individual, única base de toda educación verdadera...” (Pestalozzi, 1986, p.69.

Otra evidencia de sus ideas acerca de la necesidad de la instrucción a todos se constata en sus palabras “... el derecho de aprender a leer y a escribir es un derecho de todo hombre civilizado” (Pestalozzi, 1986, p.77. Además nos habló de la necesidad de que todos desarrollaran sus facultades independientemente de la clase social a la que pertenece (Pestalozzi, 1986, p.180.

Resulta interesante reflexionar acerca de las siguientes ideas referidas por Pestalozzi: “... en el verdadero sentido de la palabra, se puede decir que el verdadero cálculo enseñado... es solo un ejercicio de la razón y nunca un trabajo de la memoria, o un procedimiento mecánico y rutinario, pero que es un resultado de la intuición...” (Pestalozzi, 1986, p.89. “Es una falacia el concebir o pretender que el conocimiento ha sido adquirido, en vista de la circunstancia de que se ha confiado a la memoria términos que, rectamente comprendidos implican la expresión del conocimiento... cuando se confían las palabras a la memoria sin una explicación adecuada es la mayor prueba de la ignorancia o indolencia de aquellos que lo practican como un sistema de instrucción” (Pestalozzi, 1986, p.195. El niño “... no solo tiene las facultades de atención, y de retención de ciertas ideas, sino también una facultad de reflexión independiente del pensamiento de los demás” (Pestalozzi, 1986, p.197).

Para él “... desenvolvimiento del pensamiento... todas las materias pueden conseguirlo si son tratadas de modo adecuado para las facultades del niño” (Pestalozzi, 1986, p.198.

Interpretando estas ideas desde una posición vigotskiana, es evidente que en ellas se refleja la necesidad de que el maestro tome conciencia de los frutos del desarrollo que genera el aprendizaje, hecho que hace que tanto el maestro como el alumno tomen conciencia no solo del resultado sino del proceso que lo originó. Se afirmaría además, que ellas son un reflejo del valor que este pedagogo vio en el aprendizaje consciente, reflexivo, en contraposición con aquel donde el niño se convierte en un simple repetidor de conocimientos ya hechos.

Este autor nos señaló que se puede aprender cultivando la inteligencia, pero que para desarrollar en los alumnos determinadas habilidades es necesario haber desarrollado primero otras menos complejas y al respecto expresó: “Antes de definir, se debe esencialmente saber primero describir” (Pestalozzi, 1986, p.104). Estas ideas guardan relación con lo expresado por L. S. Vigotsky en su obra “Pensamiento y lenguaje”, donde expresa los estadios que atraviesa la formación de conceptos.

Es significativo destacar que este eminente pedagogo a pesar de ser visto como un teórico señaló que “... solo hay un medio para fortalecer cualquier energía, y este medio es la práctica” (Pestalozzi, 1986, p.169). Haciendo énfasis con esto en la importancia de la actividad para la asimilación de la experiencia histórico social, de modo coincidente con la teoría vigotskiana.

Además Pestalozzi destacó en su obra no solo aspectos relacionados con el área cognitiva, sino también hizo énfasis en aspectos de la esfera afectivo-motivacional, pues en especial se refirió a la formación de hábitos morales, que a nuestro juicio no es otra cosa que los valores morales que debemos contribuir a formar en nuestros educandos. En relación con la formación de estos señaló que “... el de la abnegación es el más difícil de adquirir y el más beneficioso una vez que se adopta” (Pestalozzi, 1986, p.173). “Es imposible inspirar un sentimiento moral sino se está penetrado de él” (Pestalozzi, 1986, p.173). No podemos olvidar que “El niño... comienza a juzgar por sí mismo no solamente las cosas sino también a los hombres...” (Pestalozzi, 1986, p.180). En estas últimas dos ideas se aprecia una total coincidencia con la práctica pedagógica de base histórico social, pues se destaca el papel de guía del adulto en el proceso de desarrollo y en especial el valor del ejemplo del educador.

A pesar de que L. S. Vigotsky ha sido calificado por algunos autores como un teórico cognitivista, es preciso destacar que en sus principales tesis está la esencia de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, aspecto que queda reflejado en la caracterización que ofrece de las primeras edades en las que hace especial énfasis en la formación de cualidades

directamente relacionadas con la esfera motivacional que tienen un gran valor en la regulación consciente de la conducta.

Por último queremos destacar la gran importancia que este autor le concedió a las madres como adulto cuya responsabilidad al decir de L. S. Vigotsky es dirigir el proceso de asimilación de la experiencia histórico-social, adentrar al niño en la utilización de los signos e instrumentos. Esto se expresa en las siguientes ideas: “Nuestro gran objeto es el desenvolvimiento del espíritu infantil, y, nuestro gran medio, la actuación de las madres” (Pestalozzi, 1986, p.146). O sea que vio en las madres el mediador fundamental para todo el desarrollo infantil a partir de las relaciones afectivas que con ella establece el niño desde sus primeros días de nacido, al respecto destacó que en el desarrollo del niño llega el día en que este es capaz de leer en los ojos de la madre (Pestalozzi, 1986, p.163).

Precisó además, que las madres deben “prestar atención regular a su hijo; ..., no olvidar nunca las necesidades de su hijo cuando son reales y no ser indulgente con ellos cuando son imaginarias o cuando sean expresadas con inoportunidad” (Pestalozzi, 1986, p.165).

Pensaba “que el amor maternal es el agente más poderoso y que el afecto es el motivo primitivo en la primera educación” (Pestalozzi, 1986, p.168). “El niño..., aprende a amar aquellos a quienes la madre mira con afecto. Aprende a confiar en aquellos a quienes su madre muestra confianza” (Pestalozzi, 1986, p.179).

La madre “es capaz de dar al niño la razón de las cosas y las causas de los hechos”... y “Hará reflexionar al niño sobre las consecuencias de las acciones;...” (Pestalozzi, 1986, p.192). Las madres estarán “... más capacitadas... y con mucha más confianza mirarán hacia los resultados de sus esfuerzos maternos, si sus facultades han sido adecuadamente desenvueltas y sus pasos guiados por aquellos que se han consagrado a ese trabajo antes que ellas” (Pestalozzi, 1986, p.193).

J. E. Pestalozzi otorgó gran importancia al papel de las madres en la motivación por el estudio de sus hijos, y afirmó el “... interés por el estudio es la primera cosa que un maestro y, en nuestro caso, una madre, debería tender a excitar y a conservar” (Pestalozzi, 1986, p.195).

Resumiendo estas ideas relacionadas con el valor de la madre en la estimulación del desarrollo en la primera infancia pudiera pensarse que este autor es un precursor de la educación infantil por vía no institucional, hecho que evidentemente queda reflejado en su obra “Cómo Gertrudis enseña a sus hijos”, cuyo objetivo fundamental es preparar a la madre para la honrosa y difícil tarea de guiar el desarrollo de sus infantes.

No cabe lugar a dudas que la obra de J. E. Pestalozzi es valiosísima para maestros y padres, si sus ideas no fructificaron en la época en que le tocó vivir fue por el insuficiente desarrollo que existía en ese siglo. Sus reveses como maestro lo llevaron a buscar vías más adecuadas para desarrollar el magisterio. En nuestra opinión cada maestro debe leer su obra, interpretarla de acuerdo a nuestro tiempo y darle el valor que merece por sus indiscutibles aportes a la Pedagogía.

BIBLIOGRAFÍA

PESTALOZZI, J. E. Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental. – México: Ed. Porrúa, S.A, 1986.

VIGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. –La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982.

-----, Fundamentos de Defectología. Obras Completas. Tomo 5. Ed. Pueblo y Educación, 1989.

-----, Pensamiento y Lenguaje.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982.

-----, Obras Escogidas.-- España: Edición Visor, Tomo I, 1991.

-----, Interacción entre educación y desarrollo p.11-15. En Selección de lecturas de Psicología infantil y del adolescente.—La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.

EL DESARROLLO PERCEPTUAL DURANTE LA INFANCIA PREESCOLAR

ANA CRISTINA RODRÍGUEZ RIVERO
CLARA ESCARP DIEZ.

La edad preescolar es el período en el cual se produce un enorme enriquecimiento y regulación de la experiencia sensorial del niño y la asimilación de las formas específicamente humanas de la percepción y el pensamiento. Ocurre entonces un desarrollo sensorial intenso y el perfeccionamiento de la orientación en las propiedades y relaciones externas de los fenómenos y objetos en el espacio y en el tiempo.

De ahí la importancia de una estimulación oportuna a partir de las influencias educativas que lleva implícita una educación sensorial como primer eslabón para lograr el desarrollo intelectual del niño.

“El conocimiento de las leyes del desarrollo perceptual permiten al adulto, educadores y padres, encontrar los modos efectivos, las vías y los métodos que estimulen y activen el desarrollo de la percepción... Las investigaciones psicológicas y pedagógicas han demostrado que sin una enseñanza especialmente dirigida la percepción de los niños permanece durante largo tiempo en un estado superficial y fragmentario”. (Pérez, 2002; 28-29).

Cuando se enseña a dibujar, a construir con bloques o cajas, cuando se ejercita la discriminación auditiva en las actividades musicales o en el curso de los juegos didácticos, se está garantizando la asimilación por el niño de métodos para examinar los objetos, para comparar sus propiedades, para orientarse en las propiedades y relaciones externas de los fenómenos y objetos y en la habilidad de determinar las direcciones en el espacio y el orden de los eventos en el tiempo.

El desarrollo perceptual durante toda la etapa preescolar debe ser analizado tomando en consideración la vinculación entre el desarrollo de los patrones sensoriales y el de las acciones perceptivas.

Los patrones sensoriales son las representaciones elaboradas durante el transcurso de la humanidad sobre los tipos fundamentales de propiedades y relaciones de los objetos, tales como el color, la forma, el tamaño, la disposición espacial, etc. Por ejemplo, los patrones para la forma son las cinco figuras geométricas básicas; para el color, las representaciones

de los siete colores del espectro, el blanco y el negro; para el sonido, las notas musicales, etc.

Nótese que son las “medidas” con ayuda de las cuales se analizan los objetos del mundo circundante y sus relaciones, permitiendo ordenar la percepción. Se perciben las propiedades de un objeto como la unión de varios patrones conocidos y las variaciones dentro de cada patrón; así cada objeto posee características que están vinculadas a los distintos patrones sensoriales, por ejemplo, el salón de actividades de los niños se percibe como rectangular, de color blanco y más grande que el baño, además está en la planta alta y delante del área de juego.

En el primer año de vida el niño no es capaz de percibir los objetos y sus propiedades, o sea de representárselos. En el segundo semestre de vida se observa la aparición gradual de acciones especiales de orientación encaminadas al análisis del espacio circundante y de los objetos que se encuentran en él. Son acciones visuales relacionadas con la manipulación y el reflejo de agarrar, lo cual le da la posibilidad de determinar algunas propiedades de los objetos. Ellas están dirigidas sólo a las propiedades de los objetos que tienen alguna significación en la ejecución de estas acciones, relacionada con la forma y el tamaño, no así el color. Por lo tanto, no puede examinar un objeto de forma continua y sistemáticamente, ni identificar sus distintas características. Regularmente “capta” algún rasgo llamativo y reacciona sólo ante él, y reconoce al objeto por este rasgo. Así, por ejemplo, puede llamarle “pota” (de pelota) a una lámpara o a cualquier objeto que tenga forma redonda.

Al finalizar el primer año de vida, el niño ya manifiesta cierta constancia en sus percepciones relacionadas con el tamaño y la forma. Esto se manifiesta en que reconoce un objeto independientemente del lugar en que se encuentra, y aunque no esté al alcance de su vista, sabe que el objeto existe y lo busca con la vista cuando el adulto se lo nombra, hasta encontrarlo. Así es capaz de buscar la muñeca en un rango visual cercano hasta que la encuentra en un sitio cualquiera.

Ya en la edad temprana se va formando en el niño determinada reserva de representaciones sobre las diversas propiedades de los objetos, a partir de la variada actividad con objetos que realiza. Algunas de dichas representaciones comienzan a constituirse en modelos, con los cuales el niño compara las propiedades de nuevos objetos en el proceso de su percepción. Así, al determinar objetos de forma triangular, él dice: “como una casita” o “como un techo”. Si el objeto es redondo “como una pelota” o si es de color amarillo, “como el sol”. A esto se le denomina patrones objetales o pre-patrones sensoriales.

Los niños de tres años aprenden a buscar los objetos de igual forma, color o tamaño comparándolos con un modelo, así encuentran por ejemplo los botones de igual color a los de la bata del payaso, realizando acciones de comparación, o distribuye en cajas los objetos de igual forma al círculo que tiene delante; son acciones simples de comparación para encontrar un objeto parecido a otro; la naranja se parece al círculo. Los niños se apoyan en acciones externas para la realización de las tareas de la educación sensorial.

Entonces, finalizando el periodo constituye un logro del desarrollo que el niño reconoce las propiedades de los objetos: color, forma, tamaño y textura, mediante acciones de comparación a un nivel externo.

En la edad preescolar tiene lugar el tránsito de la utilización de los patrones objetales, que son el resultado de la generalización de la experiencia sensorial del niño, al uso de los patrones sensoriales generalmente aceptados.

Sin una educación sensorial especialmente organizada, los niños asimilan con frecuencia al principio sólo algunos patrones, por ejemplo, las formas del círculo y del cuadrado y los colores rojo, amarillo, verde y azul, ya que estas formas y colores son las más frecuentes. Mucho después, se asimilan las representaciones del triángulo, el rectángulo, el óvalo y los colores anaranjado y violeta.

A los niños les es mucho más difícil asimilar las representaciones acerca del tamaño de los objetos. Los patrones de tamaño generalmente aceptados, a diferencia de los patrones de forma y color, son aún de carácter más convencional. La percepción del tamaño se desarrolla en los niños sobre la base de asimilar las representaciones acerca de las relaciones de tamaño entre los objetos. Estas relaciones se denominan con palabras que señalan el lugar que ocupan los objetos dentro de una serie de ellos - el grande, el pequeño, el más grande, etc.

Con frecuencia al comenzar la edad preescolar, los niños sólo tienen representaciones acerca de la relación de tamaño entre dos objetos percibidos de manera simultánea (grande - pequeño). El niño no puede determinar el tamaño de un objeto aislado, ya que para ello deberá restablecer en la memoria su lugar entre los demás. En las edades preescolares menor y mediana, se forman en los niños representaciones sobre correlaciones de tamaño entre objetos - grande, mediano, menor, o viceversa -, los niños comienzan a captar que los objetos conocidos son grandes o pequeños independientemente de que se comparen o no con otros objetos: “el elefante es grande”, “la mosca es pequeña”.

De la asimilación de distintos patrones de color, de forma y de tamaño, el niño pasa, en la segunda mitad de la infancia preescolar, a asimilar los nexos y las relaciones entre ellos, las representaciones de aquellos rasgos que hacen variar las propiedades de los objetos. Los niños aprenden que una misma forma puede variar en el tamaño de sus ángulos, en la correlación de los ejes o lados y que las formas se pueden agrupar, separando las rectilíneas de las curvilíneas. Aquí, el sistema de patrones sensoriales de la forma difiere de la clasificación científica de las figuras geométricas, que nos da la matemática. Así, si en geometría el círculo es un caso particular de la elipse; y el cuadrado, un caso particular del rectángulo, todas estas figuras son, sin embargo, “equivalentes” si las analizamos como patrones sensoriales, ya que todas dan en igual medida, una idea de la forma de un grupo determinado de objetos.

Además de los patrones generales del tamaño, en los niños se forman representaciones acerca de las distintas dimensiones del tamaño; largo, ancho y altura.

El perfeccionamiento de las representaciones acerca de los colores comprende la captación de la disposición que tienen los colores en el espectro, la dinámica de cada color en cuanto a su brillantez, la familiarización con las combinaciones de color, suaves, brillantes, al pastel y los contrastes.

En esta etapa constituye un logro que el niño domina y utiliza los patrones sensoriales de las formas geométricas, las reconoce y las nombra; lo mismo sucede con los colores del espectro; ya puede comparar tamaños por sus dimensiones.

Los niños asimilan todas estas representaciones durante el proceso de la actividad práctica, de la orientación cotidiana dentro del mundo circundante y no siempre las captan a cabalidad ni las expresan verbalmente. El niño no se percata de cuál es la naturaleza de los nexos y diferencias entre los patrones que utiliza, percibiendo las propiedades de los objetos circundantes del mismo modo que capta las reglas gramaticales que utiliza al comprender y estructurar el lenguaje.

En la edad preescolar se deben combinar actividades que tributen al dominio de los patrones sensoriales y de las acciones perceptuales necesarias para su asimilación. Son indispensables entonces, las actividades productivas, los juegos y los ejercicios didácticos especiales. Los niños deben aprender a establecer diferencias y semejanzas entre las cualidades de los objetos. Mediante la percepción analítica de un objeto se logra descomponerlo en sus partes y al mismo tiempo integrar esas partes para obtener el todo, o

sea el objeto, que puede ser una casa constituida por formas geométricas de diferentes colores y tamaños.

“...hay que tomar en cuenta que la percepción tiene un carácter activo, requiere de la actividad. La calidad de la actividad del niño depende de la calidad de su actividad de percepción. El desarrollo de las acciones perceptivas posibilita que el niño reciba la información necesaria sobre las cualidades de los objetos:” (Pérez, 2002, 30).

Por tanto, las acciones perceptuales “son necesarias para la asimilación de los patrones; mediante ellas el niño puede obtener representaciones sobre los diversos tipos de propiedades de los objetos, que tienen significación de patrones de las representaciones ya asimiladas para orientarse en las propiedades de los objetos circundantes”. (Venguer, 1981; 216).

En las investigaciones de L. Venguer y colaboradores se establecieron tres tipos de acciones perceptivas:

- **Identificación:** Son acciones perceptivas que se realizan durante el análisis de las propiedades del objeto y que concuerdan completamente con el patrón dado. Es una acción muy sencilla que se manifiesta como la primera en el proceso de desarrollo de la percepción. Tiene como requisito que los objetos sean sencillos y que el niño tenga la posibilidad de acercar un objeto al otro.

Como ejemplo observamos las acciones perceptivas realizadas por el niño al resolver una tarea con excavados, o durante la superposición de una figura geométrica sobre otra para determinar si son iguales. También durante la yuxtaposición de un color cerca del otro para descifrar si son iguales o diferentes.

- **Comparación con el patrón:** Son las acciones de utilización del patrón para distinguir las propiedades o cualidades de un objeto que se diferencia de ese patrón, es decir, el análisis del objeto que se parece al patrón pero que no se corresponde en su totalidad. El patrón es el medio general de la percepción y los diferentes objetos son para el niño las variantes de este modelo o patrón.
- **Modelación:** Son las acciones perceptivas que permiten la comparación de las propiedades de un objeto no solamente con un patrón, sino con un grupo, o sea, permiten al niño la discriminación de las variaciones de los patrones sensoriales. Es la construcción de modelos de patrones; porque el niño trabaja con sistema de patrones y no con patrones aislados.

Los componentes fundamentales de las acciones de modelación son: las acciones de sustitución, las acciones de construcción de modelos y las acciones de utilización de modelos.

“El modelo –como forma de mediatización—está dirigido al proceso del pensamiento representativo y de la imaginación y consiste en la construcción y utilización de imágenes (de carácter modelador) que transmiten las relaciones entre los objetos, los fenómenos y sus elementos en una forma espacial, más o menos esquemática y convencional (maquetas, esquemas, dibujos, planos, diagramas, gráficas etc.” (López Hurtado y otros, 1991; 28).

Las acciones modeladoras permiten el surgimiento y desarrollo de la habilidad de descomponer el objeto en sus partes, de establecer relaciones entre ellos, por lo que requieren de un mayor desarrollo del pensamiento representativo. Recordemos que la percepción y el pensamiento constituyen procesos cognoscitivos mutuamente condicionados. Las actividades de percepción analítica tienen como objetivo específico el desarrollo de acciones modeladoras de percepción, es decir, posibilitan el análisis integral de los objetos para lo cual es imprescindible que los niños efectúen la integración o desintegración del todo en sus elementos componentes. Se trabajan también estas acciones en las actividades de construcción y otras del programa educativo de preescolar.

En el dibujo el niño crea un modelo de una flor real o con la plastilina modela un perro. El dibujo y el modelado no son una fotografía de objetos o personas, sino que solo presentan algunas partes fundamentales de los mismos. Para dibujar la figura humana, basta con un círculo que representa la cabeza, otros puntos que son los ojos y la boca y con unas pocas líneas ya tiene tronco, piernas y brazos; esto solo constituye un modelo de la realidad.

Durante el juego, mediante símbolos y sustituciones, el niño “modela” su realidad; su carro es una simple silla y el timón sus propias manitas cerradas y el motor lo simula su voz. No obstante, para el niño es un carro auténtico y él es su chofer.

Los tres tipos de acciones comienzan a formarse en la etapa de 1 a 3 años, si bien la fundamental en estas edades es la de identificación. Durante la edad temprana se aprecian nuevas posibilidades para la formación de acciones de comparación con el patrón, y a los tres años aproximadamente se inicia el desarrollo de las acciones de modelación perceptual, aunque muy sencillas. Estas nuevas acciones perceptuales se forman en particular durante las acciones de correlación e instrumentales, mediante acciones de orientación externa que realiza el niño para lograr un resultado práctico concreto.

Durante la edad preescolar se hacen más complejas las acciones de identificación y comparación y son características del desarrollo de la edad las modeladoras, que aumentan notablemente la exactitud y discriminabilidad de la percepción infantil. A los cuatro años aproximadamente comienza la interiorización de las acciones, la tarea se resuelve visualmente; por lo que las acciones perceptuales toman un carácter interno, pero al niño todavía le hace falta ver el patrón para resolver la tarea.

La estimulación del desarrollo intelectual constituye una de las tareas del proceso educativo en la etapa preescolar, en cuyos límites se produce un desarrollo perceptual intenso, que se va logrando en la medida en que los niños se van apropiando del mundo que los rodea y en particular de las propiedades de los objetos y sus relaciones. Por tanto, el desarrollo de la percepción no se puede dejar a la espontaneidad, sino que requiere de una enseñanza especialmente dirigida al dominio de los diversos patrones sensoriales mediante el perfeccionamiento de las acciones perceptivas en las actividades propias de la edad del niño.

BIBLIOGRAFIA:

- ▶ PÉREZ FOREST, HILDA. El desarrollo de la percepción en la estimulación intelectual. EN: Reflexiones desde nuestros encuentros. CELEP. Cuba. Julio 2002.
- ▶ LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA Y OTROS. Formación y desarrollo de capacidades intelectuales. EN: Simientes No. 3. Septiembre/ Diciembre 1991.Cuba.
- ▶ VENGUER, LEONID A. Temas de psicología preescolar. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1981.
- ▶ ZAPOROZHETS, A.V. El desarrollo de la percepción y la actividad. EN: Superación para profesores de psicología. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1978.

LAS REGLAS DEL JUEGO. REFLEXIONES TEÓRICAS.

XIOMARA SANTO LAGO

En el presente artículo nos referimos a qué son las reglas, la definición del concepto regla de juegos de roles, y sus diferentes enfoques, tomando en cuenta los estudios de Jean Piaget, L. S. Vigotski y Elkonin, entre otros, así como la importancia de las reglas del juego de roles para el desarrollo del niño y la niña en edad preescolar.

¿Qué son las reglas?

Para elaborar un concepto de Regla, característico de las edades estudiadas fue necesario estudiar diversos enfoques.

La palabra regla se deriva del latín, regula, además de regularis que quiere decir poner en orden una cosa, conforme a una regla. En la filosofía, la regla se denomina a cualquier proposición prescriptiva. El término regla, es muy general y comprende las nociones restringidas de norma, máxima ley.

Ley, es una regla dotada de necesidad, entiéndase por necesidad:

1. La imposibilidad o la improbabilidad de que lo regulado acaezca de otra manera.
2. Una fuerza que garantiza la realización de la regla. La noción de ley es distinta de la regla y también de la norma que es (término muy general). Puede estar privada de necesidad, así son las reglas, no admiten las leyes naturales o las normas jurídicas, sino las prescripciones del arte o de la técnica. La norma, en fin, es una regla que concierne solo a las acciones humanas y no tiene por sí valor de necesidad.

Norma es una regla o criterio de juicio, puede estar constituido por un caso completo, un modelo o un ejemplo, pero el caso concreto, el modelo o el ejemplo valen como norma. Solo en el caso de ser utilizado como criterio de juicio de otros casos o de las cosas a las que el ejemplo o el modelo hacen referencia. La norma se distingue de la máxima por no ser la máxima solo una regla de la conducta, sino que puede ser regla, o criterio de cualquier operación o actividad, y se distingue de la ley misma, así, por ejemplo: una norma de la costumbre resulta ley cuando se hace coactiva mediante sanción pública (1)

Para la psicología la regla significa: principio en vigor para regular la conducta o el comportamiento. En contextos éticos, una regla es considerada, generalmente como arbitrariamente impuesta en contra a la ley, que surge de la naturaleza de las cosas. En contextos prácticos, (incluyendo razonamiento o investigaciones eruditas o científicas), una regla afirma lo que es más útil o eficaz. Distinta de máxima, principio más popular y menos sistemática y a veces común, principio más general, en ciencia contraria a ley, afirmación de alguna uniformidad general existente en la naturaleza. (2)

Para la pedagogía: los principios juntos con las reglas son una guía de acción. Las orientaciones prácticas, se denominan regla o medida didáctica. Tienen un carácter más específico constituyen el elemento diferenciador con respecto a los distintos niveles y ciclos de la educación, poseen sentido especial. (3)

Los sociólogos denominan regla a cualidades de orden, de tensión y obligatorias que no permiten dudas, bases inmovibles donde no cabe escepticismo. Invariables.

Estas definiciones sobre las reglas nos permitieron definir las reglas en los juegos de roles, como:

Modos de actuación de los niños en el juego de roles referidos al comportamiento de los adultos mediante el rol asumido, manifestándose en las acciones y relaciones a partir del conocimiento de las normas, vivencias y experiencias que posea del mundo que lo rodea y de un juego dado. Ley obligatoria del juego, principio que regula la conducta de niños y niñas en los juegos, guía para el cumplimiento de acciones y para el establecimiento de las relaciones.

Las reglas de los niños se diferencian de las de los adultos, por ser reglas que se derivan de los comportamientos de los adultos que los niños las cumplen en sus juegos a través de una situación ficticia. La semejanza está dada por ser principio, ley obligatoria que se debe cumplir en el juego.

Todos los juegos poseen reglas, unas son creadas por los niños a partir del conocimiento que tienen del comportamiento de los adultos, y otras prefijadas por el adulto. En el juego el niño tiene la posibilidad de modificar las reglas de acuerdo con sus deseos, intereses, vivencias y experiencias.

Diferentes enfoques acerca de las reglas del juego

Para analizar la regla del juego tomamos fundamentalmente en cuenta los estudios de J. Piaget, L. S. Vigotski y Elkonin.

Las primeras reglas que se presentan en la vida del niño tienen un carácter individual-práctico, dependen de las reglas asumidas en una situación concreta, real, los niños ven jugar a otros niños o adultos y los imitan, estas reglas, como señala Piaget, son de carácter motor y para A. Aroche son, reglas de ejercitación para la incorporación al juego colectivo.(4) Así en el juego a la “Escuela” el niño pequeño toma una lámina y empieza a hacer preguntas ¿qué es esto? Se la enseña a una muñeca; él cumple las reglas de ese rol: Maestro o educador, estas reglas son para sí, no necesita la presencia de otro niño, no sabe establecer relaciones con otros niños, o sea, son reglas colectivas; juega solo y cumple las reglas implícitas en el rol mediante sus acciones (reglas para sí).

En la edad preescolar el cumplimiento de las reglas se hace mediante el cumplimiento de roles, con un carácter consciente, en otros tipos de juegos se caracterizan por ser prácticas; los adultos las imponen y aparentemente piensan que los niños tienen conciencia de ellas. En los juegos de roles de los niños entre los 3 y 5 años, surge el acuerdo de las reglas, de forma verbalizada. Muchas veces las reglas no se verbalizan, o sea, sin previo acuerdo, sin embargo el simple hecho de juntarse a jugar, es como si dijeran qué tiene que hacer cada uno. A este tipo de reglas, A. Aroche le llama, interiorizada. Son reglas participadas que ocurren solamente en aquellos juegos donde se cumplen roles de carácter social, como la mamá y la niña.

Esto nos reafirma que los juegos de los niños, desde las más tempranas edades tienen reglas, aunque no siempre sean de la misma naturaleza, las cuales son cumplidas con satisfacción. Las reglas de los juegos no se pueden ubicar en edades concretas, pues parten del nivel de conocimiento que tengan los niños de un juego específico, lo que variará el carácter de su aplicación.

Cuando leemos a Elkonin, nos encontramos que habla de la necesidad de estudiar la asimilación de las reglas en los juegos con reglas prefijadas, para esclarecer la presencia de reglas en los juegos de roles. Para él no hay límite exacto entre ambos

Demostró, además, que los niños de edad preescolar distinguen sólo aquellas reglas que están directamente relacionadas con la situación del juego (en los juegos con reglas) siendo contradictorio con respecto al juego de roles, en los cuales los niños preescolares mayores pueden ya de antemano, al comenzar el juego, distinguir los roles y las acciones de cada uno así como establecer las relaciones y reglas.

Las reglas en los juegos de roles representan las relaciones sociales que establecen los adultos, mientras que en otro tipo de juego no ocurre así, como en el caso de los juegos

deportivos, de competencia o de movimiento, están determinadas por las tareas que tienen que cumplir los jugadores. Las reglas emanan del argumento creado para el juego de roles que los niños generalizan en otro juego adquiriendo un carácter propio.

Para Alexis Aroche, en los juegos de competencia o en otros, los niños mas bien cumplen reglas de tipo egocéntricas. Tal y como las denominara Piaget: el niño recibe del exterior reglas codificadas... “juega, bien sólo sin preocuparse por encontrar compañeros, bien con otros aunque sin tratar de ganar ni, por tanto de uniformar la manera de jugar” (5). Ilustramos con un ejemplo: en el juego de la ardillita sin casa, cada uno juega para sí, todos ganan. No hay preocupación por las reglas, pues existe más novedad en correr y que lo atrapen para ser el lobo, que en ganar o perder. La regla es para sí, no hay reglas acordadas; más bien se infringen por los creadores del juego.

Por el contrario, en los juegos de roles hay una sumisión a las reglas, existe un respecto espontáneo por ellas esto constituye un placer. El niño en su rol de paciente, no siente temor a las inyecciones o a que le hagan un análisis de sangre porque él se somete a la situación lúdica, cuya regla es hacer bien el papel de enfermo (inyectarse, hacerse el análisis de sangre)

Aunque en la vida real el significado de estar enfermo es diferente, puede que llore cuando lo van a inyectar o sentir pánico cuando lo llevan al consultorio. En el juego el niño se somete a las reglas. En los niños preescolares se manifiestan reglas interiores, el niño no actúa siguiendo el impulso inmediato (Vigotski) o satisfacción inmediata (Piaget) Un niño - papá llega a la “casa” a comer, él espera a que la niña-mamá lo atienda aunque no se encuentre en ese momento. Una niña-mamá va al “círculo infantil” a recoger a su niña, no entra y la busca, espera que la niña-educadora se la entregue. A estos niños les habría sido muy fácil realizar ellos mismos la acción, sin embargo esperan por la otra niña. Cumplen las reglas del rol que asumen.

El juego de roles en las edades preescolares le plantea a niños y niñas, la necesidad de actuar de acuerdo con las reglas, en contra del impulso inmediato, manifestándose un doble plano afectivo: el niño sabe que debe llorar cuando el niño-médico lo inyecta, pero este llanto se manifiesta igual que una actuación, porque el niño - paciente se regocija de su rol. La voluntad del niño nace y se desarrolla a partir del juego con reglas, aunque a cada momento entre en contradicción con la regla.

En los juegos de roles, en un momento dado, el niño puede ser dirigente: niña-mamá organiza la “casa”, orienta a la niña-niña lo que debe hacer y en otro momento pasa a un rol

secundario, como puede ser, ir a comprar los productos al mercado. Esto lo podemos explicar porque la niña cumple las reglas del juego como mamá, actúa como tal y cuando va la bodega es la cliente, cumple las reglas de ese rol, espera por el dependiente para que le entregue y venda los productos. Hay subordinación a las reglas del rol del otro.

Las reglas como unidades psicológicas primarias tienen un sentido personal y pueden automatizarse. Esto quiere decir que el niño puede repetir una regla ya aprendida a nuevas situaciones. Las acciones de cocinar en la familia, pueden trasladarse a otro rol, en el argumento del círculo infantil o la zafra azucarera, etc. También los niños y niñas pueden cumplir las reglas sin previo acuerdo de lo que tiene que hacer cada jugador.

El sistema de representaciones conscientes que el niño y la niña crean a partir de sus vivencias (sobre la vida de los adultos) se convierte en el contenido de sus juegos y representa ese medio que lo rodea. Cuando los niños toman conciencia de las reglas del juego, o sea cuando son asumidas en forma consciente, a través de sus representaciones, las actualiza y utiliza en distintos juegos.

Para Piaget; la conciencia de la regla del juego se explica a partir de tres fases, poniendo como ejemplo el juego de las canicas. La primera fase, puramente motriz, los niños la cumplen más o menos inconsciente, no como realidad obligatoria; la segunda fase, es cuando la regla es sagrada, el adulto u otro niño la impone. La regla colectiva es, en principio, algo exterior al individuo, se cumple por mutuo acuerdo, después se interioriza gradualmente, y aparece como el libre producto del colectivo y de la conciencia autónoma. En la tercera fase la regla se considera con cierta creatividad, el niño la realiza conscientemente.

Diferencias entre las reglas morales y las reglas del juego.

El niño recién nacido percibe estimulaciones externas y responde a estas con los reflejos incondicionados, lo que los prepara para las interrelaciones con el medio ambiente. Al finalizar el primer mes surge una vida psíquica individual que psicológicamente se vincula a cierto grado de desarrollo del sistema sensorial de la vista y fisiológicamente al desarrollo de nuevas necesidades. El adulto satisface las necesidades biológicas y afectivas del niño, después las necesidades de comunicación y cognoscitivas.

Para Vigotski la imitación es una de las vías principales del desarrollo cultural del niño. Supone cierta comprensión del significado de la acción del otro y sólo es posible en aquella medida y forma en que se acompaña de dicha comprensión. Estas ideas son importantes

para enfatizar que, al tomar el niño del adulto sus formas de comportamientos lo hace desde esta ley, y no se queda en el hecho imitativo de reproducción pura o copia fiel, pues lo que hace es recrear dichas conductas y normas.

La imitación que realiza el niño de las relaciones entre los hombres y sus formas de conducta están acompañadas de la comprensión, las refleja creativamente en los juegos de roles. Vigotsky señalaba que el niño aprende a comportarse según una regla determinada desde los primeros meses de vida, reglas que el adulto dicta y el niño imita, ejemplo: no se pueden tocar las cosas de los demás, no se pueden romper los adornos.(6)

Piaget también refiere en sus escritos que la mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar las recibe del adulto, es decir que se las dan elaboradas y pensadas para él, a través de la sucesión ininterrumpida de las generaciones adultas anteriores. Distingue dos fuentes de desarrollo de las reglas del comportamiento infantil que se diferencian entre sí:

- Algunas reglas surgen en el niño, mediante la influencia unilateral del adulto sobre él. Si no pueden tocarse las cosas de los demás, es porque la regla ha sido fijada por la madre, es como una ley externa de los adultos para los niños.
- Las otras reglas surgen, a partir de la colaboración reciproca entre el adulto y el niño o de la colaboración entre niños, o sea, en la que participa el niño.

Algo importante es cuando señala que en el desarrollo de la moral, se observa la primera línea de desarrollo de las reglas externas (lo que puede hacerse y lo que no) llevando al niño al realismo moral, y este confunde tanto las reglas morales como las físicas, las biológicas, pues para él todos los “no se puede” son una y la misma cosa y en el juego es diferente su actitud, porque él las fija, este “no se puede” es situacional.

Vigotsky, coincide con Piaget cuando planteó que efectivamente las reglas del juego se diferencian de las reglas morales, porque las reglas del juego las establece el niño, son sus reglas, reglas “para sí”, reglas de autoconciencia. El niño dice “debo comportarme de esta manera”. Es diferente decirle al niño que no puede hacer esto o aquello.

La moral comienza a configurarse muy temprano en los niños por medio de la formación de hábitos de comportamiento, fijándose en su actitud, todos estos no se puede o reglas morales que el adulto impone, a medida que se desarrolla el niño las comprende las transforma, las hace suya y las refleja en sus juegos. El niño al desarrollar el juego de roles cumple reglas de comportamiento del rol asumido mediante una “situación imaginada”, no imitando rígidamente éstas, sino que las flexibiliza, las crea, porque hay un mayor nivel de

comprensión de las acciones del adulto. El niño y la niña participan activamente en el desarrollo de las reglas en el juego, teniendo como fuente las reglas de comportamiento de la actividad de los adultos.

También el juego contribuye a la formación moral de los niños y las niñas, si el personal pedagógico que dirige el proceso educativo tiene en cuenta las reglas del rol asumido con las que pueden desarrollar cualidades morales, de amor y respeto, sentimiento de cariño, ayuda y protección. Por el trato que se tenga con los juguetes, muñecas, animalitos, se incorporan a la personalidad del niño cualidades y formas de conducta (cortesía, respeto y solidaridad).

El juego es un fuerte regulador de la conducta de niños y niñas, en ellos surge durante la actividad lúdica la mayor fuerza de autorregulación, no forzada, sino sana y emotiva, el juego potencia el desarrollo de los niños y niñas en edad preescolar. Vigotski expresó “el juego proporciona al niño una nueva forma de deseo, es decir le enseña a desear relacionando los deseos con su “yo” ficticio, o sea relacionándolo con su papel en el juego y con su regla, por ello el juego posibilita las mayores conquistas del niño que más tarde se convertirán en su nivel medio, real, en su moral” (7)

Ficción y regla

A partir del juego con regla se ha empezado a examinar el juego de la primera infancia y las investigaciones realizadas han llevado a la conclusión de que el juego con una situación ficticia, es, en sustancia, un juego con reglas determinadas, no hay un juego donde no hay comportamiento del niño al enfrentarse con las reglas, donde no hay una actitud del niño hacia las reglas.

Vigotsky en su artículo sobre el juego refirió “donde exista una situación ficticia” en el juego existe una regla, no se trata de reglas formuladas con anterioridad y que cambian en el transcurso del juego, sino de reglas que derivan de la situación ficticia.

¿Qué es una situación ficticia?, Según Vigotski la situación ficticia es la vía que utiliza el niño para la realización, de forma lúdica, de las tendencias irrealizables, los deseos por el momento inalcanzables, los que requieren de ciertas reglas sociales de comportamiento de formas explícitas o no. Todo juego de rol comprende una situación ficticia, donde están presentes las reglas.

El niño o niña por tanto, no puede comportarse sin reglas en una situación ficticia, o sea comportarse igual que en una situación real. Si una niña desempeña el papel de una madre,

cuenta con la regla de comportamiento de la madre, la situación ficticia cuenta siempre con la regla.

El comportamiento del niño en el juego es libre, pero su libertad es ilusoria; ¿a qué se debe esto? Se debe a la regla del juego, porque el niño se comporta según la regla de ese juego, provocando el cumplimiento de las reglas, la subordinación de motivos ejemplo: el niño quiere comer cuando llega a la “casa”, la mamá-niña no está, tiene que esperar por ella, esa es la regla; es libre para determinar a qué quiere jugar con qué, y con quién pero no puede hacer lo que quiere en el juego, la regla, se lo impide.

Vigotski valoró en sus escritos que efectivamente existe una interrelación entre un juego con una situación ficticia y uno con reglas prefijadas, ya que ambos tienen reglas y se desarrollan a través de una situación ficticia. Es imposible pensar que en un juego con reglas las acciones sean reales aunque sean creadas por el adulto u otros niños. Este seguirá siendo un juego.

La evolución del juego infantil para L. S. Vigotski esta dada, a partir de dos polos que se crean en este; la situación ficticia con reglas preelaboradas y las reglas que se derivan de una situación ficticia. En ambos tipos de juegos hay ficción y reglas.

Si nos preguntamos, ¿conoce la educadora cuáles son las reglas en una situación ficticia? Seguramente la respuesta en muchos casos, es no, porque aunque dirijan el juego hacia la realización de acciones y relaciones que respondan a una situación ficticia, no conocen los procedimientos para orientar y/o enseñar el cumplimiento de las reglas. Un aspecto importante para dirigir los juegos de roles, no es imponer las reglas, pero el docente necesita saber sus particularidades para enseñar a los niños a cumplirlas, y utilizará para ello diferentes procedimientos.

Para que los niños cumplan las reglas de los juegos de roles, es importante el conocimiento que posea sobre ese juego, las vivencias y experiencias del mundo que lo rodea. La educadora potenciará estas vivencias y, además, ampliará sus experiencias mediante las relaciones con otros niños y adultos.

Vigotski planteó “que en el juego el niño aprende a actuar en una situación cognoscible, es decir, mental, y no en una situación visible, basándose en las motivaciones e impulsos interiores y no en los impulsos y motivaciones provenientes de las cosas”.(8)

Cuando expresó “no es una situación visible” está alertando a los docentes que el juego es asunto personal, donde se manifiesta la subjetividad y la creatividad, o sea, cada niño y niña

tiene procesado mentalmente, de acuerdo a sus motivaciones e intereses a qué y cómo jugar.

El niño ve cosas, acciones, formas de comportamiento del mundo de los adultos, pero en el juego no reproduce cabalmente lo que vio; actúa con independencia. A veces los niños discuten en un juego porque no se actuó como él sabía. Ponerse de acuerdo en el cumplimiento de las reglas, verbalizadas o no, es la vía salvadora de los conflictos.

Cuando la educadora conoce cómo se manifiestan las reglas del juego de sus niños y niñas puede concebir una dirección pedagógica inteligente y desarrolladora que arrastre el desarrollo, donde el juego sea fuente inagotable de desarrollo y el cumplimiento de sus reglas contribuya a la formación integral de su personalidad.

Importancia de las reglas del juego de roles para el desarrollo del niño

La situación lúdica y las reglas implícitas en ellas requieren de cada niño participante un determinado nivel de desarrollo de comunicación verbal. Al expresar a otros niños sus deseos saben como deben actuar en este u otro juego y comprender las orientaciones verbales de sus compañeritos y adultos este proceso de comunicación en el juego; logra cambios en el desarrollo del niño y la niña y se apropia de normas sociales implícitas en las reglas de cada rol representado, lo que contribuye

al desarrollo de relaciones entre los niños y entre estos y los adultos que dirigen el juego, estimula las emociones y los sentimientos.

El niño al dictar las reglas del juego a otros niños y al cumplirlas, propicia el desarrollo de la atención y la memoria. La atención se va desarrollando y haciéndose más voluntaria en la medida en que los niños permanezcan mayor tiempo cumpliendo las reglas de un juego, al representar la actuación e interrelaciones de personas cada vez mas complicadas, el interés por su cumplimiento se mantiene y va introduciendo nuevas situaciones que provocan mayor atención. El cumplir los requisitos de cada regla en un juego requiere mantener la atención.

El niño y la niña al cumplir las reglas de un juego recuerdan y reproducen las acciones realizadas anteriormente y la tarea de memorizar surge como resultado de la práctica de la recordación. Cuando la memorización es un requisito el niño cumple con éxito las reglas del papel o rol asumido, memoriza un gran número de palabras, por ejemplo, cuando va al mercado a comprar determinados artículos, cuando realiza el rol de mamá y al terminar de trabajar recoge al niño en el círculo infantil, debe verbalizar sus acciones, lo cual coadyuva al desarrollo de su memoria.

El juego de roles constituye una situación imaginada para el niño y la niña al representar la vida de los adultos, sus comportamientos, los que convertidos en reglas contribuyen al desarrollo de la imaginación creadora. El interés que el niño demuestra por un juego dado y por el cumplimiento de sus reglas ejerce una influencia estimulante en el desarrollo de la imaginación y el pensamiento.

Al cumplir las reglas en cada rol asumido, desarrollan la voluntad, ya que el deseo de actuar según el rol, es tan fuerte que los lleva a realizarlo con satisfacción, aunque en la vida real le resulta poco atractivo el cumplimiento de esa acción, ejemplo: en el rol de paciente cumple las reglas de ir la medico e inyectarse etc. Hay un nivel de conciencia en el rol asumido y por ende en el cumplimiento de sus reglas. También esta necesidad de cumplir las reglas obliga al niño a planificar sus acciones, guiarlas y de este modo lograr el desarrollo de la voluntad, la capacidad para guiar su conducta y la creación de hábitos de auto evaluación.

El desarrollo de las reglas del juego de roles desarrolla emociones positivas provoca afectos y produce reflexiones de cómo actuar.

La subordinación de motivos, es una de las formaciones importantes en el desarrollo de la personalidad del preescolar, ocurre en el juego cuando el niño jerarquiza un comportamiento determinado en el cumplimiento de las reglas. En el juego de policías el niño sabe que debe estar parado en una esquina, cumpliendo sus reglas y aunque lo llamen a jugar a la pelota no deja su posición.

Las reglas del juego adquieren un carácter o sentido personal para el niño cuando el contenido de este le interesa y responde a lo que quiere hacer, lo cual depende de los motivos y experiencia que se tengan.

Cuando el niño y la niña cumplen las reglas del juego de rol, se pone de manifiesto el desarrollo de la conducta, el lenguaje, pensamiento, comunicación, atención, memoria y también el desarrollo de cualidades morales inherentes al rol asumido, las interioriza y las va convirtiendo en suyas, desarrollando al mismo tiempo su personalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Abbagnano. U: Diccionario de filosofía. P 999-1000

² Howard E. Warnen: Diccionario de psicología. P.89

³ Colectivo de especialistas del MINED. Cuba. Libro de Pedagogía. P.187-188

⁴ Piaget, J: Las reglas del juego. P. 4

⁵ Aroche A.: Actualidad Pedagógica. P. 5

* Varona, E.J. Artículo Educación Popular, publicado en el periódico "El Fígaro", el 11 de junio de 1899

⁶ Vigotski. L.S: El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. P. 10

⁷ Vigotski. L. S: El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. P. 11

⁸ Vigotski. L. S: El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. P. 11

BIBLIOGRAFÍA

- ABBGNANO. N. Diccionario de Filosofía/ Abbgnano N.--Edición Revolucionaria. Instituto Cubano del libro, 1963.
- AROCHE, A. La dirección pedagógica del juego:-- p. 2.—En Simiente.—Año. 19. No. 4.-- La Habana, Mayo-Junio, 1988.
- AROCHE, A. “Juego y creación”/Alexis Aroche Carvajal.—p.3-4.-- En Simiente.—Año. 7. No. 3-- La Habana, Mayo-Abril, 1988.
- AROCHE, A. Juego: Selección de lecturas I.S.A/ Alexis Aroche Carvajal. -- La Habana: (sn), 1988.
- AROCHE, A. “El juego en la organización por ciclos en la edad preescolar/ Alexis Aroche Carvajal.-- La Habana: (sn), 1996.
- BOZHOVICH, L. F. Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes. L. F. Bozhovich, L. B. Blagnadiezina.—La Habana: Pueblo y Educación, (sa).
- CAILLOIS, ROGER.. Teoría de los juegos. Ensayo /Roger Callaois.—Barcelona: Seux Borral,1958.
- CARRETERO, MARIO. El principio pedagógico del juego.—P.40-56.— En su pedagogía de la Escuela Infantil / Mario Carretero.—España: Santilona S. A EIFS, 1989.
- Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño cubano /Ana María Siveiro ... [et al] .—La Habana: Pueblo y Educación, 1995.—271 p.
- ELKONIN,. D. B. Psicología del juego/ D. B. Elkonin – La Habana: Pueblo y Educación, 1984.
- ESTEVA BORONAT M. El juego teoría y práctica: Instituto Central de Ciencias pedagógicas. Curso Pre – Encuentro. II Encuentro internacional de Educación Inicial y Preescolar. CELEP/ Mercedes Esteva Boronat .—La habana: (sn), 1998.
- 
- 
- HUIZINGA, J.” Homo Ludens”/ Jean Huizinga.—Madrid: Alianza, 1972.
- JURUUSKAIA, R.. I.” La educación del niño en el juego”/ R. I. Juuskaia—La Habana. Científico –Técnico, 1975.
- LEONTIEV, A. N “Actividad, Conciencia, Personalidad”/ A. N. Leontiev.—La Habana: Pueblo y Educación, 1985.
- LEONTIEV, A.. N. “Cuestiones Psicológicas fundamentales del juego de la edad preescolar”. Textos de estudios psicológicos./A. N. Leontiev.—Berlín: Volki V.N.P WISSEN, 1968.
- LIDAK, L.” Especificidad de las comunicaciones en los juegos de roles”/ L. Lidak.—La Habana: I.S.P Enrique José Varona, 1998.
- LIUBLINSKAIA, A. A ”A la educadora acerca del desarrollo del niño”/ A. A. Liublinskaia .—La habana:I Cintífico –Técnica, 1975.

ESTEVA B

GONZÁLEZ

- MAURIRAS, M. "Lo que incita a jugar y lo que incita a aprender".—P. 497-507.-- En Perspectiva de la UNESCO.-- Vol. XVI No. 4.—La Habana, 1986.
- MOOR, P." El juego en la Educación"/ Paul Moor.-- Buenos Aires: Paidos, 1980.
- ►
- ►
- ►
- ►
- ►
- ►
- ►
- ►
- ►
- ►
- ►
- VERRIER, R A. "La teoría de los juegos. Los juegos profesionales en la Educación Superior Cubana"/ R. A. Verrier.—La Habana: Ministerio de la Educación Superior, 1988.
- VIGOTSKI, L.S. "Imaginación y creación en la edad preescolar"/ L. S. Vigotski.—La Habana: Pueblo y Educación, 1990.
- VIGOTSKI, L.S. "El juego y su función en el desarrollo psíquico"/ L. S. Vigotski .- España: Cuadernos de Pedagogía, No. 85. Enero, 1982.
- VIGOTSKI, L.S. "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores"/ L. S. Vigotski.—La Habana: Científico – Técnica, 1987.
- YADESKO V. I." Pedagogía Preescolar"/ V. I. Yadesco, F. A. Sojin.—La Habana: (sn), Pueblo y Educación, 1983.
- ZHUKOPSKAYA R. S."El juego y su importancia Pedagógica"/ R. S.

MORENO I
 MUJINA, V
 Niño y jueg
 Pedagogía
 PENCHAS
 PEREZ DE
 PETROVSI
 PIAGET, J.
 REINMET V
 REYES, NO
 USOVA,, A

LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL DEL NIÑO CON EL ADULTO EN LAS EDADES TEMPRANAS DE LA VIDA

CARMEN REY BENGURÍA

Es el adulto el encargado de transmitir a los niños la herencia cultural acumulada y de enseñarles los modos de actividad práctica e intelectual creados por la humanidad, y no es sino, mediante el proceso de comunicación entre ambos, que esta se refleja.

Como lo demuestran las investigaciones de L. S. Vigotsky, la comunicación desempeña un papel decisivo no sólo en el enriquecimiento del contenido de la conciencia infantil, en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades por parte del niño, sino también determina la estructura de la conciencia y la mediatización de los procesos psíquicos superiores específicamente humanos. Así, con relación a la génesis y a las funciones del lenguaje en el niño, L. S. Vigotsky demostró que este, primero desempeña un papel de medio de comunicación y solo después se convierte en un instrumento del pensamiento y de la regulación voluntaria de su conducta.

Sin negar el valor a las investigaciones de la génesis de las reacciones comunicativas de los animales en calidad de prehistoria de la comunicación humana, es necesario hacer énfasis en que el objeto del estudio del desarrollo de la comunicación en los niños es la función comunicativa profundamente específica, que se determina por las condiciones histórico – sociales de la vida del niño en el hogar y la institución infantil, y que supone la asimilación por parte de ellos de las formas y los modos de comunicación socialmente formados y el establecimiento de verdaderas formas de relación.

En el transcurso de los primeros años de vida, se realizan profundas transformaciones del proceso de comunicación del niño con las personas que lo rodean. El principal cambio consiste en que, a la par de la comunicación, dirigida a coordinar las acciones de los individuos para lograr un resultado importante desde el punto de vista práctico, aparecen actos de comunicación que no resuelven directamente las tareas prácticas y laborales. El niño experimenta la necesidad de comunicarse con el adulto como portador de la experiencia social y moral, y trata de obtener de él una valoración de sus ideas, conducta, y cualidades personales, de lograr con él comprensión mutua e identificación, y aprender a actuar como él.

La comunicación espiritual de este tipo, parece totalmente aislada de la actividad práctica, sin embargo, el intercambio de una información valorativa, de caricias y de sentimientos,

cuando no medie la palabra, tiene un valor primordial para el niño ya que crea las condiciones óptimas para su autorregulación, para el logro de su identidad, de su estabilidad emocional y del establecimiento de relaciones recíprocas adecuadas con las personas que están alrededor.

En investigaciones realizadas por el profesor A. V. Zaporozhets y la profesora M. I. Lisina, acerca del surgimiento y desarrollo de la comunicación emocional directa con el adulto en los niños, se demostró que la capacidad infantil de comunicación con otra persona surge paulatinamente y se forma durante la vida, que en las primeras etapas del desarrollo de esta comunicación, se produce el paso de reacciones pasivas ante las influencias de los adultos a la formación de acciones activas, o sea de actos sociales dirigidos a establecer y realizar la interacción con los adultos, así como el proceso de formación de los medios de comunicación, es decir, de aquellas acciones con cuya ayuda el niño puede resolver la tarea social que se plantea ante él.

Por lo anteriormente descrito, se considera oportuno plantear la siguiente interrogante:

¿Qué representan en el sentido psicológico la comunicación entre el niño y el adulto, y los actos comunicativos que tienen lugar en este proceso bilateral en particular?

Para dar respuesta a esa interrogante nos apoyamos en los siguientes hechos conocidos. La formación en el niño de las reacciones a las diferentes influencias del adulto, o sea a su aspecto, tono de voz, roce y mímica constituye la prehistoria de la comunicación con el adulto. Primero el niño reacciona ante el adulto con una reacción de reconcentración, o sea, él interrumpe su movimiento y se queda pasmado. Más tarde el niño comienza a sonreír al adulto, luego a vocalizar (gorjeo) y por último a realizar movimientos cada vez más enérgicos con la cabeza, las extremidades y el cuerpo (animación motora)

Esta reacción se conoce como complejo de animación o complejo emocional, descrita y designada así por primera vez por N. L. Figunin y M. P. Denisova, quienes la caracterizaron así: “Por complejo de animación entendemos toda una serie de reacciones que se manifiestan paulatina y aisladamente y de las cuales en resumidas cuentas se crea la reacción de animación característica a esa edad (...) El niño gorjea, levanta los brazos, mueve las piernas, he ahí un cuadro típico de reacción de animación”.²

² **A. V. Zaporozhets y N. I. Lisina:** El desarrollo de la comunicación de los preescolares, in Selección de Lecturas sobre la educación de la personalidad del niño preescolar, II parte. Universidad de la Habana, 1987, p26.

Es interesante constatar algunos hechos que demuestran que el surgimiento y desarrollo del complejo de animación en general o de algunos de sus componentes (sonrisa, vocalización, movimientos) tiene una marcada influencia en el contexto de la comunicación. Por ejemplo, los autores en reiteradas ocasiones hacen énfasis en que se puede obtener con más frecuencia y con mayor facilidad una sonrisa y un gorjeo en el niño si el rostro del adulto sonriente. De la misma manera los autores de este “descubrimiento” afirman que “la posición bajo el pecho” es especialmente favorable para que aparezca una serie de reacciones.

Investigaciones recientes del Dr. F. González Rey, han confirmado la dependencia de la conducta del niño o niña con respecto a las influencias del estilo comunicativo utilizado por el adulto. En los dos primeros años de vida, lo social tiene repercusiones emocionales en el niño que pueden ser altamente destructivas ya que “el niño no cuenta con ningún recurso para reestructurar el sentido psicológico de estos impactos emocionales”.³ De ahí se desprende la necesidad de que el personal docente que dirige el proceso pedagógico en la institución infantil haga un correcto uso del tono de voz para dirigirse a los niños, que tenga un sentido amplio del tacto y tolerancia en el manejo pedagógico, porque la comunicación como proceso de relación interactiva e interpersonal implica al niño en una situación que puede representar una restricción e inhibición de su individualidad y crear un sistema de relaciones donde la comunicación no cree seguridad, confianza y aceptación de sí mismo y potenciar respuestas involutivas que, por la ausencia de afecto, provoquen que el proceso de socialización en el niño transcurra de manera traumática.

Las observaciones personales durante 20 años a instituciones infantiles, demuestran que en esos períodos tempranos de la vida donde las formas del lenguaje verbal son incipientes, donde no se capta incluso por el niño ni el contenido semántico de las palabras, donde no se han formado aun las bases para la asimilación de la actividad con objetos (aunque haya una relación directa con estos últimos) el hombre es el estímulo más fuerte para el niño, debido parece ser a que al cuidar al niño los adultos hablan con él, se le acercan, y el niño de una forma rápida aprende a relacionar los sonidos del lenguaje bien articulado con la presencia del adulto, y como este lenguaje constituye el rasgo distintivo de las personas, ya que es propio del hombre y de nadie más. El niño reacciona ante esta influencia con más fuerza que ante otras que no están vinculadas con el hombre.

³ **Fernando González Rey:** Comunicación. Personalidad y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995, p78.

Así como hemos descrito la forma en que el niño, bajo la influencia del adulto en los primeros meses de vida, se convierte de un ser dominado totalmente por los reflejos incondicionados, en un ser “social”, hemos de plantear que la necesidad que los niños tienen de comunicarse con los adultos para el correcto desarrollo de su psiquis se propaga a todos los períodos evolutivos.

Según la opinión de psicólogos e investigadores de esta temática ya mencionados, el papel de la comunicación emocional del niño con los adultos consiste fundamentalmente en que bajo la influencia de esta comunicación se crea en el niño un estado anímico alegre, se eleva su tono vital general, se intensifica su actividad propia y todo esto en conjunto contribuye al rápido desarrollo motor y sensorial del niño.

De hecho el adulto, al influir activa y frecuentemente sobre los diferentes órganos de los sentidos del niño, en los contextos vitalmente importantes para él, organiza su percepción. Al manipular los objetos y al llamar hacia ellos la atención del niño, el adulto puede cambiar su interés y sus emociones positivas del niño hacia estos objetos, con lo que contribuye al surgimiento de intereses cognoscitivos en los niños y al desarrollo de formas muy simples de actividad cognoscitiva.

El personal docente que organiza la actividad lúdica práctica del niño en la institución infantil (educadora, maestra, auxiliar), influye en el carácter de la conducta recíproca del niño y puede fortalecer en él la tendencia a iniciar con este adulto una comunicación práctica mediante el juego, que es la actividad fundamental del niño en esta etapa. Sigue siendo indudable el hecho de que después de los 6 meses de vida, en los niños se vuelve más adecuada esta segunda forma de comunicación que provoca una respuesta emocional máxima en el niño y contribuye a la formación de relaciones más íntimas y cálidas con el adulto.

En los niños de edad temprana (1 a 3 años) se observa una forma cualitativamente peculiar de comunicación que se despliega en forma de actividad conjunta con el adulto, la cual tiene carácter de acciones con objetos o de juegos sin utilización de objetos. En esta fase del desarrollo la comunicación pierde su carácter directo, puro y se mediatiza a través de acciones conjuntas con el adulto; aquí el niño satisface muchas de sus necesidades. En particular, él recibe nuevas impresiones, a las que aspira constantemente, al igual que necesita contactos personales específicos con el adulto y procura obtener su atención y aprobación.

Los niños constantemente tratan de atraer a los adultos a la colaboración y si estos responden a este llamado, entonces la actividad de los niños se eleva inmediatamente, y la resolución de las tareas intelectuales provoca en ellos un estado emocional alegre (Franklin Martínez, 1988)

En investigaciones realizadas por N. I. Lisina, se demostró que los niños muestran una gran sensibilidad ante la atención del adulto, la cual se expresaba en la forma de dirigirse personalmente a ellos para la satisfacción de sus necesidades, así como ante la valoración de sus éxitos por parte de los adultos. En el juego y la actividad con los objetos, los niños resuelven tareas intelectuales y prácticas y necesitan de la orientación y la demostración de un adulto, pero la práctica pedagógica con ellos demuestra que el éxito en la resolución de esas tareas está íntimamente relacionado con formas de comunicación positivas por parte del adulto hacia el niño.

Los niños buscan que el adulto valore sus éxitos en el cumplimiento de las acciones con los objetos y lúdicas; una valoración positiva de este provoca en él intensa alegría expresada en nuevos actos comunicativos como son: locomociones acercamiento al adulto, ojos encendidos y otros.

Es decir, que la atmósfera social e institucional que reine en el proceso pedagógico, crea vivencias que resultan esenciales para el bienestar emocional del niño(a) como seguridad, confianza, orden, limpieza, amor. Estas vivencias llegan al niño por múltiples canales, sobre la existencia de los cuales él no tiene conciencia pero resultan muy importantes en los procesos de formación de futuras representaciones en él, mayoritariamente estos son el canal visual, auditivo y táctil. El educador está todo el tiempo intercambiando con el infante, no sólo para organizar sus actividades, sino para cuidarlo, animarlo, ponerlo en contacto con su entorno más cercano, por lo tanto lo carga para cambiarlo de ropa, y asearlo, lo besa, lo acuesta, le da palmaditas mientras lo arrulla, le transmite los sentimientos y las emociones por sus propios analizadores táctiles, visuales y auditivos.

En los niños de edad preescolar (3 – 6 años) naturalmente la esfera de intereses es mayor, se amplían sus demandas cognoscitivas, se presta mayor atención a las personas que están alrededor (fundamentalmente a los allegados), en el caso de una institución infantil al personal docente, así como a las relaciones mutuas entre ellos.

A un primer plano pasan en esta edad los motivos personales de comunicación, al mismo tiempo que cambian los motivos restantes: la actividad conjunta con el adulto adopta un carácter de colaboración peculiar, en cuyo proceso se llevan a cabo observaciones

conjuntas, se crean nuevas ideas con respecto al juego. La comunicación pierde la limitación situacional y adquiere una relativa independencia de las condiciones concretas de la interacción.

Otra línea interesante en el desarrollo de la comunicación de los preescolares con el adulto se refiere al hecho de como en el proceso de la actividad misma de comunicación el niño percibe y valora al adulto y cómo él percibe y valora la relación del adulto con él. En estas edades (3 – 6 años) el niño es mucho más consciente de la valoración adulta, orientada por su intencionalidad en la búsqueda de afecto y aprobación, vivencias que son esenciales en esta etapa de la vida para el desarrollo de la seguridad y la independencia.

De la misma forma, en ellos se expresa una tendencia a representarse de forma consciente los estados negativos asociados a una relación no fructífera con el adulto, lo que crea ansiedad, temor y restricción, por otra parte estos niños hacen un uso magistral del nivel perceptivo de la comunicación no verbal, entienden el mensaje que emiten los canales extraverbales, aun cuando el lenguaje verbal del educador contradiga su conducta. En este caso, como les ocurre a los adultos, dan más crédito al comportamiento no verbal.

A. A. Liublinskaya demostró que los motivos predominantes de la comunicación condicionan en los niños la capacidad para el autoconocimiento y la autovaloración y sobre esta base, para la regulación voluntaria de su conducta en correspondencia con las exigencias de los adultos que están a su alrededor.

De este modo, se han reseñado los principales matices de la dinámica de la comunicación emocional del niño con el adulto en las primeras etapas de su vida.

BIBLIOGRAFÍA:

- BÁXTER PÉREZ, ESTHER. La comunicación educativa. ¿Le corresponde solo al maestro?: Curso 33 Pedagogía 97. Editorial Pueblo y Educación, La Habana 1999.
- _____ Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos?. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1999.
- BOZHOVICH. L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. 1987,45.
- CARRETER, FERNANDO LÁZARO. Factores que intervienen en la comunicación. Universidad para Todos (Oct-2000).
- CHARLES CREEL, MERCEDES. Comunicación y procesos comunicativos in Tecnología y Comunicación Educativa. N° 17 1991.
- COLECTIVO DE AUTORES. Enciclopedia. Psicología del niño y el adolescente. Editorial Océano. Grupo Editorial, S.A. España, 1999, 92.
- FIGUEROA ESTEVA, MAX. Origen y desarrollo del lenguaje en la especie y el individuo. Universidad para Todos (Oct, 2000).
- GONZÁLEZ REY, FERNANDO. Comunicación. Personalidad y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995, 9.

- CEPES. La comunicación humana. Material fotocopiado del Univ. Hab
- LIUBLINSKAIA, A.A. Psicología Infantil. . Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1981.
- OJALVO, VICTORIA. Comunicación Educativa. CEPES. Ciudad de la Habana, 1999, 79.
- SIVERIO GÓMEZ, ANA MARÍA.[et... all] Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
- VIGOTSKY LEV, S. Pensamiento y Lenguaje. Edición Revolucionaria. 1981.
- ZAPOROSHETS A. V, LISINA N. I. El desarrollo de la comunicación de los preescolares in Selección de Lecturas sobre la educación de la personalidad del niño preescolar II parte. Universidad de la Habana. 1987, 26.UN

UN ESPACIO A LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

CARMEN REY BENGURÍA

La comunicación no verbal se puede definir como el proceso comunicativo que se realiza por medio de conductas y señales, distinto al lenguaje escrito y hablado, constitutivo de las siguientes dimensiones e indicadores que propician una visión integradora de la categoría que se aborda.

El sistema no verbal está compuesto de la siguiente manera:



Esquema # 1. Sistema de comunicación no verbal.

La reestructuración de la estructura interna del sistema de comunicación no verbal:

- ✓ Ofrece una visión más integradora y armónica de los subsistemas y componentes que conforman el sistema no verbal en relación con otros modelos.
- ✓ Facilita la comprensión de la comunicación no verbal desde una posición dialéctica en la relación que se establece entre sus subsistemas y componentes, de manera tal que no existe un equilibrio estático entre las funciones que se realizan en el acto comunicativo, si no, que el sistema es comprendido como una unidad estructural y funcional independientemente de la preponderancia de uno u otro subsistema o componente con relación a la situación comunicativa concreta.
- ✓ La inclusión de los sistemas representacionales preferidos en la estructura de la comunicación no verbal representa una ampliación del modelo estructural de comunicación no verbal.

- ✓ Por primera vez se realiza un análisis de aspectos psicológicos como el uso de los sistemas representacionales preferidos en el plano pedagógico y la interpretación de la necesidad del conocimiento y uso de estos como una demanda al educador preescolar para favorecer la comunicación infantil.

Subsistema I: Kinésica

La autora defiende la posición de Poyatos, al definir la kinésica como los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cenestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetales, poseen valor comunicativo intencionado o no. Esta incluye los gestos o movimientos faciales, los movimientos corporales y posturas y los contactos físicos.

Gestos o movimientos faciales.

El rostro infantil nos revela una gama amplia de sentimientos, emociones, estados de ánimo, que necesitan ser interpretados y atendidos por el educador que está a su cargo. Estas vivencias afectivas de alto grado de complejidad no pueden expresarse a través del segundo sistema de señales por el niño de edades iniciales ya que el vocabulario usual para describirlas es bien reducido; sin embargo, él tiene a su favor el poderoso lenguaje de las expresiones faciales.

Según Birdwhistell, la cara ella sola puede producir 250000 expresiones distintas sin cuestionar o no a este gran estudioso de los movimientos, se está de acuerdo en que el niño usa su rostro para transmitir sus ilusiones, fantasías, tristezas y enfermedades, cuando no domina el lenguaje hablado y cuando lo domina.⁸ Es necesario tener en cuenta además que los mecanismos de autocontrol son muy inmaduros en la primera infancia y esto es otro elemento “a favor” de la consideración de la peculiaridad que ofrece la comunicación infantil. El niño no miente con su cara porque no puede enmascarar sus emociones. De igual manera el niño(a) domina a la perfección el lenguaje del rostro del adulto.

“Mi lenguaje es un adulto civilizado y mi cuerpo un niño caprichoso”

R. Barthes

Movimientos corporales y posturas.

El lenguaje a través del cuerpo tiene un gran significado, posee características muy peculiares de las cuales en sentido general desconocemos mucho. Es necesario entender que el cuerpo no es solo un sistema biológico. A criterio de la autora el cuerpo es un sistema

bio - psíquico, entendido lo psíquico como la síntesis en lo interno de todo lo social, de manera que en el plano pedagógico el cuerpo es una relación de comunicación, porque es todo un sistema de expresión que tiene intención y significado, a través del cual expresamos nuestro mundo interno, nuestra relación con la cultura.

Desde que el niño es pequeño, el cuerpo y culturizado y socializado, hay una estrecha vinculación entre cuerpo y comunicación. El cuerpo recoge el bagaje cultural de las personas. En el niño no hay fragmentación en el concepto de cuerpo, su característica fundamental es la espontaneidad y la armonía manifiesta.

Es una exigencia al educador preescolar la penetración en el conocimiento de ese lenguaje corporal infantil, que no puede traducirse en conceptos, porque no explica, pero sí sugiere, provoca, induce, está lleno de contenido emocional. Desde su nacimiento el niño establece una relación sensomotriz con el mundo exterior a través de la figura del adulto, que hace posible esa comunicación. Es necesario que desde las primeras edades el educador preescolar desarrolle con el niño actividades prácticas, intuitivas, que consigan un ambiente de espontaneidad donde se implique armónicamente el cuerpo y el intelecto, actividades donde cada niño(a) tenga la posibilidad de expresarse como él mismo y como fenómeno de comunicación personal (darse a conocer a otros), donde su expresión es válida en la medida en que es comprendida por ellos. Se debe crear un clima de confianza para el niño(a); confianza en que puede desplazarse sin peligros, con determinada amplitud, ventilación, etc., crear la posibilidad de la cooperación y la ayuda mutua, siempre animar, no criticar ni censurar de manera que surja la confianza más importante, la de sí mismo, es decir, dirigir la labor educativa hacia la actividad espontánea individual y al propio tiempo participativa.

Otra señal no verbal de extraordinaria importancia y significado emocional es la postura que adoptan las personas. Según Albert Scheflen las personas frecuentemente imitan las actitudes corporales de los demás y los niños lo hacen de manera regular. Llamó “posturas congruentes” a las que adoptan amigos en una conversación que muchas veces es la misma o el reflejo mutuo. Según este autor, al compartir el mismo punto de vista se comparte también la postura. Las posturas incongruentes por el contrario denotan distanciamiento psicológico.

De igual manera las posturas reflejan estados de ánimo y emociones. Los niños tristes dejan caer los hombros y encorvan la espalda, contraen el cuerpo en forma defensiva si sienten miedo o son amenazados, señales a las que el educador debe estar atento en la comunicación con los niños.

Atención esmerada en el proceso de la comunicación educativa merece la observación de la postura del niño. Uno de los aspectos que recibe gran atención en el currículum preescolar y en la práctica pedagógica con los niños de 0 – 6 años, lo constituye su desarrollo psicomotor, sin embargo, se hace necesario profundizar en un elemento base de la expresión de este: el tono muscular. El tono desempeña un papel fundamental en la comunicación con los adultos, un niño cuando nace es capaz de captar las emociones de los demás a través del tono muscular, en dependencia de cómo lo cargan y lo acarician se establece una relación afectiva.

Las emociones que va experimentando el niño y su relación social y psicológica con el entorno, quedan impresas en su tono muscular, y marcan el carácter de sus reacciones (rigidez, alegría) este hecho se ve reflejado también en la armonía de las posturas. Las posturas que adoptan los niños (y los adultos) descubren su actitud interna, sus emociones; observarlas detenidamente comunica una imagen de seguridad, de abandono, de temor, de comodidad y despreocupación. Las posturas de los niños(as) permiten la retroalimentación necesaria para cambiar el ritmo del proceso.

Contactos físicos.

Desde la infancia hasta la madurez siempre se tienen necesidades de caricias y de contactos físicos. Desde la vida intrauterina, este canal táctil es la vía más importante de comunicación que tienen las relaciones entre las madres y sus bebés. Los estímulos táctiles que le proporciona la madre al niño en estado intrauterino representan motivaciones especiales para el sistema nervioso en sistema de maduración. Esta estimulación es vital, al respecto el Dr Frederick Leboyer escribió: “El contacto, las caricias, el masaje, todo esto es alimento para el niño, un alimento tan importante como lo son los minerales, las vitaminas, las proteínas que es el amor. Cuando un niño tiene que prescindir de él, prefiere entonces morir. Y a menudo, de verdad, muere”. (Citado por Brünker, 1999)⁴

Varios investigadores han hecho referencia a la influencia del contacto piel a piel para el buen desarrollo de la personalidad infantil. Spitz, ha demostrado que los niños no se desarrollan correctamente si no son tocados por otros. Los niños necesitan compartir sus sentimientos y emociones con los demás niños, con los

1. **Brückner, Heinrich y Helga.** Del óvulo a los primeros pasos. Editorial Científico Técnica, La Habana, 1999. p191.

padres y los adultos que están a su cuidado, necesitan refugiarse en su seno cuando sienten miedo, alegría, ansiedad y temor. Cuando un niño asustado y con dolor se acerca a un adulto, puede este decirle que se preocupa por él, decirle que lo quiere, decirle que lo siente. Solo si lo toca, lo coge entre sus brazos y lo acaricia el niño creerá en lo que se dice y sabrá que se preocupan por él.

Que el niño no experimente sensaciones de ser acariciado le provoca carencias, inseguridad, y hasta puede impulsarlo hacia la agresividad. Se ha corroborado la influencia del contacto cutáneo en los niños pequeños. Demostró que el tacto amoroso produce cambios fisiológicos que estimulan el sistema nervioso y el sistema inmunológico. Plantea que el ser tocado estimula el bienestar físico y emocional y tiene efectos benéficos en las funciones internas del organismo, basado en un estudio realizado con culturas Akas, que tiene una forma muy peculiar de educar a los niños mediante el contacto corporal.

El educador preescolar necesita conocer estos presupuestos teóricos y propiciar que los contactos físicos les transmitan emociones positivas, confianza y refuerzo de lo que decimos verbalmente. La práctica pedagógica de nuestras instituciones y la tradición familiar cubana no siempre apunta hacia una educación respetuosa de las emociones del cuerpo. En reiteradas ocasiones se regulan y se prohíben o disimulan las expresiones emocionales que transmite el cuerpo.

La autora comparte el criterio de Enric Roca cuando señala que no siempre la educación se ocupa de compartir emociones y de utilizar el lenguaje corporal para expresar afecto y estimulación. Se ha hecho referencia a la necesidad de estímulos en la infancia. El niño(a) necesita que la relación con el mundo objetual y humano sea lo más sensorial posible. Es por ello que en las actividades se debe propiciar que escuche todo lo que sea bueno para él escuchar, que observe, que huela y pruebe, así también debe tocar a los demás niños, al adulto, y que le toquen a él.

Subsistema II: Paralenguaje.

Poyatos define al paralenguaje como aquellas cualidades de la voz, modificadores y sonidos producidos u originados en las zonas comprendidas entre los labios, las cavidades supraglóticas, la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas, que consciente o inconsciente usa el hombre simultáneamente con la palabra, alternando con ella o sustituyéndola, apoyando o contradiciendo el mensaje verbal o kinésico. La autora se acoge a esta definición.

Los componentes que integran el subsistema Paralenguaje son: frecuencia, ritmo, tono, timbre, volumen, pausas y silencios y elementos cuasi-léxicos.

Es significativa la influencia que tienen variables como el timbre, el tono, el volumen, la frecuencia de la voz, entre otros, en el trato con los niños de edades tempranas. Estos no poseen en su vocabulario activo un léxico amplio, sin embargo son muy hábiles en la comunicación de emociones, sentimientos, necesidades y aunque no entiendan el significado de las palabras “captan” el tono en el que se les habla.

Un aspecto importante dentro del paralenguaje lo constituyen las pausas y los silencios. Ellos necesitan del contexto para ser explicados, y deben verse como señales interactivas que permitan el énfasis, la reflexión, no son elementos opuestos al habla, sino complementarios a esta.

El niño preescolar bajo la dirección del adulto, va dominando los rudimentos de su lengua materna, y con ello a realizar las pausas requeridas, darle un sentido a sus narraciones, y tener el cuidado de escuchar a sus compañeros y a los adultos cuando la situación comunicativa lo requiere. De igual manera el adulto debe estar atento a los niños, que la mayor parte del tiempo permanecen callados, no es la lógica de la infancia, y ese silencio implica una actuación silenciosa, cuyas causas están en sus manos descubrir y atender.

Este subsistema tiene características muy peculiares, se distinguen en él dos tipos de elementos: por una parte las cualidades del sonido (la voz) representadas por el timbre, el tono, el volumen, la frecuencia y el ritmo. Es necesario señalar que a pesar de cualquier cambio que se produzca en los elementos restantes, el timbre se mantiene constante para un mismo sujeto. Esto es lo que le permite a las personas identificar a un determinado sujeto. Por otra parte existen elementos dentro del subsistema paralingüístico que se relacionan con las cualidades del sonido, pero su función está más cerca de transmitir significados, dar una intención, completar mensajes, acentuar el valor de los mismos. Estos segundos componentes, estrechamente relacionados, se manifiestan a través de las cualidades del sonido y el efecto psicológico que provocan, refuerzan o modulan la relación comunicativa.

Subsistema III: Medio Ambiente.

El medio ambiente incluye diversos elementos que aunque no están presentes en el sujeto en sí mismo, están en constante interacción con este. El territorio que considera propio, la distancia a la que se comunica, la percepción del tiempo de que dispone, la imagen externa

que proyecta así como las características del entorno en que se mueve, influyen en el individuo y en su comunicación.

La Proxémica

La manera en que se organice el local destinado a diferentes funciones educativas facilitará o no la comunicación educadora - niño y niño – niño, es más, el escenario es una forma de concebir la educación, de como la queremos si participativa, flexible o jerárquica y autoritaria. La distribución del espacio a criterio de la autora no es simplemente una relación entre objetos dispuestos favorablemente a la estética y a la facilidad del movimiento, es una relación entre entorno y conducta, entre entorno y comunicación implícita, muda, muy activa, es el decir de estilos, de propósitos, que no pueden quedar reducidos a los elementos menos importantes dentro del proceso pedagógico, mucho menos si ese proceso se lleva a cabo en instituciones infantiles. Alternar la organización del espacio es modificar el tipo de comunicación. Existe una considerable variación en la conducta no verbal de los niños en dependencia de la organización espacial de los salones y espacios donde realizan sus actividades cotidianas.

La teoría y la práctica pedagógica en nuestro país, demuestran que al empleo consciente de la organización espacial como elemento potenciador de una comunicación más eficaz (que prevea la conducta de los niños para favorecer determinadas acciones ya sean de aprendizaje, de movimiento, de relaciones interpersonales), no se le presta la atención debida. No se ha encontrado en el registro de los aspectos que conforman la competencia comunicativa de los docentes, en contraposición al criterio de la autora de esta investigación. La distribución del espacio debe ser una tarea de constante revisión y de continuo rediseño por parte del educador preescolar en dependencia de factores como la edad de los niños, su nivel de desarrollo, las características del grupo, las habilidades logradas, la etapa del curso, el tipo de actividad que se realice con ellos, el contenido y la forma de las mismas, etc.

Al mismo nivel de estos elementos es importante que el educador estudie detalladamente la conducta infantil en dependencia de determinados entornos y reconsidere todas las posibilidades que el entorno le ofrece para facilitar la utilización de zonas que puedan respaldar cómodamente el trabajo de los niños y ayudarles a sentirse a gusto en el lugar donde juegan, aprenden, duermen, en fin, viven.

Generalmente si hay lugares del salón o de las áreas de juego que los niños ignoran, eso es un indicador de que la distribución espacial ha sido realizada desde la perspectiva del adulto y del niño. Han de ser objeto de análisis por parte del educador que organiza el espacio las preferencias de los niños de unos lugares u otros, quizás porque la manera en que están dispuestos los muebles, los atributos ornamentales y los accesorios, reflejan el modo en que son utilizados en sus propias habitaciones en la familia o justamente por todo lo contrario.

De igual forma sucede con la distancia que mantienen los niños y los adultos en su comunicación diaria. La distancia que mantiene el educador con sus niños es un indicador del grado de relación y afecto que les tiene así como en la relación inversa. Para el niño de la enseñanza preescolar agrado y proximidad son dos dimensiones que se interrelacionan. La posición que los niños ocupan en el salón, el área o el recinto donde actúan es un indicador de su actitud hacia el educador y hacia el proceso educativo en general. Los niños inadaptados tienden a mantenerse aislado de los demás.

Un educador competente, conocedor de la importancia de lo no verbal en la comunicación humana, debe tener en cuenta el papel de la cultura en las diferencias que se establecen entre las personas al fijar los límites de sus contactos físicos. Los niños cubanos, por ejemplo, para los que la comunicación admite un contacto íntimo para las relaciones, se sienten incómodos en entornos dispuestos de manera que la distancia para la conversación y el juego con los adultos u otros niños sea grande.

Debe ser objeto de atención por parte del educador preescolar la conducta no verbal de los niños cuando hacen uso del espacio, el territorio que reclaman para sí, las zonas que seleccionan para jugar o simplemente “estar” cuando les resulta posible elegir, así como el grado de intrusión que soportan los niños antes de mostrarse inquietos.

Cronémica

La cronémica es usada para la caracterización del tiempo. La percepción y el uso del tiempo pueden ser asociados a características culturales, y tratadas como un elemento de comunicación no verbal. El estudio de la cronémica como un componente de la comunicación extraverbal tiene un basamento que ha sido aceptado. El uso del tiempo puede ser visto de manera diferente por individuos de distintas culturas. La percepción incluye: la puntualidad, la tolerancia hacia la espera, etc. El uso del tiempo del tiempo afecta el estilo de vida, la organización del trabajo, la velocidad de los movimientos y el tiempo de

escucha. Sin embargo, tanto como característica cultural como componente comunicativo, la cronémica exhibe dos estados: monocrónico y policrónico.

Monocrónico: una cosa en cada momento.

Policrónico: varias cosas a la vez.

Desde este punto de vista, hay un amplio rango de mensajes que no son siempre decodificados claramente si son reconocidos.

Artefactos y objetos

Los niños muestran marcado interés por determinados disfraces en los juegos dramatizados que realiza, porque con ellos están asumiendo el papel del personaje que prefieren y con el que se identifican. Hoy la psicología está resaltando las ventajas psíquicas que tienen estos juegos de desinhibición, de jugar a ser otros.

La práctica pedagógica con niños de edad preescolar corrobora que son agudos observadores de la apariencia del adulto y de todos los detalles de su aspecto externo. Este elemento puede influenciar el tipo de interacción que se establece entre el educador y los niños, sobre todo en los primeros momentos del acto comunicativo (las primeras impresiones) La educadora debe ser sencilla en el vestir cuando tiene que relacionarse con los niños, sin que esto implique renunciar a su elegancia, cuidar su apariencia personal teniendo en cuenta la comodidad, el ánimo, el pudor, etc. Su actitud ante el vestuario ha de ser cuidadosa, valorando el gran poder de imitación que tiene la infancia.

Color, limpieza e iluminación.

No menos importante en la labor pedagógica resulta la relación color – comunicación. Desde los tiempos más remotos, la idea de la relación armónica del hombre con el universo ha sido reconocida por aquellos que se han dispuesto al servicio de la ciencia a favor del desarrollo de la humanidad.

Los doctores Jorge Ávila y Pedro Fonte reconocen la influencia del color en el estado vibracional de los seres humanos, manifestándose en cambios y reacciones bioquímicas y biofísicas del organismo y en su circulación energética. La manifestación práctica de esos postulados es la influencia que tiene los colores en la comunicación humana, y por ende es una exigencia al educador el conocimiento de los elementos teóricos que sustentan esta relación. Así, el vestuario que se utilice en la labor pedagógica para relacionarse con los niños no debe ser el color rojo, ya que este caso predominará la influencia del rojo y se

desviará la atención del contenido que se quiera explicar, además de provocar cansancio y agotamiento en los niños, otros como el negro y el amarillo resultarán amenazadores y agresivos respectivamente. Los ideales serán el verde que transmite equilibrio y el azul porque subraya más nuestra eficiencia y capacidad.

Igualmente, el pedagogo no debe usar estampados abundantes, que desvían la atención de los niños, sobre todo la de los preescolares que es dispersa e involuntaria. Especial atención merecen factores como la limpieza y la organización en la institución infantil. Los locales limpios y ordenados, además de crear estos hábitos en los infantes, permitirán que la conducta de los niños sea también más estable y ajustada.

Los locales por su parte deben tener una correcta iluminación ya que esa influye en el ánimo y en el deseo de realizar las actividades y mientras sea posible usar la luz solar, esa será la mejor opción. Se tendrán en cuenta en la labor educativa, los tipos de colores para pintar los locales y las reglas de la teoría del color, referentes a estilos para adornar y para combinar. Las paredes no deben ser violetas ni azul oscuro, porque dan la impresión de estrechez y embarazo y porque parecen frías, estrechas y provocan melancolía, respectivamente. El blanco tampoco debe ser utilizado, pues provoca estrés. Especialistas del Instituto de Medicina Tradicional refieren que la ciencia moderna prohíbe el uso de naturaleza muerta para adornar locales ya que daña el biopolo de las personas.

Subsistema IV: Fisiológico.

El estudio de las bases físico – químicas y celulares del sistema nervioso permite comprender la actividad que realiza este como regulador y coordinador del funcionamiento del organismo como un todo. El sistema nervioso acopia, procesa almacena y transforma información. Su función es la utilización de información.

En la interacción del hombre con el medio, se producen cambios en el metabolismo del cuerpo y este emite señales visibles al interlocutor que expresan emociones, actitudes y estados que vive el sujeto y pueden adquirir categoría de mensajes en la comunicación.

El organismo es un todo único en el cual están presentes reacciones de síntesis y degradación que permiten la supervivencia. El organismo está autorregulado y es capaz de responder ante diversos estímulos del medio ambiente modificando el metabolismo.

Subsistema V: Sistemas representacionales preferidos.

La autora considera que en la estructura interna de la comunicación no verbal, un lugar importante lo ocupan los sistemas representacionales o canales preferenciales, a través de los cuales las personas interpretan y construyen su mundo interno. Son estos el visual, el auditivo y el kinestésico.

En sentido general, siempre se utilizan los tres canales, y los hombres cambian de un sistema a otro de acuerdo con la situación que se está representando en determinado momento, pero en la mayoría de los casos, en las situaciones de comunicación, se tiende a favorecer determinado sistema representativo o canal. Esto se refleja además en las palabras que preferentemente se usan para comunicarse, los verbos, adjetivos, con que las personas describen sus experiencias y construyen su actividad afectiva y cognitiva, son un indicador de los canales preferidos que usan.

El conocimiento de las leyes psico – fisiológicas que operan en la infancia, es un instrumento poderoso en manos del educador para hacer posible el objetivo fundamental de la ecuación preescolar que es lograr el óptimo desarrollo de cada niño.

El conocimiento del educador de sus sistemas de representación preferidos, permite un auto

- | | |
|--|---|
| ✓ Ritmo cardíaco | ✓ Movimientos de los músculos |
| ✓ Ritmo de la respiración | ✓ Temblores, sudoraciones |
| ✓ Movimiento de las aletas de la nariz | ✓ Dilatación – contracción de las pupilas |
| ✓ Cambios en la tonalidad del color de la piel | ✓ Movimientos de los ojos |
| ✓ Temperatura corporal | ✓ Velocidad del parpadeo |

análisis de los canales que mayoritariamente él utiliza para relacionarse con los niños y los que generalmente bloquea. De igual forma, se considera que el conocimiento por parte del educador de los sistemas sensoriales preferenciales de los niños es un facilitador del

aprendizaje y la comunicación en general, propician la comprensión de la proyección interna del mundo que el niño establece, se atiende más “rápido” su necesidad cognitiva y afectiva. El modelo del profesional de la educación de la educación preescolar cubano, exige un educador que conozca y use convenientemente las características fisiológicas y psicológicas de los niños de 0 – 6 años, de manera que pueda aplicar una pedagogía generadora de los métodos más eficaces de enseñanza y educación, basándose en el principio de atención a la diversidad que presupone, sin renunciar al cumplimiento de los objetivos de la edad, ofrecer una atención esmerada a cada niño en dependencia de las características individuales de su personalidad, así como de las condiciones de vida y educación donde estos se desarrollan. Es decir, no se trata de utilizar exclusivamente el sistema preferencial, es justamente ampliar el abanico de representaciones para la comunicación con todos los niños, pero en la atención individual se sugiere el acompasamiento con el sistema sensorial preferido del niño para lograr el más óptimo desarrollo de cada uno y potenciar el proceso de socialización infantil, en tanto propicia nuevas formas de asumir la interacción lejos del esquema tradicional de comunicación. Esta sintonía o acompasamiento, implica correspondencia en el contacto visual, posturas congruentes, se igualan los lenguajes corporales, se adecuan los tonos, volúmenes, etc. al hablar, y se utilizan canales sensoriales similares. Una tarea importante que tiene ante sí el educador es el desarrollo de la agudeza sensorial para detectar respuestas de su interlocutor ya que esto ejerce un enorme poder para romper o establecer encuentros con los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVA DE LA SELVA, ALMA. El cuerpo es el mensaje. Conafe, N° 3 Julio-Sept.91. México pág. 40-43.
- BIRDWHISTELL, R. L.. Introduction to Kinesics. Louisville, KY. University of Louisville, 1952.
- BRÜCKNER, HEINRICH Y HELGA. Del óvulo a los primeros pasos. Editorial Científico Técnica, La Habana, 1999. p191.
- CORONADO, JUAN JOSÉ, La comunicación interpersonal más allá de la apariencia, Universidad ITESO, México, 1992, ISN 968-6056-60-2
- DESCAMPS, A.M., El lenguaje del cuerpo y la comunicación corporal, Planeta Pub. Corp., USA, 1995, ISBN 8423409422
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, ANA MARÍA. Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1995.
- FRIDMAN I. K. La interacción no verbal del maestro con los educandos in Biologiya y Shkole N° 6. Nov-Dic.1991 Moscú.

- GOLDBERGER, GERALD M. Comunicación Organizacional. Editorial Pablo de la Torriente. La Habana, 125.
- HARRISON, RANDALL. Nonverbal Communication: Explorations into Time, Space, Action and object. In Dimension: in Communication. Belmont, California. 1970, 259.
- KNAPP, L. MARK. El rol del comportamiento no verbal en la interacción humana. In Selección de Lecturas, Asignatura Comunicación Educativa. Matanzas. 1999, 91.
- MAÑANI, MERCEDES, SÁNCHEZ PEDRO. ¿Sólo hablamos? In Infancia N° 40 Nov-Dic 1996. Barcelona.
- POYATOS, FERNANDO. Volumen II. Paralenguaje, Kinésica e Interacción. Editorial Istmo. Madrid, 1997.
- ROSS BUCK. Nonverbal communication: spontaneous and symbolic aspects in American behavioral scientist. Vol. 31 N° 3 Jan-Feb 1998. E.U.A.

UN FENÓMENO POCO ESTUDIADO: EL LENGUAJE EGOCÉNTRICO EN LA EDAD PREESCOLAR.

CELIA SUÁREZ BERNAL

Desde el surgimiento de la sociedad, el lenguaje ha constituido una actividad esencial en el desarrollo del ser humano. Por todos es sabido que el proceso de asimilación de la lengua materna debe iniciarse desde el momento en que el individuo nace y como muestra del desarrollo lingüístico alcanzado en este, se pone de manifiesto un fenómeno poco estudiado, el habla para sí. El presente trabajo aborda juicios y razonamientos realizados por diferentes autores, partiendo de su significación para el desarrollo psíquico de niños y niñas.

“A los niños a menudo se les critica por hablarse a sí mismo en voz alta, hacer esto les ayuda a controlar su comportamiento y dominar nuevas habilidades”.⁵

El habla para sí es uno de los fenómenos menos estudiados pero, en la bibliografía consultada hemos encontrado diversos puntos de vista, comenzando desde los años 30, cuando Piaget expuso criterios que hicieron que educadores y psicólogos no comprendieran la significación del habla para sí, pues, exponía argumentos que no tenían rol positivo en el desarrollo cognitivo normal.

Jean Piaget plantea que el lenguaje egocéntrico:

“Se caracteriza porque el niño no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado (...) Es egocéntrico, porque el niño no habla más que de sí mismo, pero sobre todo porque no trata de ponerse en el punto de vista de su interlocutor. (...) El niño sólo le pide un interés aparente, aunque se haga evidentemente la ilusión de que es oído y comprendido”.⁶

Para Piaget el niño habla mucho más que el adulto, rara vez se coloca en el punto de vista del otro; habla, pues, para sí. Para él, esto se debe por una parte, a la ausencia de vida social verdadera hasta los siete u ocho años y, por otra, a que el verdadero lenguaje del niño, el del juego, está basado principalmente en componentes no verbales, el niño sería incapaz de conservar para sí los pensamientos que le vienen a la mente, teniendo la palabra una función de compañía y refuerzo de la conducta, más que de socialización del pensamiento.

⁵ Berk, Laura E. Scientific American, Nov. 1994. *Por qué los niños se hablan a si mismos.*

⁶ Piaget, Jean (1976): *El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudio sobre la lógica del niño.* Buenos Aires: Guadalupe. Página 22

El estudio realizado por este autor sobre lenguaje infantil se centra, en un primer término, sobre las funciones que tiene en el niño, que las clasifica en dos grandes grupos: Las de lenguaje egocéntrico y las del lenguaje socializado.

1. El lenguaje egocéntrico lo identifica en tres tipos de musitaciones que no eran fácilmente comprendidas o claramente dirigidas a una escucha, el niño repetía en juego, sílabas y sonidos, hacía soliloquios y realizaba monólogos colectivos.

Añade además, que este lenguaje no tiene la posibilidad de socialización, debido a que es egocéntrico, se refiere a que el niño habla más que el adulto, justificándolo que se debe a que el niño no puede conservar para si los pensamientos que le vienen a la mente.

Plantea que el egocentrismo impide la socialización porque el niño imita en lugar de intercambiar ideas y que el menor de 7 años habla y piensa de manera egocéntrica por dos factores:

1. Por falta de vida social duradera entre niños de su misma edad.
2. Porque el lenguaje social del niño es el empleado en la actividad infantil fundamental: el juego, pues en el se utiliza un lenguaje individual constituido por gestos, mímica, movimientos y símbolos.

Para este autor el lenguaje egocéntrico aparece en mentes inmaduras, y los niños pequeños que lo utilizaban era porque tenían dificultad en imaginarse la perspectiva del otro, que no le servía para comunicarse, que solo acompañaba, suplía y razonaba la actividad motora, que no está destinada a nadie más que al propio yo y se desarrolla independientemente si alguien lo escucha y lo entiende, clasificándolo como un lenguaje sin tener en cuenta al otro, por otra parte dice que es una alocución del niño sobre si mismo, Piaget caracteriza el lenguaje egocéntrico preponderantemente negativo como una manifestación temporal, sin función útil en el desarrollo y afirma principalmente que no cumple ninguna función del trato, de la comunicación, ni de la influencia.

Sobre la base de los estudios realizados, Piaget concluye que:

- El porcentaje de lenguaje egocéntrico va disminuyendo con la edad. Hasta los 7 años, los niños piensan y actúan de un modo más egocéntrico que los adultos.
- El porcentaje de lenguaje egocéntrico depende tanto de la actividad del niño como de su medio ambiente. En general, el lenguaje egocéntrico aumenta en actividades de juego (especialmente el de imaginación) y disminuye en aquellas actividades que constituyan trabajo. Con respecto al medio social, el lenguaje egocéntrico disminuirá

cuando el niño coopere con otros o cuando el adulto intervenga sobre el habla del niño, exigiendo el diálogo.

Los estudios de J. Piaget sobre el lenguaje y particularmente sobre el lenguaje egocéntrico, marcan un hito en el conocimiento de este proceso, independientemente de su contradicción con Vigotsky.

Las teorías de Piaget, aunque fueron cuestionadas tuvieron significación hasta que aparecieron los trabajos de Vigotsky en los años 60, que se dio a conocer la importancia del habla para sí, describiendo un fuerte lazo entre la experiencia social, el habla y el aprendizaje. De acuerdo con él los aspectos de la realidad que el niño está listo para dominar descansan dentro de lo que llamó zona de desarrollo próximo. Para Vigotsky el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual ocurre cuando el habla y la actividad práctica, dos líneas del desarrollo, previamente completamente independientemente, convergen.

Analizando las teorías de Vigotsky referidas al tema, declaran que la comunicación social temprana es la que precipita el habla para sí y da origen a todos los procesos cognitivos superiores únicamente humanos, el lenguaje personal del niño es inicialmente externo en su forma y función, progresivamente adquiere una función interna y personal no permanece durante mucho tiempo como un simple acompañamiento de la actividad infantil, aparte de ser un medio expresivo y relajar la tensión, se convierte en un instrumento del pensamiento en sentido estricto de la búsqueda y planteamiento de un problema.

El niño omite palabras y frases que se refieren a cosas que ya conoce de una situación dada, solo expresa aquellos aspectos que todavía son complicados para él, una vez que sus operaciones cognitivas están bien pensadas empieza a pensar en palabras más que decirlas, gradualmente el habla para sí se interioriza como lenguaje interno silente, que son los diálogos conscientes que sostenemos con nosotros mismos al pensar y actuar.

La necesidad del habla para sí no desaparece nunca, cada vez que hay una experiencia inusual reaparece, por eso es clasificada como una herramienta que nos permite vencer nuevos obstáculos y adquirir nuevas habilidades.

La etapa egocéntrica es un período de transición en la evolución del lenguaje externo que finalmente se interioriza por completo. Es temporal, cumple la función de conducir hacia el pensamiento. Es una forma del lenguaje social, pero ya distinto en la función y estructura; se halla sobre el camino del desarrollo que discurre desde el lenguaje comunicativo externo, al lenguaje interno.

Vigotsky ha realizado investigaciones con niños, que en ciertas fases de su desarrollo tienden a usar un lenguaje definido por Piaget como "egocéntrico", en el sentido de que es un lenguaje que el niño dirige a sí mismo. Según Vigotsky, el estudio del lenguaje egocéntrico de los niños es importante porque constituye el embrión del lenguaje interno del adulto. Escribe. "...El lenguaje dirigido a uno mismo no puede hallar su auténtica expresión en el lenguaje externo, que es por naturaleza completamente distinto; la forma de este lenguaje, que es muy peculiar por su estructura, debe contar con una forma de expresión especial, dado que su característica de fase no coincide con la del lenguaje externo."⁷

Observamos aquí un proceso de lo externo hacia lo interno, un proceso de transformación del lenguaje en pensamiento. De ahí la estructura de este lenguaje y sus múltiples diferencias con la estructura del lenguaje externo.

Vigotsky le otorga un papel esencial al lenguaje, el de un instrumento simbólico que regula las relaciones con los demás, con el medio y con uno mismo. El lenguaje está integrado fundamentalmente a la acción. En un principio se manifiesta como un simple acompañante de la actividad infantil, pero, precozmente desde los tres años de edad en promedio, comienza a convertirse en un instrumento del pensamiento dedicado a la búsqueda y a la planificación de tareas cognoscitivas.

El lenguaje egocéntrico señala que es el resultado final del punto cambiante en una actividad, luego se trasladaba gradualmente hacia el centro, y finalmente se ubicaba en el comienzo de la actividad para asumir una función directiva y elevar los actos del niño al nivel del comportamiento intelectual.

Lo que sucede es similar a lo que ocurre en la bien conocida secuencia del desarrollo del nombre de los dibujos. Un niño pequeño dibuja primero, después determina que es lo que ha dibujado, en la edad siguiente pone nombre al dibujo cuando está a medio hacer y finalmente, decide de antemano que es lo que va a dibujar.

La función primaria de las palabras, tanto en los niños como en el adulto, es la comunicación, por lo tanto el primer lenguaje en los niños es esencialmente social, al entrar en la edad preescolar aparece el lenguaje egocéntrico y finalmente se interioriza y se transforma en el lenguaje interno.

⁷ Piaget, Jean (1976): *El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Guadalupe. Página 31

En este sentido el lenguaje egocéntrico no constituye un acompañante de la actividad del niño, sino que sirve de ayuda a la orientación mental y a la comprensión consciente, ayuda a superar dificultades, es un lenguaje para uno mismo, relacionado íntimamente con el pensamiento del niño. El lenguaje egocéntrico se desarrolla a lo largo de una curva que se eleva y no a lo largo de una que se declina, está sujeto a la evolución, no a la involución.

Hacia 1985 se triplicaron los estudios sobre el habla para sí. Otro criterio de este hecho los refiere Luria en su obra “Conciencia y Lenguaje”, expresa que el lenguaje para sí es una de las etapas iniciales en la formación de la función reguladora. Así la palabra no es solo el instrumento del reflejo de la realidad, pero sí el medio de regulación de la conducta. En un primer momento la regulación del comportamiento del niño se da mediante un control externo, en la medida en que los adultos regulan verbalmente sus acciones, pero poco a poco esa regulación que se ejerce de manera externa se va convirtiendo en interna y el niño va controlando su propio comportamiento mediante el lenguaje, se habla a sí mismo.

En la investigación realizada en Estados Unidos por Laura Berk y sus colaboradores de la Universidad de Illinois “Por qué los niños se hablan a sí mismo” (1994), consideraron de que el habla para sí es un aporte esencial al desarrollo cognitivo de los niños/as y que el reconocimiento de este hecho debería influir en su enseñanza; plantean que es una herramienta para resolver problemas al alcance de los niños usando un lenguaje autodirigido para guiar su comportamiento. Señalaron: “la intervención más útil no descansa en enfocar el habla para sí como una habilidad, sino en crear condiciones para que la usen de manera efectiva”⁸.

En sus investigaciones comprobaron que permite a los niños regular su propia conducta, adquirir nuevas habilidades y trabajar en situaciones que no les son familiares, argumentan que cuando un niño se enfrenta a una nueva tarea expresa en voz alta las particularidades del problema que le son complicadas, cuando va dominando las acciones este lenguaje para sí se convierte en murmullo inaudible y finalmente cuando todas las operaciones cognitivas para realizar la tarea están practicadas, el niño piensa silenciosamente en palabras.

El grupo de Rafael M. Díaz de la Universidad de Stanford en la investigación “Habla para sí. De la acción social a la autorregulación” (1992) llegó a resultados divergentes respecto a la significación del habla para sí y de sus resultados en el proceso, planteando que la misma no es universal y que los niños que mostraron este tipo de lenguaje, tuvieron un peor desarrollo

⁸ Berk, Laura E. Scientific American, Nov. 1994. *Por qué los niños se hablan a si mismos.*

intelectual, atribuyendo su divergencia al uso de la experiencia en el laboratorio, en lugar del medio habitual de los niños.

En Cuba F. Martínez Mendoza en la investigación que realizó “Caracterización del desarrollo del lenguaje de 0-6 años” (1998) según plantea el citado autor, aparece en las edades tempranas como acompañante de la acción del pensamiento, como reforzamiento de esta acción pero sin dirigirla. Sin embargo, al entrar en la edad preescolar va paulatinamente cobrando otro papel, asumiendo la dirección del pensamiento que se expresa de manera externa mediante el lenguaje específico y que posee determinadas características.

Su presencia, probablemente como primera manifestación del lenguaje interno, se observa principalmente en la realización de las tareas cognoscitivas en las que el niño se concentra profundamente, y con cierta frecuencia emite expresiones audibles y sonidos bajos planificando y regulando la acción que efectúa, así como señalamientos que en otras ocasiones se concretan en micromovimientos de los labios. Este comportamiento marca un paso importante en el desarrollo del lenguaje, y caracteriza a los niños a partir del quinto año de vida.

El habla para sí ha sido definida por diversos autores, en este trabajo se asume la concepción en la que esta es un período de desarrollo del lenguaje que se considera como una fase intermedia y transitoria entre el lenguaje externo y su interiorización como lenguaje interno y que tiene un curso evolutivo que va desde su surgimiento como acompañante de la acción cognoscitiva hasta su transformación o cambio en orientación y regulación de dicha actividad. Parte del lenguaje socializado y va al lenguaje individual, cuya máxima expresión es el lenguaje interno.

Coincide con Vigotsky quien profundizó y comprendió este fenómeno planteando que el habla para sí asume desde muy temprano un papel bien definido e importante en la actividad infantil, que ayuda al niño a dirigir sus acciones, desempeñando una importante función de orientar, regular y controlar el pensamiento hasta convertirse en lenguaje interno. Su tesis hoy en día nos está ayudando a diseñar métodos de enseñanza más efectivo y propiciar mejores vías para la estimulación del lenguaje para sí.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. Adquisición del lenguaje y regulación de la conducta, México, D. F., 1990.
- ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES AMEI El desarrollo del lenguaje desde el nacimiento hasta los seis años, Biblioweb, Madrid, 2001.
- ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES AMEI Fundamentos teóricos del desarrollo del lenguaje oral. Curso Master, Biblioweb Madrid, 1999.

- ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES AMEI. La investigación en el desarrollo del lenguaje, Biblioweb, Madrid, 2000.
- AZCUAGA, JUAN E. Del lenguaje al pensamiento verbal. Editorial Pueblo y Educación, 2003.
- BERK, LAURA M. POTES. Por qué los niños se hablan a sí mismos. Scientific American, Noviembre. 1994.
- BIVENS. J. A Y L. BERK. Estudio Longitudinal del desarrollo del habla para si de los preescolares. Merrill-Palmer Quaterly, Vol. 36, N. 4 p. 443-463, Oct. 1990.
- BRUMME, GERTRUD-MARIE. La Lengua Materna en el Círculo Infantil. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1978.
- DÍAZ. R.M., L. BERK. Habla para si. De la interacción social a la autorregulación. Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- DOMÍGUEZ PINO, MARTA Y FRANKLIN MARTÍNEZ MENDOZA. Principales Modelos Pedagógicos de la Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- JUÁREZ, A. Y M. MONFORT.. Estimulación del lenguaje oral. Editorial Santillana, Madrid, 1996
- LURIA, A. R. Conciencia y lenguaje. Editorial Arigrafía S.A., Madrid, 1980.
- MARTÍNEZ MENDOZA, FRANKLIN. Caracterización del desarrollo del lenguaje de 0 a 6 años. Impresión ligera, CELEP, 1998.
- _____ Comunicación y desarrollo del lenguaje /en/ Los procesos evolutivos del niño. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- _____ El desarrollo del lenguaje en la edad preescolar: Un enfoque diferente del aprendizaje de la lengua materna en el círculo infantil. Rev. Simientes, Nº 2, La Habana, 1992.
- RIBES IÑESTA, B. ¿Qué es, desde el punto de vista psicológico el lenguaje? Rev. Logopedia y Fonoaudiología, vol. V, Nº 3, Madrid, 1985.
- SUÁREZ BERNAL ,CELIA. Estrategia de preparación al personal docente para el desarrollo del habla para sí, en niños y niñas de 4 a 6 años. Tesis de Maestría. 2004.
- VENGUER, L. A. Temas de Psicología preescolar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
- VIGOTSKY, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982
- ZAPOROZHETS, A.V. El lenguaje /en/ Psicología para educadoras de centros infantiles. Ed. Volk und Wissen Volkseiner Verlag, Berlín, 1973.

¿QUÉ DEBEN SABER LAS EDUCADORAS PARA ESTIMULAR EL HABLA PARA SÍ?

CELIA SUÁREZ BERNAL

El habla para sí, es uno de los fenómenos menos estudiados por parte de los docentes y miembros de la familia para que los niños y niñas de 4 a 6 años lo utilicen en la dirección y planificación de las actividades cognoscitivas. El presente artículo está encaminado a ofrecer procedimientos generales para que sean utilizados por las educadoras, en el desarrollo del proceso educativo y a su vez puedan ejercer una influencia positiva sobre los pequeños para lograr la estimulación del habla para sí.

Muchas educadoras se percatan de que los niños y niñas se hablan a sí mismos, a veces tanto o más de lo que lo hacen con las personas que los rodean, malinterpretando este cotorreo como falta de atención, signo de desobediencia y hasta inestabilidad mental, considerándola como una conducta sin significado y socialmente inaceptable. Incluso en ocasiones, aconsejan a los pequeños a no hablarse para sí mismos, y llegan a reprimirlos por estos comportamientos, cuando por el contrario, debe permitirse su manifestación y estimular su presencia.

En el desarrollo lingüístico del individuo, se observa un fenómeno muy interesante. En la edad preescolar puede comprobarse a menudo, que los niños y las niñas hablan solos, tienden a utilizar expresiones similares a un monólogo, entendiéndose como el pensar en alta voz, sin dirigirse a nadie determinado, es decir hablan para sí.

El habla para sí es la fase intermedia y transitoria entre el lenguaje externo y su interiorización, lo que constituye un paso importante en el desarrollo evolutivo del lenguaje y significa la antesala de su proceso de interiorización para luego devenir lenguaje interno.

Observamos a los niños y las niñas de edad temprana que al realizar actividades emiten expresiones verbales que acompañan la acción cognoscitiva, un habla fragmentada, pero puramente reconocible. Muchas veces cantan, dicen frases de poesías o juegos, mientras realizan la tarea, utilizándolas como un elemento que acompaña lo que hacen en sentido de aprobación o placer estético. Sin embargo al adentrarnos en la edad preescolar, se da un cambio cualitativo y esta habla para sí va paulatinamente cobrando otro papel, asumiendo la dirección del pensamiento que se expresa de manera externa.

A mediados del 4to. año de vida, los niños emiten expresiones verbales tales como - “Déjeme ver”, “Esto se me rompió”, “Ahora está bien”, “Este primero que es el más grande” - mientras realizan actividades cognoscitivas que indican que el lenguaje no es un simple apoyo sino que orienta, dirige y controla la acción que llevan a cabo, lo cual les ayuda a su realización.

El habla para sí es una parte esencial del desarrollo cognitivo de los niños y niñas, su importancia está dada en la función que ejerce para orientar, dirigir y regular la actividad cognoscitiva, no es simple lenguaje externo, para obtener satisfacción o para sentirse acompañado. Es clasificado como el embrión del lenguaje interno del adulto.

Permite a los niños y niñas guiar sus propios esfuerzos independientes, dirigir su propia conducta, trabajar en situaciones que no les son familiares, es decir cuando se enfrentan a tareas que les son complicadas expresarán en alta voz aquellas particularidades que aún no pueden resolver. Es saludable, adaptativo y esencial y algunos pequeños necesitan usarlo más a menudo y por períodos más largos que otros. La necesidad del habla para sí no desaparece nunca, cada vez que nos encontramos con expresiones inusuales, reaparece, por eso es reconocida como una herramienta que permite vencer obstáculos y adquirir nuevas habilidades.

Es decir, el lenguaje para sí, posibilita el inicio de la elaboración de un plan mental de acción, que permite la mejor realización de la actividad cognoscitiva. Su presencia como primera manifestación del lenguaje interno se observa principalmente en la realización de tareas cognoscitivas donde los niños y las niñas se concentran profundamente, y con cierta frecuencia emiten expresiones audibles y sonidos bajos que planifican y regulan dicha acción.

Paulatinamente esta habla para sí se va fragmentando aún más, en la medida que se da su proceso de interiorización; a veces queda en simples musitaciones o movimientos casi imperceptibles de labios o micromovimientos generales, hasta quedar plenamente interiorizado como lenguaje interno.

Lo que se necesita es buscar vías para apoyar y ayudar a los niños y a las niñas durante la realización de la actividad, de manera indirecta para conducirlo a buscar soluciones mentales de la tarea, lo que se pretende es estimular a los niños y a las niñas a expresar verbalmente su plan de acción en la medida en que hacen la actividad, pues el reconocimiento de este hecho debe influir en cómo son enseñados tanto el niño con elevado ritmo de aprendizaje, como el que tiene problemas para ello.

Desde el punto de vista metodológico la idea fundamental del método de trabajo en el habla para sí, consiste en la realización de actividades que por su dificultad obliguen al niño a hacerse un plan de acción, que se exteriorice mediante el lenguaje, y sirva para realizar con éxito la actividad cognoscitiva.

No existen actividades específicas para el desarrollo del habla para sí como un contenido de un área de desarrollo, sino que consiste en una estrategia general al realizar las actividades, que posibilite y refuerce este lenguaje, y seleccionar aquellas actividades que lo propicien, Para ello, el personal docente debe tener conocimiento de la zona de desarrollo potencial de cada niño y niña, de modo que pueda situarle tareas que estén un poco por encima de sus posibilidades y que lo obliguen al análisis de las condiciones de su realización, lo cual hace que tengan necesidad de expresar esta acción a nivel verbal y buscar recursos que le organicen y regulen la actividad cognoscitiva que lleva a cabo.

Aquí desempeñan un papel fundamental los procedimientos metodológicos que utilizan los docentes para ayudar y apoyar al niño y a la niña durante el curso de la actividad, de manera indirecta, para conducirlo a buscar soluciones mentales de la tarea, que generalmente expresa mediante esta habla para sí.

Por lo tanto, si el habla para sí es tan importante, es obvio que ha de ser estimulada por las educadoras, en las actividades programadas y durante el transcurso del día.

A continuación se señalan algunos procedimientos que se consideran importantes para la estimulación del habla para sí.

- ✓ Procedimientos metodológicos en actividades especialmente concebidas para estimular el habla para sí en los niños.
- ✓ Procedimientos metodológicos en las actividades cognoscitivas comunes del programa educativo.

En las actividades que pertenecen al currículo, el elemento central consiste en situar a los niños y las niñas frente a tareas que estén algo por encima de su nivel de desarrollo para promover la manifestación del habla para sí. Esto implica que cuando las educadoras realicen una actividad con los niños y las niñas, los estimulen a plantearse y verbalizar su propia acción, al hacer esto, los pequeños van a tender a utilizar el habla para sí con el fin de tratar de organizar y dirigir la actividad cognoscitiva, y luego que concluyan la actividad, se estimularán a expresar verbalmente el proceso de solución de la tarea para consolidar los procedimientos aprendidos.

Lo que se pretende es romper el esquema de decir ¿Cómo lo vas a hacer? A una forma distinta. Di a ti mismo cómo lo vas hacer mientras lo hagas. Es decir, que las educadoras puedan sugerir a los niños y las niñas que para hacer su tarea más fácil se vayan diciendo a sí mismos cómo lo resuelven. Si lo hacen, bien, lo que no se puede es forzarles a que lo hagan, pues hay niños y niñas cuya fase del habla para sí es breve en la medida en que el habla externa se convierta en interna (pueden haber movimientos de labios que expresan uso de un habla inaudible al observar)

De forma general:

- Hay que seleccionar contenidos que planteen a los niños y las niñas la solución de un problema, encontrar una actividad, poner en práctica una habilidad, es decir buscar tareas que impliquen un orden progresivo de dificultad que le permitan reforzar el habla para sí.
- Proponerles a los niños y niñas actividades que estén por encima de su desarrollo, para hacer que tengan necesidades de recurrir al habla para sí, como medio de dirección y organización de su actividad cognoscitiva.
- Hacer que la educadora maneje bien el habla para sí; no criticar, impedir, subestimar, reprimir, cuando los niños y las niñas realizan la actividad y se expresan en palabras, pues ese lenguaje les está orientando en la tarea.
- Se le sugiere a la educadora que puede dirigir una actividad en la que ella utilice su propia habla para sí, para que los niños y las niñas observen como ella organiza su actividad hablando consigo misma, en casos extremos, dar incluso niveles de ayuda, por ejemplo dice, “Mira, yo te voy ayudar como resolver la tarea”, entonces empieza a manipular los objetos y hablando para sí, le muestra el modelo al niño y la niña: A ver, déjame ver, ahora muevo esto para aquí, y busco esto otro y lo empato aquí, etc., etc. Luego deja al niño y la niña que por sí mismo actúe.
- Puede conducir una actividad conjunta, trabajando en su zona de desarrollo próximo, y en la que ambos intercambien (no quiere decir que ella le pida la solución, sino solo que los estimule a expresar verbalmente su plan de acción en la medida en que hace la actividad.)
- Propiciar la manifestación del habla para sí cuando los niños y las niñas se “atascan” en la solución de la tarea mediante orientaciones sugerentes tales como “¿Y por qué no te vas diciendo a ti mismo lo que tienes que hacer? Eso te va a

ayudar a resolver la tarea, y frases como estas que induzcan la presencia del habla para sí.

- También pueden usarse actividades de juegos de roles, juegos verbales, rimas y secuencias de actividades para ejercitar esta habla para sí.

La actividad del habla para sí ha de comenzarse desde el propio inicio del curso escolar y mantenerse durante el mismo. Es importante reconocer que estos procedimientos han de practicarse con frecuencia en todas las actividades del día, porque el devenir evolutivo de la lengua materna determina que estos comportamientos verbales surgen como resultado del mismo transcurso evolutivo y, la educadora de manera consciente ha de estimularlo para que tenga una plena manifestación.

A continuación se muestran algunas de las actividades que pueden realizar las educadoras para propiciar el desarrollo del habla para sí:

- Armar rompecabezas.
- Empatar imágenes.
- Armar figuras por piezas.
- Juegos de bloques con piezas de diferentes formas geométricas.
- Juegos con el clavijero.
- Reproducir y crear modelos.
 - De papel.
 - De piezas plásticas.
 - De madera.
 - De materiales de la naturaleza.
 - De materiales de deshecho.
- Construir por condiciones.
- Seriar objetos.
- Establecer correspondencia según tamaño.
- Obtención de colores y matices.
- Utilización de esquemas.

Los procedimientos generales que se proponen, responden a la educación preescolar y su empleo es factible a utilizar en la práctica pedagógica, para poder estimular el habla para sí en los niños y las niñas de 4 a 6 años.

BIBLIOGRAFÍA

- o ANDERSON, M. Desarrollo de la inteligencia. Editorial Oxford, México DF. 2001.
- o ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES AMEI El desarrollo del lenguaje desde el nacimiento hasta los seis años, Biblioweb, Madrid, 2001.
- o ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES AMEI. La investigación en el desarrollo del lenguaje, Biblioweb, Madrid, 2000.
- o AZCUAGA, JUAN E. Del lenguaje al pensamiento verbal. Editorial Pueblo y Educación, 2003.
- o BERK, LAURA. Por qué los niños se hablan a sí mismos. Scientific American, Noviembre. 1994.
- o _____ y S. Landau. Habla para si de niños normales y con dificultades en el aprendizaje en el aula y el laboratorio. Scientific American, Noviembre. 1994.
- o BIVENS. J. A Y L. BERK. Estudio Longitudinal del desarrollo del habla para si de los preescolares. Merrill-Palmer Quaterly, Vol. 36, N. 4 p. 443-463, Oct. 1990.
- o MARTÍNEZ MENDOZA, FRANKLIN. Caracterización del desarrollo del lenguaje de 0 a 6 años. Impresión ligera, CELEP, 1998.
- o _____ Comunicación y desarrollo del lenguaje /en/ Los procesos evolutivos del niño. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- o SUÁREZ BERNAL, CELIA. Estrategia de preparación al personal docente para el desarrollo del habla para sí, en niños y niñas de 4 a 6 años. Tesis de Maestría. 2004.

PREPARAR PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN TODA LA ETAPA PREESCOLAR: CONDICIÓN IMPORTANTE PARA SU APRENDIZAJE EN LA ESCUELA.

OLGA FRANCO GARCÍA

“Saber escribir es saber andar,
saber leer es saber ascender”
José Martí*

La importancia para el desarrollo ulterior del ser humano, del período de vida comprendido desde que el niño nace hasta que ingresa a la escuela, es reconocida mundialmente por especialistas de diferentes ramas del saber, los que coinciden en señalar que esta es una de las etapas más significativas del desarrollo del individuo, pues en ella se sientan las bases de todo el desarrollo físico, intelectual y socio – afectivo de la futura personalidad.

Ello ha traído, como consecuencia, que en algunos países la atención a estas edades ha estado escindida y muchas veces bajo la jurisdicción de entidades separadas. Así, si bien en la generalidad de los países la edad de cuatro a seis años ha estado mayoritariamente bajo la dirección del Ministerio de Educación, los años tempranos han presentado una disimilitud de subordinaciones, que han ido desde organismos especialmente creados para su atención, estatal o no gubernamentales, hasta ministerios diversos como los de Bienestar y Asistencia Social, e incluso, Salud Pública. Y es sólo desde hace relativamente poco tiempo, que toda la etapa es atendida por un único ministerio de Educación, encargado de dirigir la política educacional para la edad, a veces coexistiendo con otras entidades que atienden paralelamente el proceso educativo en algunos años de vida.

El concepto de edad preescolar y, consecuentemente, de educación preescolar, ha estado restringido, hasta hace bastante poco tiempo, al periodo de la vida que va desde los tres-cuatro años hasta el ingreso del niño a la escuela, que puede variar desde los cinco hasta los siete años, en dependencia del sistema de educación del país en cuestión. Los años anteriores, desde el nacimiento hasta alrededor de los tres años, se han considerado como iniciales o preparatorios, y han recibido diversas denominaciones, principalmente la de edad temprana, a veces con una subdivisión de lactancia y edad temprana. De esta manera, el periodo inicial de la vida luego del nacimiento y la "edad preescolar" se han visto como si fueran dos etapas separadas y, en ocasiones, sin ningún nexo entre sí.

El desarrollo impetuoso de la ciencia y del conocimiento del ser humano ha llevado a considerar a la edad preescolar como una etapa única en sí misma, que comienza desde el nacimiento del niño y concluye con los años de su ingreso a la escuela, si bien este último aspecto realmente no es el definitorio para su exacta comprensión, independientemente de que, por la estructura del sistema de educación en el país en cuestión, la incorporación a la escuela oscile entre los cinco y los siete años, y el niño sea considerado ya un escolar.

El Estado cubano, plenamente convencido del papel decisivo que ejerce la educación en este desarrollo, ha determinado que, en su política educacional, se asuma la responsabilidad social de concebir, organizar y realizar la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años para lograr su desarrollo integral y como resultado, la preparación para la escuela. Esta atención se realiza por dos modalidades diferentes: la institucional y la no-institucional.

¿Qué es desarrollo?

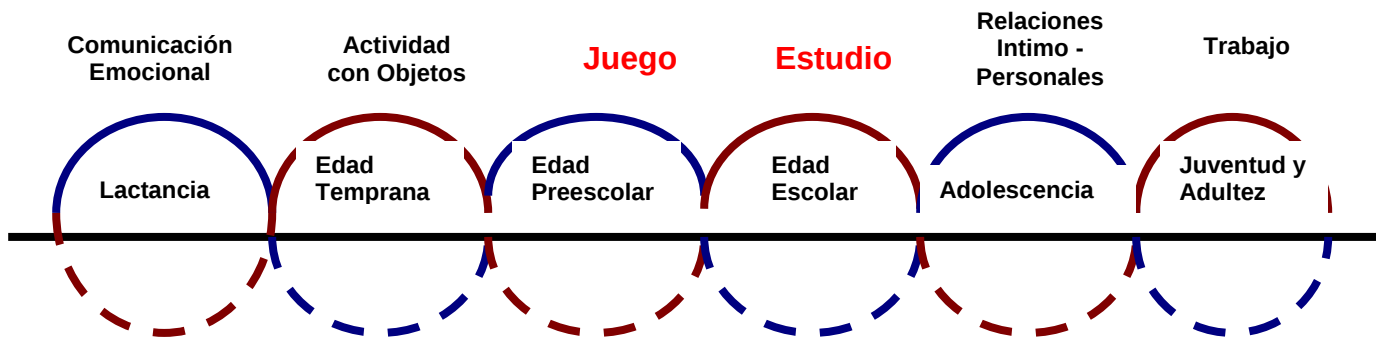
De acuerdo con los postulados de la psicología materialista-dialéctica, concebida dentro de la concepción histórico-cultural del desarrollo humano, el desarrollo se concibe como un fenómeno irregular que pasa por momentos de una relativa, lenta y estable asimilación de funciones y adquisiciones, lo que ha sido denominado: etapa del desarrollo y, periodos de rápidas transformaciones, de asimilación de adquisiciones, que en un breve periodo de tiempo transforman al niño, pero cuyas premisas se han ido conformando en la etapa anterior, que se denomina crisis del desarrollo. De esta manera, el desarrollo es un continuo de etapas delimitadas por momentos de crisis, transformaciones, que son una manifestación natural del curso del desarrollo y permiten el tránsito de una etapa a la otra.

Estos períodos sensitivos del desarrollo los podemos representar en un esquema, de la forma siguiente:

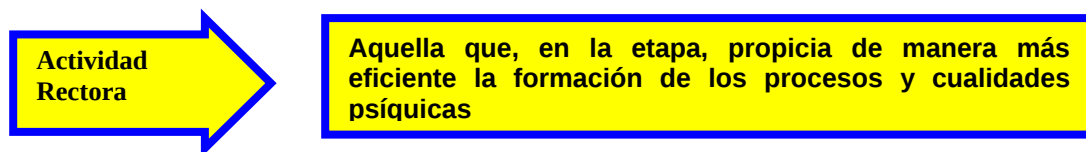
* Martí, José. Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba, La Habana 1961

PERIODIZACIÓN DEL DESARROLLO

Actividades rectoras del desarrollo



Secuencia DESARROLLO AFECTIVO – DESARROLLO COGNITIVO



La primera crisis del desarrollo aparece, por supuesto, en el propio momento del nacimiento, en donde el niño pasa de un medio relativamente estable, en el cual todas sus necesidades eran natural y directamente satisfechas, a un medio totalmente diferente, cambiante, en el cual ha de desarrollar una existencia independiente. Desde este mismo momento el niño comienza a asimilar adquisiciones que cuantitativamente van mejorando y perfeccionando sus primitivas destrezas motrices y procesos psíquicos, proceso de apropiación de la experiencia social que se posibilita por la acción del adulto que lo atiende y lo pone en contacto con el mundo de los objetos que le rodean actividad conjunta en la cual se va dando el proceso de humanización. A este periodo de la vida humana es a lo que generalmente se ha llamado como lactancia, que concluye sobre los doce meses con la presencia de la crisis del primer año de vida.

Luego le sucede un periodo de dos años, la edad temprana, con su crisis de los tres años y luego la edad preescolar, propiamente dicha, que concluye con la crisis de los seis-siete años

Así, la edad preescolar es aquel periodo de la vida que comprende desde el nacimiento hasta la crisis de los seis-siete años, en que el niño se convierte propiamente en un escolar.

Por tanto en algunos sistemas educacionales, aunque el niño sea un escolar primario, realmente es todavía un niño preescolar, con todas las necesidades y particularidades propias de la edad. **De ahí que la articulación de la institución preescolar con la escuela sea una necesidad del desarrollo, porque, aunque el niño esté en un primer grado de primaria, es todavía un niño de edad preescolar en tránsito a otra etapa importante del desarrollo, la escolar.**

Esta periodización del desarrollo va a concordar, independientemente de sus variaciones, con lo que el pensamiento técnico actual considera, y son más las convergencias actuales que las divergencias entre los principales autores, llámense, Vigotsky, Piaget o Bruner.

Una convergencia fundamental es la consideración de que la etapa preescolar es la de mayor significación para el desarrollo del individuo, en la cual se instauran las bases fundamentales para el desarrollo de su personalidad. - significación de esta etapa, y de lo que en particular se haga en ella - tiene entonces una importancia crucial para la vida del ser humano. Si esto es así, lo que se pueda o no se pueda hacer en la edad, no sólo va a tener una implicación para este momento del desarrollo, sino para todo el futuro decursar del individuo.

La infancia, es un resultado del desarrollo histórico humano, y relativamente tardío del devenir del hombre. En la medida en que este fue desarrollándose más, esta etapa del desarrollo se fue ampliando.

Dentro de la propia niñez, entonces, van a darse etapas diferenciadoras entre sí, a cada una de las cuales corresponde un lugar en el curso del desarrollo y actividades, normas, valores y particularidades del desarrollo psíquico propias y características.

La etapa preescolar

La edad preescolar, a la cual hemos ya definido como la primera etapa del desarrollo y la más significativa, ha estado conceptualmente variando en la misma medida en que ha variado el concepto de infancia, y se ha ido profundizando en sus particularidades y significación para el desarrollo. Esto se ha reflejado hasta en el propio nombre de la etapa, muy en estrecha relación con el diferente enfoque de su significación para el individuo.

Según F. Martínez, "Preescolar" para algunos puede significar que antecede a lo escolar, a la etapa escolar, lo que implica considerar a los primeros seis años de la vida, no como una etapa con significación en sí misma, sino como un periodo de preparación para el siguiente, de ahí el nombre de pre-escolar (antes de la escuela) Esto, consecuentemente, tuvo sus

repercusiones en la educación preescolar, y en los objetivos que para ella se plantearon históricamente.

De ahí que en muchos sistemas educacionales no se considerara la necesidad de que fuera una enseñanza obligatoria y que, de atenderse, sólo eran importantes aquellos años cercanos a la etapa escolar. Y concluye Martínez señalando que en estos sistemas no se habla nada de la edad temprana.

En la medida en que ha avanzado el desarrollo técnico de la sociedad y la profundización del conocimiento de la edad, esta concepción va paulatinamente a transformarse y a otorgársele a la edad preescolar su verdadera significación y su valoración como la etapa más importante de todo el desarrollo humano, pues en ella se han de conformar los fundamentos básicos del desarrollo de la personalidad, que en las sucesivas etapas se consolidarán y perfeccionarán.

De ahí que la concepción moderna de la etapa preescolar - esa que va desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela - y de la educación preescolar, como sistema de influencias educativas dirigidas a garantizar este desarrollo, la enfoque como un período para lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades físicas y psíquicas propias de la edad, y que, como consecuencia de ese desarrollo, se propicia una determinada preparación para la escuela. Esto implica un cambio radical del tratamiento de los programas, las actividades y los objetivos a alcanzar en esta fase de la vida.

Por lo tanto, lo importante es garantizar que en el niño se desarrollen los instrumentos del conocimiento, el aprender a aprender, y que se sienten las bases, que posibiliten con mayor calidad el aprendizaje escolar, preparación cuya consecuencia directa es el logro de estas potencialidades de la edad.

Por tanto, estamos de acuerdo con este investigador cuando expresa que es posible, pertinente, necesario e importante, enseñar y , desarrollar a los niños en la edad preescolar.

Lo anterior, nos conduce al objetivo de este material, relacionado con la alfabetización en estas edades y si ella debe realizarse o no en la edad preescolar, o si debe constituir una preparación en preescolar y posponer su aprendizaje para la escuela. Cuestión que, si somos consecuentes con lo que anteriormente hemos planteado, se concreta en si se debe o no adquirir en la institución preescolar o en la institución escolar, pues la mayoría de los niños en el mundo accede a este último nivel a los cinco años, cuando conceptualmente son aún niños preescolares, están todavía en la etapa preescolar, cosa que, desafortunadamente, pasan por alto la mayoría de los sistemas educacionales.

En este sentido, L. A. Venguer, un importante psicólogo ruso fallecido hace pocos años, refería que las posibilidades de aprendizaje del niño de edad preescolar eran infinitamente mayores que las que hasta el momento se suponía, y que la cuestión fundamental era determinar qué y con qué garantizar ese aprendizaje. Sin embargo, insistía en que esto no podía verse desvinculado de las particularidades de los procesos psíquicos y experiencia vital de la edad.

Investigaciones cubanas importantes han corroborado esta afirmación de Venguer. Una de ellas, por ejemplo, la del sistema de construcción para la formación de capacidades intelectuales, del psicólogo S. León, logra que en la actividad de construcción con bloques, el niño, al final de la edad preescolar, sea capaz de planificar y esbozar en un plano la construcción a realizar con sus bloques, de la misma manera que hace un arquitecto que diseña primero el plano de la casa o edificación que pretende construir; y los niños llegan a hacerlo con construcciones realmente complejas.

Incluso, en una fase del desarrollo tan inicial como la edad temprana, es sorprendente lo que los niños pueden llegar a hacer. Un ejemplo de esto es la investigación del propio F. Martínez sobre el uso de instrumentos, mediante la cual pudo demostrar cómo la concepción de la unidad de los procesos afectivos y cognitivos determinaba un mejor desarrollo intelectual en los niños, lo que se comprobó experimentalmente. De esta forma, niños de 18 meses a dos años de edad eran capaces, no sólo de realizar acciones con instrumentos, sino, incluso, de construir el artefacto para llevar a cabo la acción instrumental. La creación, entonces, de un sistema de acciones instrumentales que por su misma esencia se consideran las básicas para el desarrollo psíquico en la edad temprana, dirigido a garantizar un mejor desarrollo intelectual en esta edad.

Estos resultados son dos ejemplos de las enormes posibilidades psíquicas de los niños de edad preescolar. Sin embargo, hay algo importante: ambos son logros que están en estrecha relación con las particularidades del pensamiento, propias de los niños de esta edad (pensamiento en imágenes o representativo y pensamiento en acciones o motor)

Por lo tanto, todo lo que hagamos tiene que estar estrechamente relacionada con las características de la edad. Si ello no se tiene en cuenta, estaríamos acelerando el desarrollo y también la enseñanza, posición teórica muy fuerte que hoy en día plantea enseñar a los niños de edad preescolar conocimientos, hábitos y habilidades de edades mayores, con el propósito de adelantar o acelerar el desarrollo.

Contraria a esta posición, está la propugnada por A. V. Zaporozhets quien expuso el concepto de "ampliación" o enriquecimiento del desarrollo, frente a la corriente acelerada mencionada arriba.

Por ampliación del desarrollo se entiende la posibilidad de lograr en el niño de edad preescolar conocimientos, hábitos y habilidades que hasta el momento se consideraban poco asequibles; de enriquecer su experiencia vital y la potenciación máxima de sus facultades físicas y psíquicas, pero siempre sobre la base de las particularidades propias de la edad.

Una de las particularidades de la edad preescolar consiste en que está caracterizada por numerosos periodos sensitivos del desarrollo, como ya habíamos expresado. Un periodo sensitivo es, al decir de Vigotsky, aquel momento del desarrollo en el cual una determinada cualidad o proceso psíquico encuentra las mejores condiciones para su realización. El lenguaje, la función simbólica, la independencia, la percepción y el pensamiento en imágenes son, entre muchos otros, periodos sensitivos que se encuentran en esta edad. De no ejercerse una acción educativa sobre la cualidad o proceso que en ese momento está en su periodo sensitivo, el momento se pierde y luego, aunque se pueda formar dicha cualidad o proceso, estos nunca tendrán la misma calidad que si se hubieran formado en su periodo sensitivo.

Al decir de nuestros investigadores, no se conoce que la lectoescritura constituya un periodo sensitivo en la edad, que si lo es para la asimilación de la lengua materna. Por otra parte, cargar al niño de habilidades que no son realmente indispensables limita el tiempo del educador para trabajar en aquello que realmente lo es, corriendo el riesgo de perder sus posibilidades de realización si no se desarrollan en ese preciso momento.

Así, constituyen cualidades y procesos más importantes a formarse en los niños aquellos que se corresponden con las capacidades intelectuales generales, las relaciones de intercambio y convivencia grupal, las habilidades comunicativas, las capacidades coordinativas motrices generales, entre tantas otras. El desarrollo a un nivel cualitativamente superior del juego de roles, que constituye la actividad principal del desarrollo en la edad preescolar, ha de ser, quizás, una de las cosas más importantes a desarrollar en los niños en este periodo de la vida.

Mucho se ha discutido y se discute acerca de la edad en que el niño puede enfrentarse con el aprendizaje del código escrito. Existen diferentes criterios que van desde que se puede lograr a los tres años, hasta que hay que esperar a los nueve, aunque la mayoría tiende a preferir los cinco y medio y los seis años.

La lectura, de acuerdo con D.B. Elkonin, se define como el proceso de reproducción de la forma sonora de las palabras, siguiendo sus modelos gráficos. Esta definición lleva implícita el establecer al proceso de leer como la posibilidad de comprender la información contenida en un texto. Es decir, leer, saber leer, implica indefectiblemente la comprensión de lo leído.

En el dominio del lenguaje escrito intervienen dos procesos: leer y escribir. Leer es una larga aventura que empieza con el primer encuentro del niño con los signos escritos y que le llevarán una confrontación cada vez más amplia, a una comunicación más profunda con él mismo y con el hombre.

Es evidente que cuando el niño concluye su etapa preescolar tiene, como ya hemos expresado, desarrollados los procesos necesarios para aprender a leer y a escribir. Y si es así, si ya el niño es capaz, entonces, ¿por qué no comenzar desde este momento?

Existen algunos países que practican esta enseñanza antes del ingreso a la escuela primaria. Esto, claro atrae mucho a los padres, porque así sus hijos estarán “más adelantados” que los otros. Sin embargo, nosotros pensamos de manera diferente. En la edad preescolar hay muchas más cosas que lograr. Pensemos por ejemplo en la percepción, el pensamiento en imágenes o representativo, las cualidades morales de la personalidad, el desarrollo del gusto estético, la motricidad, entre otras. Pero, además, el niño preescolar debe, ante todo, disfrutar la infancia; debe ser un niño que juega, que es feliz, que no está “sembrado” en un pupitre dentro de las cuatro paredes de un aula y, si nos dedicamos a la enseñanza de la lectura y la escritura, se pueden sacrificar muchas cosas.

A propósito recordamos las palabras del eminente educador cubano del siglo pasado, Enrique José Varona, quien en carta a una sobrina, expresaba:

"...Nos mata la precocidad; todas nuestras fuerzas deben tender a este fin salvador: prolongar la infancia"

Por otra parte, señala Wall:

"Así nos damos cuenta de una tendencia, peligrosa para los estudios, a comenzar demasiado pronto, a avanzar demasiado deprisa; en fin, a consagrar a la enseñanza propiamente dicha tanto tiempo y tanta energía que no queda nada para otras actividades que servirían para agudizar la curiosidad creciente del niño por el medio ambiente y contribuirían a afirmar la estabilidad y la confianza en si mismo, de la que depende, en parte, su poder de adquisición..."⁹

Y continuaba:

⁹ Wall, W. U., Educación y salud mental, Madrid, Aguilar, 1963, p. 132.

“Al someter demasiado bruscamente a los niños a un aprendizaje formal o de reglas arbitrarias y., sobre todo, al querer enseñarles demasiado pronto a leer y a contar, se multiplican en la enseñanza primaria los casos de retraso y de retroceso escolares. Este problema, al cual los psicólogos y los educadores no han concedido hasta ahora suficiente atención, es de una importancia capital, porque afecta a un número de niños más elevado de lo que se cree generalmente”.¹⁰

¿Qué entendemos por preparación del niño para la escuela?

La preparación del niño para la escuela no la concebimos sólo dentro del grado preescolar o sexto año de vida (5 – 6 años) sino como resultado de toda la labor educativa que se lleva a cabo a lo largo de esta etapa, tanto en las instituciones educacionales (Círculos Infantiles y el grado preescolar en las escuelas primarias) como por las vías de la atención social y educativa, no institucional que funciona en todo nuestro país mediante el programa “Educa a tu Hijo”

Por tanto, de acuerdo con los objetivos planteados, esta preparación del niño no consiste exclusivamente en lograr que se apropie de un cúmulo de conocimientos y habilidades especiales, sino en un amplio desarrollo de las capacidades intelectuales sobre la base de la formación de habilidades para observar, analizar, comparar, clasificar, generalizar los fenómenos de la vida que les rodea y llegar a sus conclusiones. Pero esto no basta, es preciso, además, que el niño haya logrado la capacidad de trabajo necesaria para acometer formas más complejas de actividad cognoscitiva y un adecuado nivel de desarrollo de las cualidades morales de la personalidad.

De ahí que dicha preparación requiera de un sistema integral de influencias educativas que permitan la creación de propiedades que van a caracterizar una fase nueva en el desarrollo del niño, desde el punto de vista físico, intelectual, moral, estético, en general. De este modo, la preparación para la escuela supone un determinado nivel de madurez morfofuncional de todo el organismo y del sistema nervioso del niño, que garantice la elevación de su capacidad de trabajo intelectual y físico.

Al propio tiempo, resulta de gran importancia la reserva de conocimientos adquiridos por los pequeños acerca del mundo que los circunda; los hábitos de trabajo práctico e intelectual; el nivel de los intereses cognoscitivos; el grado de formación de los motivos sociales de conducta y de las cualidades morales y volitivas que son imprescindibles para enfrentar la

¹⁰ Wal, W. D., Op. cit., PP. 124-122).

actividad docente y las tareas que presenta el nuevo peldaño al que tiene que ascender el niño: la escuela primaria.

En todo lo expresado brevemente hasta aquí, se pone de manifiesto la importancia que tiene el nivel alcanzado por el pequeño preescolar en el desarrollo de su pensamiento y su lenguaje. Y hablando precisamente de lenguaje, uno de los retos trascendentales que plantea la enseñanza a los niños que ingresan al primer grado es el aprendizaje de la lectura y la escritura (la alfabetización)

Poder acceder a la lengua escrita representa en la vida del niño un gran acontecimiento; la posibilidad de leer y escribir tiene una significación especial para él porque le permite entrar en un mundo de nuevo de signos y grafías que van a representar el establecimiento de nuevas relaciones con la lengua materna, que ya domina oralmente y, mediante la cual, podrá también relacionarse, de manera diferente, con las personas, con los objetos y, en general, con el mundo que está a su alrededor. Ahora bien, desde que el niño nace, hasta que llega a aprender a leer y escribir, atraviesa por etapas del desarrollo del lenguaje que son fundamentales para estas nuevas adquisiciones.

De acuerdo la investigación que anteriormente describimos, en nuestro país, se ha podido llegar a una caracterización del lenguaje de los niños cubanos de edad preescolar. Estos resultados han permitido estructurar el programa de Educación Preescolar actual y determinar los métodos más efectivos para lograr la adquisición de la lengua materna, sobre la base de los postulados básicos histórico culturales de L. S. Vigotsky, referidos a que los períodos sensitivos del desarrollo están en estrecha relación con las condiciones sociales y de educación; de su concepción acerca de la relación entre enseñanza y desarrollo, donde la primera tiene el papel preponderante; del concepto de zona de desarrollo próximo o potencial y su consideración de que el lenguaje siempre es social.

En la caracterización del lenguaje en la infancia preescolar realizada en Cuba por F. Martínez, se parte del principio de la necesidad de buscar lo que es significativo en cada etapa.

En este material no es nuestro objetivo dar a conocer exhaustivamente dicha caracterización, pero sí consideramos que puede ser interesante reseñar de forma breve algunos de los resultados obtenidos en esta investigación y concluir con nuestra posición acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Caracterización del lenguaje de los niños cubanos. Resultados de una investigación del psicólogo Dr. Franklin Martínez Mendoza.

En el primer año de vida (0 – 1 año) se observan pocas diferencias entre las diversas caracterizaciones existentes: está la presencia del grito, acciones elementales de la orientación, chasquidos, gruñidos, sonidos unívocáticos, gorjeo, emisión univocática prolongada. En determinado momento el gorgojeo se transforma en balbuceo; Se emiten sonidos espontáneos y, con la manipulación de objetos, aparecen sonidos vocálicos.

La aparición del silabeo en este período implica la asimilación de sonidos propios de la lengua materna.

Al año surge la primera palabra significativa. Ella siempre es una palabra frase, lo que supone que no es necesario, entonces, trabajar con palabras aisladas. La emisión de la palabra – frase siempre está asociada a algún tipo de acción. Esta palabra – frase va a caracterizar el primer trimestre del segundo año de vida (1 – 2 años)

Al final de esta etapa aparece la ampliación de la comprensión léxico – semántica de la lengua. Surgen frases simples con dificultades morfológicas, sintácticas o gramaticales.

De repente, de una o dos palabras, empieza a decir muchas (lo que se ha dado en llamar, explosión del lenguaje. Esto no se encontró, como en otras caracterizaciones foráneas conocidas, a mediados del segundo año de vida, sino al final de la edad.

Aquí también se observa la asimilación de variados elementos morfológicos y gramaticales. El 78% de los vocablos son de primer grado de similitud.

En el último trimestre del tercer año de vida (2-3 años) surge la conversación situacional y la pronunciación del pronombre yo como elemento significativo.

La etapa que comprende del cuarto al sexto año de vida (3 – 5 años) presenta como elemento significativo la adquisición de todas las estructuras básicas de la lengua. En este período es difícil establecer una gradación exacta de los componentes léxico – semánticos de la lengua.

Ya en el sexto año de vida (5 – 6 años) usan el pasado, el presente y el futuro, pero hay dificultades en los adverbios de orientación temporal. Utilizan también palabras que no están acompañadas de significación semántica, por lo que es necesario encontrar formas metodológicas que permitan dar solución a dicha problemática.

El quinto año de vida (4 – 5 años) es como una etapa de transición entre el cuarto y el sexto año y constituye uno de los momentos más significativos del desarrollo del lenguaje en toda la etapa preescolar. Surge aquí el lenguaje para sí o lenguaje interno. Si hasta el cuarto año (3 – 4 años) el lenguaje es acompañante de la acción, ya en el quinto año no la acompaña,

sino que la dirige. Este lenguaje se va interiorizando y sólo van quedando remanentes del lenguaje para sí.

En este período se consolidan las relaciones temporales, lo que posibilita la conversación contextual de cierta extensión y ya los niños emplean su nombre y un apellido.

Al llegar al sexto año se observa el perfeccionamiento de todas las estructuras de la lengua. El niño habla como un adulto, claro está, con su contenido. Se enriquece el lenguaje interno; domina los tiempos fundamentales y la conversación contextual es de más larga duración y más compleja.

Por primera vez se hace consciente el sentido del lenguaje, de la existencia del lenguaje, lo que constituye la base de la comprensión de la lectura y la escritura.

La preparación para la lectura y la escritura en la etapa preescolar

Hasta aquí hemos señalado, a grandes rasgos, algunos de los momentos significativos del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, sobre la base de los resultados obtenidos en la investigación antes mencionada.

Por tanto, vemos que cuando el niño arriba a sus cinco años, ya estamos en presencia de un hablador, de un “gran charlatán”, como expresara Sonsoles Fernández en su libro “Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio”. Es un niño que todo lo habla, lo pregunta; sabe inventar cuentos; habla con sus juguetes, con sus familiares, con sus amiguitos, con su “seño” del círculo infantil. Todo lo que sucede lo exterioriza mediante el lenguaje, juega y disfruta con él.

Ahora bien, la función del educador preescolar con vista a la preparación del niño para el aprendizaje en la escuela, y muy especialmente para la lectura y la escritura, es de extrema importancia y en ello tiene mucho que ver la aplicación de la metodología del Análisis Fónico, asumida a partir de otra investigación realizada en nuestro país.

Cuando hablamos de análisis sonoro (fónico) no nos referimos a nada nuevo. Lo que diferencia a esta metodología es el hecho de que el análisis fónico de los sonidos se va a materializar en modelos externos: en la utilización de la Modelación, para que, mediante el proceso de interiorización, el niño se apropie del sonido y del significado de la palabra.

El proceso de análisis fónico consta de tres momentos básicos:

1. La orientación hacia los sonidos del idioma.
2. La orientación de los sonidos consecutivos que forman la palabra.

3. La función diferenciadora de los fonemas

El contenido del análisis fónico, en esta metodología, se caracteriza por los elementos siguientes:

- Orientación hacia la palabra como organización consecutiva de sonidos.
- Extensión de la palabra por la cantidad de sonidos que la forman.
- Pronunciación de palabras para destacar sus sonidos (pronunciación enfatizada).
- Determinación del lugar que ocupan los sonidos en la palabra.
- Determinación de sonidos consecutivos que forman la palabra.
- Diferenciación de sonidos en vocales y consonantes.
- Apreciación del cambio en los sonidos y su orden en las palabras, en el cambio de significados.
- Establecimiento de la correspondencia entre las palabras por las distintas combinaciones de los sonidos y los fonemas.
- Establecimiento de la correspondencia entre el sonido y la grafía.
- Formación y reconocimiento de las combinaciones de consonantes.

Como ya expresamos anteriormente, para todo este proceso de análisis fónico se utiliza como recurso la modelación (mediante láminas que representan objetos y fichas de colores para representar el esquema de la palabra. Ej. : rojas para las vocales y azules para las consonantes) tomando en consideración que el pensamiento del niño, en esta etapa, es representativo y opera con imágenes. Esta es la forma fundamental de mediatización que permite al pequeño copiar un modelo dado y sustituirlo de manera consciente, utilizarlo, transformarlo y construirlo. A modo de ejemplo mostramos los esquemas de las palabras rosa y sol.



El modelo es la representación del conjunto de elementos o sustitutos que guardan la misma relación que los objetos que son modelados. Aquí las acciones de pensamiento que se desarrollan son muy personales. El modelo no es muy útil si el niño no tiene recursos para resolver la tarea, por ello es tan importante su preparación, durante toda la etapa anterior a los cinco años.

En la sustitución que hace el niño al modelar, se hace necesario la verbalización, porque tiene que saber qué es lo que sustituye. Lo que verdaderamente logra activar el pensamiento es la verbalización y la transformación, porque si nos quedamos al nivel del modelo del educador, no se logra el desarrollo de la capacidad que se aspira.

A partir de la palabra, y como procedimiento para introducir los sonidos del idioma que las componen, se utiliza la determinación de la extensión de las palabras (existen palabras cortas, largas y medianas) Se introducen las acciones externas de medir las palabras para enfatizar su duración en el tiempo, de acuerdo con la cantidad de sonidos que las formen. Estas acciones externas pueden adquirir formas muy variadas, por ejemplo, trazar una línea con el dedo en el aire, con el puntero en la pizarra, con sus lápices de colores. En nuestra experiencia les resultó más efectivo la separación de las palmas de sus manos al mismo tiempo que pronuncian las palabras. La función de esta acción externa es lograr la comprensión de que toda palabra está formada por una continuidad de sonidos.

Resulta posteriormente necesario lograr que los niños aprendan a aislar cualquier sonido en las palabras. Para realizar esta acción utilizamos el procedimiento de pronunciación enfatizada.

El procedimiento de pronunciación de la palabra enfatizando determinado sonido permite nuevamente destacar que las palabras están formadas por sonidos. Con esto se cumple el principio de conservar la palabra como una totalidad y, al propio tiempo, permite romper la sílaba como unidad articuladora, para poder destacar el sonido como unidad fundamental de carácter estructural. Ya en esta etapa resulta indispensable superar dos grandes dificultades. En primer lugar lograr la abstracción del significado de las palabras y tomarlas en su parte formal como un objeto constituido por elementos que son los sonidos, y en segundo lugar, se hace necesario superar la natural división de las palabras en sílabas, que constituyen la unidad de articulación. En la práctica, los niños pueden destacar cualquier sonido que se pronuncie enfatizadamente en una palabra, por ejemplo:

SSOL, SOOL O SOLLL.

Si ya hemos planteado que lo importante es preparar al niño para la lectura, y no enseñar a leer como tal, es necesario definir qué se considera respecto a la escritura, acción que está ligada estrechamente al proceso anterior.

La preparación para la escritura se refiere fundamentalmente a la formación de habilidades caligráficas. Cuando se revisa la literatura se observa que con respecto a la formación y preparación de las habilidades caligráficas se han seguido históricamente dos vertientes.

Una, la de que esta preparación es alcanzada mediante la realización de diversas actividades productivas. El dibujo, el modelado, el trabajo manual, entre otras, y que con esto basta para que el niño ejercite las cualidades que son necesarias para el proceso de escribir. La experiencia demuestra que, si bien estas actividades tienen una cierta influencia en los movimientos finos de la mano, la percepción visual y la orientación espacial, de por sí no garantizan la formación de las habilidades caligráficas, que requieren de un proceso de enseñanza especialmente dirigido.

La otra, que además de esto, se hace necesario la excitación de diversos rasgos que se supone están presentes en la escritura. Y abundan en la literatura cuadernos de diverso tipo, en los cuales se enseña y entrena a los niños en la realización de diferentes rasgos y elementos componentes de las letras que conforman las palabras. Este proceso ha sido ampliamente utilizado y no sólo en Cuba, y se basa fundamentalmente en la copia del modelo de un rasgo o elemento, para lo cual se dan determinadas orientaciones para su ejecución. Se ha comprobado experimentalmente que este tipo de aprendizaje, basado fundamentalmente en el ensayo-error, no forma habilidades caligráficas de verdadera calidad, pues al ser más importante la copia que la propia formación de la habilidad, se requiere una gran ejercitación, los progresos son lentos y, la base orientadora que se forma de la acción es incompleta, concreta y no concientizada.

Entonces, la escritura, al igual que la lectura requiere de una preparación adecuada, por lo que el programa de educación preescolar cubano no tiene dentro de sus objetivos que los pequeños aprendan a escribir sino que proporciona una preparación que garantiza el desarrollo de las habilidades caligráficas imprescindibles para este acto.

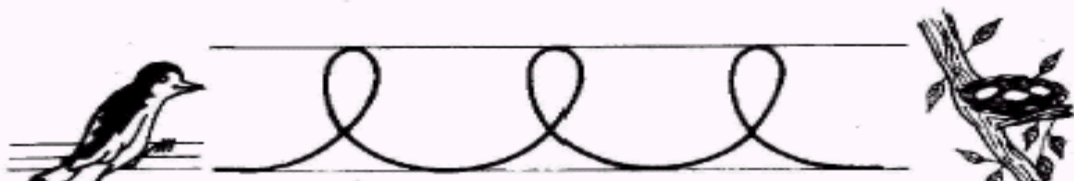
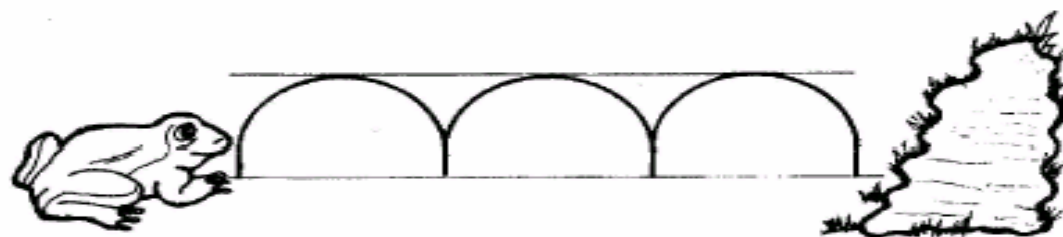
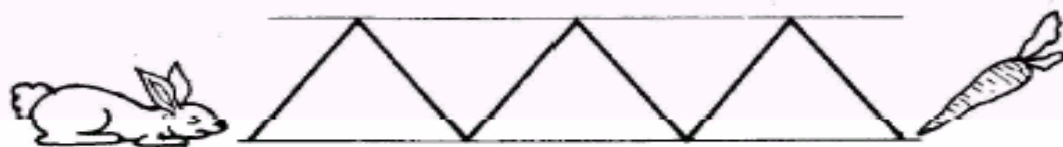
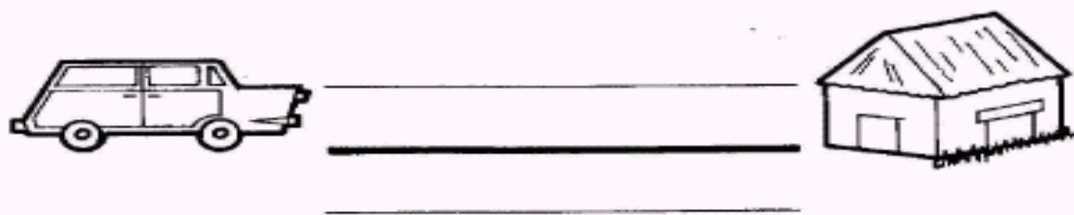
En lo que respecta a la preparación para la escritura, es muy importante estimular a los niños y facilitarles los materiales necesarios para la realización de acciones modeladoras que propician tanto la asimilación del contenido como de los procedimientos generalizados. A tales efectos también se elaboró en nuestro país una metodología, también como resultado

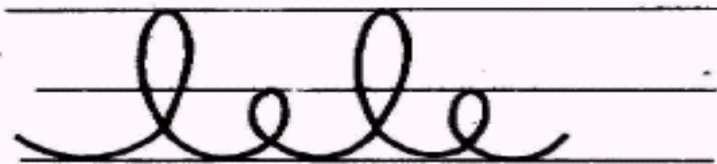
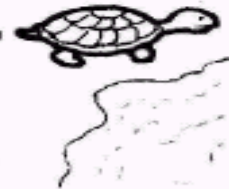
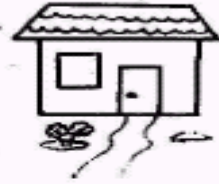
de otra investigación. Dicha metodología consiste en un sistema de tareas que abarca el trazado de doce rasgos, los cuales constituyen un todo formado por elementos que se repiten o por la combinación de rasgos. Éstos se presentan en un orden ascendente de complejidad y tienen un carácter generalizador, por contener elementos fundamentales que sirven de base a la representación gráfica de los diferentes grafemas de nuestro idioma. Estos rasgos se trazan primero entre espacios más amplios y luego más reducidos, llegando al final al trazado en pauta entre cuatro líneas.

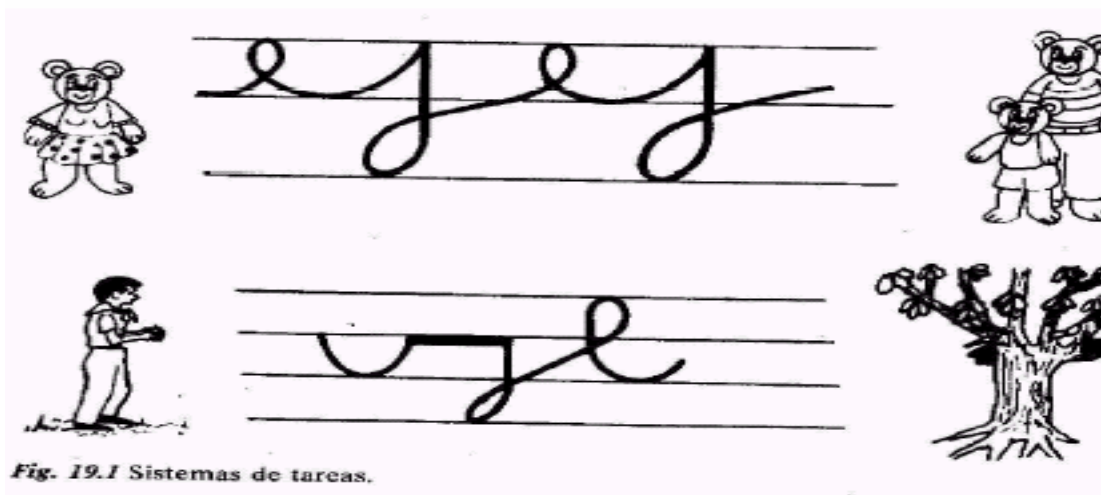
Es sabido que, antes de aprender a trazar las letras, los pequeños músculos de la mano deben ejercitarse mediante diversas actividades para el desarrollo de la motricidad fina a lo largo de la infancia preescolar y, ya al final de ella, ejercitarla mediante estas actividades encaminadas al desarrollo de habilidades caligráficas de preescritura.

De acuerdo con esta metodología, se realizan ejercicios para que el niño trace entre líneas quebradas, entre líneas curvas, de un punto a otro, y resulta importante para su ejecución, que se sigan algunos pasos anteriores al trazado, como son: la observación cuidadosa del trazo que debe realizar, pasar el dedo por el lugar donde va a trazar la línea hasta comparar lo que hizo con el trazo modelo, realizar el trazo a mano alzada, entre otros.

Una vez logrados los primeros trazos más sencillos, el niño está preparado para hacer cosas más difíciles, siguiendo siempre los mismos pasos explicados anteriormente. Los ejemplos que presentamos a continuación y que aparecen en el cuaderno de preescritura, muestran algunos de los trazos mencionados.







Por todo lo anterior, reiteramos que a los niños de edad preescolar sí hay que prepararlos para la escuela y también para la lectura y la escritura mediante la gran diversidad de actividades que lo propicien, actividades propias de la edad, que responden a su tipo de pensamiento, a sus intereses, a sus particularidades. Desde temprano hay que tratar que asimilen las relaciones esenciales y culminar con la modelación como paso previo al nuevo nivel que deben alcanzar, pero sin perder el enfoque lúdico de estas tareas.

Por supuesto, durante todo el período de la infancia preescolar hay que trabajar para motivar en el niño el deseo de leer y escribir. La lectura de cuentos, los paseos y las excursiones, así como la propia vida en familia van desarrollando en el niño ese afán por saber qué dicen los libros, los anuncios, los carteles y lumínicos en las calles. Reiteramos, por tanto, la necesidad de concebir programas de educación para estas edades donde no se contraponga la preparación general del niño, orientada hacia el desarrollo máximo de sus potencialidades, a la preparación especial. Al mismo tiempo es necesario elaborar métodos de educación mediante los cuales la preparación especial (para asimilar la lectura y la escritura, las matemáticas, etc.), contribuya a su desarrollo general, intelectual, afectivo y motivacional.

A nuestro modo de ver, las particularidades del desarrollo evolutivo del lenguaje en la edad preescolar hacen más recomendable y, por lo tanto, más importante garantizar una apropiada preparación del niño para la lectoescritura que dedicar el tiempo a aprender algo que posteriormente, como han demostrado las investigaciones cubanas referidas, encuentra mejores condiciones para su formación debido a esta preparación.

Los resultados obtenidos en las investigaciones evidencian que en la infancia preescolar, al igual que en los niveles evolutivos posteriores, conserva su fuerza y significado la tesis vigotskiana acerca de que el papel fundamental en el desarrollo del niño lo tiene la enseñanza.

Convencidos estamos, pues, de que para alcanzar los objetivos de nuestro programa de educación preescolar es necesario perfeccionar de manera sistemática el trabajo de educación y desarrollo en la institución y los grupos no institucionales de atención educativa, lo que implica, en primer lugar, profundizar la formación inicial y permanente del personal pedagógico desde el punto de vista académico, investigativo y de la práctica profesional y también, trabajar intensamente en la preparación para continuar la educación de sus hijos en el hogar.

Reafirmamos también la convicción de que, para lograr las condiciones óptimas en el desarrollo general de los niños y, en particular, su desarrollo intelectual, es preciso que la educación en estas edades se lleve a cabo mediante formas específicamente preescolares y de métodos de trabajo educativo que contemplen una amplia utilización de juegos didácticos, de diversas actividades con objetos y sustitutos; actividades productivas y otras que favorezcan la máxima potenciación del pensamiento y contribuyan en modo altamente efectivo al protagonismo del niño en el proceso educativo que estimulen la actividad cognoscitiva y conduzcan a su desarrollo integral.

BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO SANTOS, H. Leer y Escribir es leerse y escribirse. V Encuentro de innovadores e investigadores en Educación. Convenio Andrés Bello. 1997.
- BRASLAVSKY, BERTA P., La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapeluz, 1973.
- COHEN R. El aprendizaje precoz de la lectura. Temas de Educación Preescolar. Ed. Cincel. Madrid, 1983.
- DE SÁNCHEZ MORENO. Expresar, Comunicar, Comprender. Ejes. Del aprendizaje de la lectura y la Escritura. Lima 1997.
- DOTHERNS. R. Didáctica de la Escuela Primaria. EUDEBA-UNESCO. 1966.
- DOWING. J. Y THACKRAY, D. Madurez para la lectura, Buenos Aires, Kapeluz, 1974.
- FERNÁNDEZ, SONSOLES: Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio. Narcea S.A. Ediciones. Madrid.
- FERREIRO E. Y TEVEROVSKY A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Editorial Siglo veintiuno. 1995.

- FRANCO GARCIA, OLGA E. La etapa preescolar y la preparación de los niños para el aprendizaje de la lectura y la escritura En: CONCEPTOS DE EDUCACIÓN. No. 3 abril 1998 Grupo Editorial Universitario, Granada, España.
- GELB I. , Historia de la escritura, Madrid Alianza Editorial, 1976.
- GÓMEZ PALACIOS M. Y FERREIRO M. Perspectivas de los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Ed. México 1995.
- GOODMAN K. Lenguaje Integral. Ed. Venezolana Ca. Mérida 1989.
- INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS, MINED. DEPARTAMENTO DE PERFECCIONAMIENTO PREESCOLAR. (1986-87): Investigación ramal sobre la eficiencia del Programa de Educación Preescolar. La Habana.
- JUBILERT J. Los niños productores de textos. Ed. Hochete. Chile. 1988.
- KAUFMAN A. Y OTROS. Alfabetización de niños: construcción e intercambios. Aique. 1993.
- LÓPEZ H. JOSEFINA Y BORGATO A. Formación de la habilidad del análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. En: Particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. Ed. Pueblo y Educación. Habana D.D 1993.
- MARTÍNEZ MENDOZA, F. (1993): El desarrollo del lenguaje en la edad preescolar: Un enfoque diferente de la asimilación de la lengua materna en el círculo infantil. Premio UNICEF. Congreso de Pedagogía. La Habana.
- _____. (1995): La educación y el desarrollo. Segunda reimpresión. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. IPLAC. La Habana.
- _____. (1997): Caracterización del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar. Memorias del Congreso de Pedagogía. La Habana.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLOMBIA. La enseñanza de la lengua escrita y la lectura. Serie Pedagogía y Currículo 6 Ed. Punto Exe. Bogotá. D.C 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (1994): Plan de Educación Preescolar del Perfeccionamiento. Lengua Materna. La Habana.
- RAMÍREZ DE SANTANA M. El constructivismo en la Lectoescritura Ídem. III Encuentro.
- RODRÍGUEZ M. Experiencias prácticas de lectura y escritura en el preescolar. III Encuentro de innovadores e investigadores en Educación. Convenio Andrés Bello. 1996.
- ROSÉS GARCÉS, M. A. (1995): Preparación del niño relacionada con la formación de habilidades caligráficas, en Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- VIGOTSKI, L. S. (1980): Pensamiento y Lenguaje. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- VIGOTSKI, L. S. (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico Técnica. La Habana.
- VIGOTSKY, L. Mind in society, Harvard University Press, 1978.
- ZAPOROZHETS, A. V. (1970): "Desarrollo del Lenguaje", en Psicología Infantil, de D. B. Elkonin. Ed. Pedagógica. Moscú.

¿A QUÉ EDAD COMENZAR EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA? UNA POLÉMICA ACTUAL.

MIRIAM VALDÉS CABOT

El mundo moderno cambia. Nos enfrentamos hoy a un siglo con vertiginosos avances en la ciencia y la tecnología. Unido a la generación acelerada de nuevos conocimientos, aumentan los bloques comerciales y predomina el libre comercio, los medios de comunicación e información más avanzados son dominados por el inglés, la tendencia más fuerte es hacia la globalización mundial como una forma de subsistencia del hombre, surgen nuevas profesiones y proliferan las innovaciones educativas.

El aprendizaje de un idioma es una necesidad en la sociedad actual. Los intercambios culturales, económicos, la comunicación de los nuevos avances de la ciencia, el intercambio de especialistas entre los países, la utilización de la computación y el acceso a INTERNET hacen que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se haya convertido en un elemento básico de la formación de cualquier persona y la educación debe encontrar la vía de solución a este problema actual.

Uno de los aspectos más polémicos y controvertidos acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras actualmente en el mundo en general y en Ibero América en particular, es la edad a la que debe comenzar. Los especialistas que se han referido a esta temática todavía no están de acuerdo y sobre la problemática todavía no está dicha la última palabra, pues quedan muchas aristas del problema por resolver.

¿Cuál es la edad óptima para aprender una lengua extranjera?

Esta es una pregunta que se hacen investigadores y especialistas. Recientemente en la Conferencia Internacional de Profesores de Inglés como Lengua Extranjera, celebrada en Londres, Gran Bretaña, el prestigioso profesor y especialista en Lingüística Aplicada David Nunan (1999) invitaba a los profesores y estudiosos del tema a investigarlo.

Las opiniones de los especialistas van desde la aprobación total de la idea, argumentándola con las condiciones de la contemporaneidad, las posibilidades del niño pequeño y la contribución de la adquisición de la segunda lengua para su desarrollo; hasta los que la refutan completamente porque consideran que este aprendizaje va a entorpecer el desarrollo del niño y subestiman sus posibilidades para lograrlo.

A continuación exponemos algunos de los criterios consultados:

- ♦ La maestra rural Elena Sanz Herranz de la provincia de Salamanca, España es una de las detractoras de esta idea y fundamenta su criterio, culpando la inclusión del inglés como lengua extranjera en las escuelas de Salamanca, de los malos resultados de la asimilación de la lengua materna, tanto en las urbanas como en las rurales. Otro de sus argumentos se refiere a la carencia de profesionales competentes que podrían causar desinterés en los niños por el aprendizaje del inglés.
- ♦ Penny Ur ha sido profesora de inglés durante 20 años, es formadora de maestros de esta lengua, autora de 7 libros, editora de 30 manuales para profesores y se formó en Oxford, Cambridge y Readingse. Se refiere al tema de la edad afirmando que los adultos aprenden mejor que los niños. Según esta profesora la edad ideal es a los 10 años, cuando el niño tiene más habilidades cognitivas.

A la pregunta de si es cierto que los niños aprenden mejor, ella responde: "En un contexto de inmersión (enseñanza bilingüe) los niños aprenden perfectamente, porque es un aprendizaje de supervivencia, con muchas horas de inglés y con siete u ocho profesores que lo hablan. Pero esto no es lo habitual. Como segunda lengua tienen más capacidad los mayores".¹¹

- ♦ La catedrática, Angelika Kubanek-German de la Universidad católica de Eichstätt, Alemania, al resumir los estudios de la Comunidad Europea sobre el factor edad, la autora concluye que, un comienzo temprano no es automáticamente una ventaja. Este factor debe combinarse con otros como calidad de lo enseñado y tiempo dedicado al aprendizaje.
- ♦ La profesora María José Eguskiza manifiesta su preocupación por la introducción precoz de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de España y expresa: "...los niños pequeños son capaces de imitar satisfactoriamente el modelo propuesto con gran facilidad, pero lo olvidan con la misma rapidez, como todo enseñante de cualquier área lo puede confirmar al comienzo del curso en septiembre". Más adelante expresa: "el tema de la edad es siempre una cuestión difícil. Parece ser que en lo que se refiere a la posibilidad de lograr una pronunciación de hablante nativo, cuanto más joven sea quien aprenda mejor. Sin embargo, en los demás aspectos, algunos estudios en este campo

¹¹ INTERNET. PÁGINA web www.eurydice.org. AÑO 2001.

afirman que los aprendices más eficaces son los adolescentes y los jóvenes porque han alcanzado la madurez cognitiva”.¹²

- ♦ La psicóloga norteamericana Elizabeth B. Hurlock de la Universidad de Pennsylvania, expresó su criterio acerca del aprendizaje de la lengua extranjera en la edad preescolar. Ella opina que no es recomendable porque las diferencias de desarrollo del lenguaje son muy diferentes en todos los niños y podría estar alguno en desventaja con respecto al otro y expresa: “Como en una clase grande es imposible dar una instrucción individualizada puede ser conveniente aplazar el estudio de una lengua extranjera por lo menos hasta el 3er. grado en la mayoría de los niños”.¹³ Finalmente la autora del libro opina que el problema no está en la pronunciación sino en el resto de las áreas de aprendizaje de la lengua extranjera.

Obsérvese el enfoque cognoscitivo de estos especialistas, fundamentalmente esta última acotación que realiza la psicóloga norteamericana. No lo ve en función de la comunicación, sino del conocimiento de la lengua extranjera, de la competencia lingüística en inglés, al igual que los especialistas anteriores.

Esta regularidad en los argumentos para refutar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la edad preescolar constituye una limitación de estas opiniones, a criterio de la autora, pues hacen un análisis descontextualizado del problema.

Sin embargo, los profesionales que defienden esta idea no la argumentan sólo por las expectativas sociales, sino también porque una lengua extranjera puede contribuir al desarrollo integral de todos los niños y niñas, además, la capacidad de comunicarse con ella puede mejorar la comprensión y el dominio de la propia y, a su vez, permitiría utilizar los recursos y capacidades que ya poseen en la lengua materna, incrementando el dominio lingüístico en este proceso de transferencia. Asimismo, favorece actitudes y valores relacionados con el aprecio y el respeto a otras culturas y la aceptación de lo que otras pueden aportar a la propia.

¹² Eguskiza, M. “ ¿ Inglés desde los cuatro años?. Revista “ in-fan-cia” # 62. Asociación de maestros “Rosa Sensat”. Año 2000. España. Pág. #29. 4to. párrafo.

¹³ Hurlock, E. “Desarrollo psicológico del niño” 4ta Edición . Editorial del Catillo, S:A. Madrid, España. 1967. Pág. 276. Párrafo 6

Seguidamente exponemos el criterio de algunos de estos profesionales:

- ♦ María Hita, directora de la Escuela Infantil Brains, centro con un proyecto educativo especializado en inglés en España expresa: “una vez que el niño conoce el idioma natal es cuando puede empezar a conocer el otro”.¹⁴

Ella destaca la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera a edades tempranas como una de las condiciones para alcanzar un aprendizaje bilingüe. La escuela hace hincapié en el inglés desde los dos años hasta los seis, mientras que de uno a dos años lleva a cabo un programa de estimulación en castellano. En opinión de María Hita, este aprendizaje es muy positivo para el niño ya que en los primeros años posee una enorme capacidad para adquirir nuevos conocimientos. La enseñanza debe realizarse de forma divertida, a través de juegos y actividades lúdicas, “al mismo tiempo-dice- que es preciso estimular al niño en todos los órdenes para que desarrolle sus potenciales y creatividad. Con ello conseguimos que a los cuatro años el niño hable los dos idiomas, y a los seis, cuando el niño abandona el centro, es bilingüe”.¹⁵ Uno de los aspectos que más preocupa a los padres españoles es la confusión de ambos idiomas en una misma conversación, aunque señala esta directora, “es algo completamente normal porque pone de manifiesto que el chico está aprendiendo y asimilando ambas lenguas”.¹⁶

Sin embargo, para esta empresaria de la educación infantil, una de las principales deficiencias de su sistema educativo en este nivel es, precisamente, la escasez de formación del profesorado: “Los profesionales que salen de las Escuelas de Magisterio especializados en lengua extranjera poseen un escaso dominio del idioma, un pobre vocabulario y un acento pésimo”.¹⁷

- ♦ Doña Felicidad Segura, es directora de Technical College y miembro de FECEI (Federación Española de Centros de Enseñanza de Idiomas) y CECAP (Confederación Española de Centros de Enseñanza Privada no reglada). En su centro hay experiencias positivas del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños de muy corta edad, desde los 4 años y opina que los niños tienen la gran ventaja al asimilar la lengua, pero

¹⁴ INTERNET. PÁGINA web enlace con página oficial 2001 “Año Europeo de las Lenguas”

¹⁵ Ídem

¹⁶ INTERNET. PÁGINA web enlace con página oficial 2001 “Año Europeo de las Lenguas”

¹⁷ Ídem

aclara que siempre que se utilicen métodos activos y dinámicos, adaptados a cada edad: “Para ellos –dice- el aprendizaje es un juego y van asimilando el nuevo idioma casi sin darse cuenta y con un resultado satisfactorio”.¹⁸

- ♦ Actualmente colegas mexicanas del estado de Chihuahua opinan que a partir que los niños y niñas hayan asimilado su lengua materna pueden familiarizarse con la lengua extranjera porque tienen grandes posibilidades de aprendizaje las cuales no deben ser desaprovechadas por la educación.
- ♦ Las profesoras de inglés Janet Robinson y Ana Leeds, expresan que: “A hablar se aprende hablando”¹⁹ y su experiencia les ha demostrado que los niños y niñas pequeños aprenden muy bien la lengua extranjera, utilizando sus capacidades sensoriales y el movimiento, en actividades sensorio-motrices por motivos lúdicos.

En algunos países han ido tomando decisiones en la inclusión del inglés como lengua extranjera en los currículos de la educación preescolar, entre los que se encuentran los que a continuación referimos.

En España, la Junta de Castilla y León tiene publicada ya la ORDEN por la que se regula la anticipación de la enseñanza del inglés a los tres años, siendo obligatorio impartir este idioma en todos los centros de la Comunidad.²⁰

En el curso 1999-2000, la Consejería de Educación del Gobierno Vasco decretó la generalización de la introducción de la enseñanza del inglés en la Educación Inicial. Para su aplicación se establecen algunas medidas metodológicas:

- ♦ Se incluye en el currículo para los niños y niñas a partir de los 3 años de edad.
- ♦ Se aplica en todas las escuelas públicas urbanas y en las rurales con la variante del multigrado.
- ♦ Se le asigna un tiempo en el horario con tres frecuencias semanales.
- ♦ El maestro de infantil compartirá el aula durante la clase con el profesor de inglés y trabajará de forma muy coordinada.

¹⁸ INTERNET. PÁGINA web <http://www.systemzaragoza.com> Año 2001.

¹⁹ Robinson, J. Y otros. “A hablar se aprende hablando”. Revista Aula No. 66 de Innovación Educativa, España. Noviembre, 1997. Pág. 23. Párrafo 3

²⁰ INTERNET. PÁGINA web enlace con página oficial 2001 “Año Europeo de las Lenguas”

- ♦ Se organizan cursos de formación, tanto para la competencia lingüística y comunicativa en la lengua extranjera como para la caracterización de la etapa.

No hacen explícito ninguna otra medida metodológica, al menos de la fuente en que lo tomó la autora.

En México, en el estado de Chihuahua, desde diciembre de 1997 se decretó la Ley Estatal de Educación, la que recomienda la promoción del aprendizaje del idioma inglés desde las edades preescolares y en el sector 05 de Preescolar diseñan un proyecto para darle cumplimiento a la ley y a las necesidades crecientes de la sociedad.

En este proyecto se establecen algunas indicaciones metodológicas para su aplicación:

- ♦ Inclusión del inglés como lengua extranjera en el currículo de la Educación Inicial.
- ♦ Se aplica con los niños y niñas del 3er. grado de Preescolar.
- ♦ El objetivo fundamental es promover en el niño preescolar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera e irlos involucrando paulatinamente en una educación bilingüe.
- ♦ Asumen la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde la posición de la ecología del lenguaje.²¹
- ♦ Los métodos y medios de enseñanza-aprendizaje son interactivos y se adecuan a los niveles de desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños.
- ♦ El docente es bilingüe y recibe una capacitación adicional.
- ♦ Se aplica en las escuelas públicas.
- ♦ Los contenidos lingüísticos se derivan del programa educativo del nivel y se organizan a partir de ejes temáticos.
- ♦ Se imparte en 3 frecuencias semanales mediante actividades que duran 30 minutos.

²¹ Lozano Chavarría, E. "El idioma inglés en Educación Preescolar en CD. Juárez" II Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. La Habana. 1999. Material de impresión ligera. Pág,8 Párrafo 2

Otro de los currículos consultados que tiene incluido el inglés como lengua extranjera es el de los de la Asociación Mundial de la Educación Infantil (AMEI) de España. Con carácter experimental se introdujo a partir del mes de abril de 1996 y para ello se establecen las siguientes precisiones metodológicas:

- ♦ Inclusión del inglés como lengua extranjera en el currículo de la Educación Infantil a partir del segundo ciclo.
- ♦ Proponen que los niños y niñas escuchen con frecuencia el inglés desde la más temprana edad para que logren una correcta pronunciación.
- ♦ Requiere de un entorno afectivo que propicie la comunicación.
- ♦ El inglés sirve de apoyo a los contenidos generales del proyecto.
- ♦ Utilización de diversas modalidades en correspondencia con la edad.
- ♦ Comunicación fundamentalmente en inglés, se utiliza la lengua materna en muy pocos casos, estrictamente necesarios.
- ♦ Las actividades las dirige una educadora especialista en la lengua extranjera.
- ♦ Para los niños y niñas de 2 y 3 años se prevé media hora diaria de trabajo con la educadora de inglés.

Estas no son las únicas experiencias de la inclusión del inglés como lengua extranjera, pero constituyen una muestra de la importancia que se le está dando a la temática.

A partir del análisis de sus peculiaridades individuales se pueden determinar algunas regularidades que se expresan en:

- ♦ la importancia que le conceden a la preparación del docente en la competencia lingüística y comunicativa en la lengua extranjera y el dominio de las características de la edad.
- ♦ la concepción de incluirlo en el currículo, a partir de la asimilación de la lengua materna por los niños y las niñas.
- ♦ el objetivo de familiarizar a los niños y niñas con la lengua extranjera.
- ♦ la enseñanza basada en el enfoque comunicativo e interactivo.

El conocimiento de todos estos criterios confirma la idea inicial de lo polémico del tema, pero aún siendo así, nosotros creemos que algunos han subvalorados las posibilidades de los

niños y niñas y le dan un enfoque cognitivo a la introducción de la lengua extranjera y no el enfoque comunicativo con que lo asumimos los que somos partidarios de esta idea.

Nuestro criterio se fundamenta en los resultados de la investigación transversal-longitudinal dirigida por el Dr. Franklin Martínez Mendoza que se realizó con el objetivo de determinar las regularidades del desarrollo evolutivo del lenguaje de los niños, desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela para tener una visión mucho más exacta de las particularidades de la edad preescolar y de esa forma lograr una mayor correspondencia entre el desarrollo evolutivo y los contenidos del programa educativo.

Esta investigación dio como resultado la caracterización del desarrollo evolutivo del lenguaje en la edad preescolar (0 a 6 años).

Una particularidad importante del desarrollo evolutivo del lenguaje de los niños de 4to. año de vida (3 a 4 años de edad) consiste en que hacia su final, ya están presentes todas, o la gran mayoría, de las estructuras básicas de la lengua, lo que lo hace un año de especial significación a los fines del desarrollo del lenguaje. La explosión del lenguaje, característica del año de vida anterior, permite una mayor ampliación del vocabulario, con presencia de oraciones compuestas más complejas, y que van a determinar la posibilidad de una mayor expresión oral y una comunicación más amplia del niño.

Este resultado nos permite conocer que a partir de los 4 años el niño ya ha asimilado las estructuras básicas de la lengua materna y desde ese momento comienza a perfeccionarlas.

El quinto año de vida (4 a 5 años de edad) parece ser un período de transición en el desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, pues lo que generalmente se destaca es una mayor complejidad de las estructuras básicas ya adquiridas, o una mayor calidad de los logros previamente manifestados.

El sexto año de vida (5 a 6 años de edad) constituye un perfeccionamiento de las estructuras previamente formadas, la consolidación de los logros alcanzados y su complejización, así como la completa asimilación de las reglas gramaticales, por las que el niño se guía al hablar. Desde este punto de vista, salvo la asimilación del lenguaje escrito como tal, todas las estructuras fundamentales de la lengua materna están conformadas y consolidadas. En este sentido el habla del niño preescolar a los seis años sólo se diferencia del adulto en su contenido, naturalmente, en un menor desarrollo de su lenguaje lógico, lo cual está determinado, por supuesto, por el surgimiento del pensamiento lógico-verbal, que se ha de perfeccionar en la edad escolar y adolescencia.

El análisis general de la caracterización del niño del 4to. ciclo de la Educación Preescolar, es decir, de 5 a 6 años y en particular, las del desarrollo evolutivo del lenguaje, permite considerar el momento propicio para iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera.

Posibilidades del niño preescolar para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La educación cubana tiene su sustento en la filosofía dialéctico-materialista, entendida como expresión más alta de la evolución del legítimo desarrollo del pensamiento nacional, principalmente del ideario martiano, con la que se conjuga creadoramente. Esta filosofía de la educación nos lleva al convencimiento de la educabilidad del hombre, fundamentalmente cuando estamos convencidos de por qué y para qué lo educamos. Además, asumimos como fundamento filosófico que la educación prepara al hombre para la vida y para el trabajo, comenzando desde las edades más tempranas. Así lo confirman las siguientes palabras de la Dra. J. López Hurtado (2001):

“La educación que se organice a las puertas del siglo XXI tiene que lograr un adecuado equilibrio entre la formación científico-técnica y el pleno desarrollo espiritual del hombre”

Al nacer, los niños poseen las condiciones anátomo-fisiológicas necesarias para el desarrollo del lenguaje y la asimilación de su lengua materna bajo las premisas de la influencia de la vida social y la enseñanza.

Las manifestaciones del lenguaje del niño se dan desde el gorgjeo hasta que dice las primeras palabras y frases, conjuntamente con el desarrollo de la comprensión del lenguaje del adulto: va negando formas de comunicación que ya no responden a sus nuevas necesidades (señas, gestos, lenguaje autónomo) y va utilizando el lenguaje articulado y comprensible.

Esto provoca una contradicción entre sus posibilidades cada vez mayores de comprender el lenguaje del adulto y la capacidad para expresarse verbalmente. Esta contradicción, es la fuerza motriz que conduce el desarrollo hacia niveles cualitativamente superiores.

A partir de los tres años, se desarrollan las habilidades para designar objetos de la realidad, sus cualidades y acciones, para asimilar la estructura sintáctica de la lengua y expresar sus ideas, sentimientos con coherencia, fluidez y corrección; se perfecciona el oído fonemático y las estructuras del aparato fono-articulatorio, lo que posibilita que el niño instaure los fonemas de la lengua, parejamente va surgiendo el pensamiento representativo y se amplían notablemente sus conocimientos acerca del mundo que lo rodea. Estas son posibilidades

reales de los niños que se van haciendo realidad bajo la dirección y enseñanza de los adultos que rodean al niño.

Si unimos a estas habilidades que van desarrollando los niños, a su capacidad de imitación, su interés y motivación cognoscitiva y la plasticidad de su cerebro, confirmamos la idea de las posibilidades de los niños para el aprendizaje de una lengua extranjera en estas edades, sobre todo si lo hacemos de una forma organizada y teniendo en cuenta el nivel que va alcanzado para a través de la enseñanza, potenciar su desarrollo.

Al familiarizar al niño y niña con el inglés como lengua extranjera, estamos utilizando las posibilidades de la percepción auditiva y visual, de la imitación y de la comprensión del habla del adulto; ya formados en él. En la formación de elementos esenciales de la comunicación en la lengua extranjera están las potencialidades reales para poderlo utilizar como medio de comunicación y de adquirir nuevos conocimientos en su futura vida escolar.

La educación debe garantizar el desarrollo psíquico, transmitiendo en cada edad lo que ayude al máximo a ese desarrollo por lo que es importante que para familiarizar al niño y niña con el inglés como lengua extranjera se tenga en cuenta el nivel de desarrollo de las habilidades que él ha logrado en su lengua materna, así como el conocimiento que tenga del mundo que lo rodea y a partir de este nivel potenciar el desarrollo de estas habilidades a la vez que se familiariza con una lengua extranjera.

Esta idea se confirma en las reflexiones que realiza el psicólogo Leonid A. Venguer: “La tarea fundamental de la enseñanza en cada etapa del desarrollo psíquico no es la aceleración de este desarrollo, sino su enriquecimiento mediante el máximo empleo de aquellas posibilidades que precisamente proporciona dicha etapa”.²²

Si estas posibilidades reales de los niños se desaprovechan, pasarían a ser posibilidades formales y de ese modo, es muy poco probable que se vuelvan realidad. Pero si sabemos aprovecharlas podríamos en estas edades familiarizar a los niños con la lengua inglesa y le crearíamos nuevas posibilidades que a través de la continuidad en la educación primaria y media los podrían llevar a tener competencia comunicativa en una lengua extranjera.

La autora de este trabajo, después de analizar todas las opiniones y fundamentos que dan los diferentes especialistas acerca de esta temática, valora que por ahora, baste decir que la inclusión del inglés como lengua extranjera en la Educación Preescolar no tendría que

²² Venguer, Leonid. *Temas de Psicología Preescolar*. Editorial Pueblo y Educación . La Habana 1981 Pág. 45 último párrafo

sustentarse en el hecho concluyente de que esta es la edad óptima sino que es simplemente una buena edad para comenzar porque:

- ♦ El aprendizaje temprano de una lengua extranjera es similar al desarrollo de otras habilidades: mientras más temprano comienza más tiempo tiene para aprender.
- ♦ Los niños captan con mucha facilidad todo lo nuevo, y por tanto distinguen con bastante claridad los sonidos más característicos del idioma, además imitan con mucha facilidad.
- ♦ Los niños tienen una gran imaginación que los ayuda a transportarse a otros escenarios para captar el significado de palabras y frases.
- ♦ El aprendizaje temprano de una lengua extranjera favorece la percepción del niño sobre su propia lengua materna, ya que concientiza más las regularidades de esta y contribuye a desarrollar sus habilidades comunicativas.

Finalmente, somos de la opinión de lo importante, provechoso, necesario y posible que es la enseñanza del inglés como lengua extranjera para los niños del 4to. ciclo de la Educación Preescolar es decir, entre los 5 y 6 años.

Creemos además que, la inclusión del inglés como lengua extranjera en el currículo de la Educación Preescolar es una necesidad en los momentos actuales debido a las condiciones del desarrollo de la tecnología y la informática del mundo de hoy y de Cuba en particular, que requiere la preparación del individuo en el conocimiento de una segunda lengua; y porque las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que tienen los niños y las niñas en la edad preescolar les permiten familiarizarse con el inglés como una lengua extranjera, lo cual puede contribuir a potenciar su desarrollo integral.

BIBLIOGRAFÍA

- EGUSKIZA, M. “¿Inglés desde los cuatro años?” Revista “in-fan-cia” # 62. Asociación de maestros “Rosa Sensat”. Año 2000. España. Pág. #29. 4to. párrafo.
- HURLOCK, E. “Desarrollo psicológico del niño” 4ta Edición. Editorial del Castillo, S:A. Madrid, España. 1967. Pág. 276. Párrafo 6
- INTERNET. PÁGINA web <http://www.systemzaragoza.com> Año 2001.
- INTERNET. PÁGINA web enlace con página oficial 2001 “Año Europeo de las Lenguas”
- INTERNET. PÁGINA web enlace con página oficial 2001 “Año Europeo de las Lenguas”
- INTERNET. PÁGINA web enlace con página oficial 2001 “Año Europeo de las Lenguas”

- LOZANO CHAVARRÍA, E. "El idioma inglés en Educación Preescolar en CD. Juárez" II Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. La Habana. 1999. Material de impresión ligera. Pág.8 Párrafo 2
- ROBINSON, J. Y otros. "A hablar se aprende hablando". Revista Aula No. 66 de Innovación Educativa, España. Noviembre, 1997. Pág. 23. Párrafo 3
- CELEP. Módulo de Lenguaje Oral. Folleto de impresión ligera Año 2001.
- CEULAR FUENTES DE LA ROSA, C. "Técnicas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en función del estilo cognitivo" Editorial Bordón. Madrid, España, 1986. Pág. 4 5to párrafo.
- GONZÁLEZ, J. y otros. "Materiales instruccionales para la enseñanza del inglés bajo una concepción holística". Impresión ligera. Universidad "Simón Bolívar". Sede del Litoral. Camuri Grande, Venezuela.
- INTERNET. PÁGINA web www.eurydice.org. AÑO 2001.
- KRAFTCHENKO, O. Y OTROS. "Selección de lecturas de psicología infantil y del adolescente" Artículo Interacción entre enseñanza y desarrollo" Vigostky. L.. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1995. "
- MAÑALICH SUÁREZ, R. Y OTROS. "Taller de la palabra". Editorial Pueblo y Educación La Habana, 1999. "Aplicación del enfoque comunicativo..." de Roméo, A. Pág. 11 2do. párrafo.
- MINED. "Programa de Lengua Materna del 4to. ciclo". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1998. .
- MINED. Entorno al Programa de Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1994.
- TRUJILLO, W. Enseñar a comunicar en lengua extranjera. Revista "La comunicación oral" # 101, Sept.-dic. 2000
- VENGUER, LEONID. Temas de Psicología Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1981

EL RELATO CREADOR ORAL: UN PROCESO COMUNICATIVO Y DESARROLLADOR CON LOS NIÑOS DE CUATRO A SEIS AÑOS DE EDAD.

KATIA EXPÓSITO RODRÍGUEZ
MARÍA ISABEL PRIETO GARCÍA

Algunos especialistas de la comunicación consideran que cuando a la vuelta de los años haya que clasificar dentro de la periodización histórica a esta época, nada será más exacto que llamarla la “era de las comunicaciones” y afirman que lo que vivimos actualmente en el estado actual de un proceso que inició cuando el hombre inventó el lenguaje en su forma más primitiva. Sin lugar a dudas, el surgimiento del lenguaje es una de las más profundas revoluciones que el hombre en su infinita vocación creadora ha sido capaz de realizar.

Unos teóricos señalan que la “era tecnológica” pretende desaparecer el lenguaje verbal o aunque no se lo proponga, de hecho lo condiciona; otros refieren que este fenómeno tecnológico irá modificando y adaptando el lenguaje a los nuevos tiempos.

No se pretende aquí argumentar las hipótesis anteriores y sí destacar lo que la historia demuestra y muchos consideran “asombroso”, “increíble” y hasta “milagroso”, que el lenguaje oral seguirá vivo indefinidamente porque es estrictamente necesario y lógicamente imprescindible. Ello reclama que es preciso mantenerlo y perfeccionarlo de generación en generación.

Pudiera parecer que la forma más simple de comunicación es la que se realiza por medio del lenguaje oral, distinguida actualmente como comunicación oral, por ser esta la primera en aparecer en la historia del hombre y también en la vida del niño y que no es menos cierto que surge antes de la escuela u otra institución educativa y que se aprende no sólo e independientemente de estas.

Esta razón, entre otras, ha influido en que la Didáctica de la Lengua haya prestado mayor atención a la lengua escrita y en menor medida a la lengua oral, aunque en la actualidad está renaciendo el interés por esta última.

El aprendizaje de la lengua oral no es tan fácil como parece porque en el lenguaje intervienen múltiples factores relativos al desarrollo del intelecto humano, a las potencialidades de su pensamiento, unido a las influencias de tipo social.

En la edad preescolar constituye una necesidad impostergable el desarrollo de la comunicación oral al constituir su forma básica de comunicación, pues le es imprescindible

para su relación con otros niños y adultos, para poder jugar, para apropiarse de conocimientos esenciales del mundo, para comprender la televisión, la radio y participar activamente en todas las actividades de su vida infantil.

En correspondencia con lo expresado la enseñanza de la lengua materna, debe ser comunicativa, total, natural; debe concebirse de forma integral, como un proceso único y no restringido a las actividades especiales dirigido a ella.

La Educación Preescolar cubana reconoce que nuestra lengua materna es merecedora de todas las atenciones debido a su importancia cultural, ideológica y patriótica, al ser parte esencial de nuestra nacionalidad y el más rico legado de nuestra herencia cultural.

La edad preescolar es considerada por nosotras “periodo sensitivo de la comunicación” y en los niños de cuatro a seis años de edad surge la necesidad de crear historias de sus experiencias, sueños y fantasías.

El relato oral es de trayectoria milenaria, pues se sabe que es tan antiguo como el hombre y su mundo. Sus orígenes se remontan a un periodo muy temprano de la cultura al encontrarse sus más lejanos antecedentes en Grecia y Egipto, hace por lo menos 40 siglos, y quedaron para la posteridad en la Biblia y otras obras literarias. Estudiosos del tema argumentan que durante muchos siglos fue el único vehículo de transmisión placentera que tuvieron tanto adultos y niños llevados por narradores o juglares populares y que tal vez por ello mantiene su eterna juventud.

El relato oral tiene una significación especial tanto para el presente como para el futuro de los niños preescolares debido a su influencia en el desarrollo afectivo, cognitivo y volitivo del niño. Violet Oaklander (EE UU. 1988) ha demostrado su uso como método psicoterapéutico y fundamenta que sirve de entrenamiento psicológico porque de esta forma se puede conocer el mundo interior del niño, todo lo que está oculto en lo más adentro de su existencia. Para que el relato oral logre tales efectos positivos en el desarrollo de la personalidad en formación de los niños preescolares debe ser considerado una actividad comunicativa porque nadie crea una “historia” o “cuento” para sí mismo, se hace para los demás, para transmitirle a otros sus ideas y sentimientos. Se debe provocar la necesidad de este tipo de comunicación dentro de una situación comunicativa motivante y asequible para su etapa de desarrollo.

También debe ser concebido como un acto creativo porque crear un cuento es una muestra irrefutable de las amplias posibilidades de creación en el lenguaje. Léase los términos “historia”

y “cuento” como formas creativas del lenguaje oral y no como género literario, aquí el niño combina de forma original sus ideas, pensamientos y emociones.

Además debe ser visto el relato oral como un aprendizaje desarrollador donde la tarea condicionante propicia la transformación de los modos de expresar sus ideas movilizándolo sus sentimientos y actitudes de una forma cualitativamente nueva. Se concibe esta tarea comunicativa a partir de las características de aprendizaje desarrollador determinadas por Aleyda Márquez y otros especialistas cubanos quienes lo definen como: “Proceso mediante el cual el sujeto se apropia de contenidos (conocimientos, autoconocimientos, sentimientos, actitudes, valores, formas de relacionarse) actuales y potenciales que le posibilita actuar acertadamente, transformar y crear en diferentes contextos”. 1

En este contexto desarrollador es preciso tener en cuenta como condiciones la interacción niño- niño, niño - adulto, adulto - niño, donde prime la comunicación abierta, franca, y auténtica, positiva; el periodo sensitivo del relato (de cuatro a seis años de edad) y que se propicie un clima psicológico, en el que se practiquen estilos democráticos, de relaciones entre los sujetos generadores de la construcción, la creación, la novedad y la originalidad.

Esta proyección permite definir el “Relato Creador Oral” como “la creación de un cuento o historia por el niño, quien trasmite conocimientos, experiencias, sentimientos, sueños y fantasías mediante un lenguaje coherente y expresivo teniendo en cuenta las demandas de la situación comunicativa” (2). De esta manera en el proceso de enseñanza aprendizaje del relato creador oral se introduce el enfoque comunicativo al centrar la atención en la enseñanza de la comunicación como acto creativo, consciente que se produce entre dos o más sujetos activos, donde forma y significado van de la mano. Unido a la concepción de que debe ser un proceso dirigido hacia el máximo desarrollo de las potencialidades infantiles al posibilitar su autonomía y creatividad.

El conocimiento y comprensión científica de la actividad comunicativa como forma manifiesta de la relación, sujeto - sujeto posee un gran valor teórico – metodológico - gnoseológico, axiológico y práctico para la conducción exitosa del proceso del relato creador oral en la edad preescolar.

En la práctica educativa ha predominado la concepción del relato creador como una tarea lingüística e instructiva; sin embargo, para que la misma logre efectos positivos en el desarrollo de la personalidad en formación de los niños y las niñas preescolares debe ser considerada esta tarea en todas sus dimensiones: una tarea comunicativa, una tarea creativa, una tarea lingüística en forma de texto oral, una tarea instructiva diagnóstica y una tarea educativa,

integradora y desarrolladora. Valorar el relato en todas sus dimensiones, permite que el educador aproveche todas las potencialidades de la tarea relatar de forma creadora para lograr el desarrollo integral de los niños y las niñas preescolares.

Todo lo anterior permite considerarla una tarea desarrolladora, pues educa, instruye y contribuye al desarrollo integral: físico (salud postural y mental); moral, a la actitud hacia los demás, hacia la lengua y hacia el mundo en que vive; intelectual, pues sistematiza, enriquece e integra los conocimientos y desarrolla la habilidad de expresión oral y a su desarrollo estético desde la construcción de la belleza en el lenguaje y el respeto a la belleza de la lengua natal y al contenido del mensaje. Visto así, la tarea de relatar tiene que ser comprendida en su carácter multidimensional, lo cual ofrece múltiples posibilidades para contribuir al desarrollo integral de la personalidad infantil.

Resultados del trabajo:

El proceso de enseñanza aprendizaje del relato creador oral bajo esta concepción sale de los marcos estrechos de la actividad programada de Lengua Materna para dimensionarse en toda la actividad educativa del niño o niña tanto en la institución como en su contexto familiar y comunitario.

Como estructuración metodológica se trabaja en tres etapas:

Primera etapa: Diagnóstico – Vivencial.

Segunda etapa: Entrenamiento comunicativo

Tercera etapa: Proyección social

Cada etapa se organizó en objetivos y sugerencias metodológicas, a las que debe acudir el educador preescolar, para conducir esta tarea por caminos desarrolladores. Antes de proceder con estas etapas hay que tener presente que a ellas le antecede una fase que se le ha llamado en el estudio de las autoras Fase linguopreparatoria, comprendida de cero a tres años, en este período los niños y las niñas deben ser estimulados en todos los componentes lingüísticos y de la comunicación.

En la estructuración de las etapas se incluyen objetivos a lograr por el educador con los niños y las niñas y las sugerencias metodológicas para la conducción práctica del proceso comunicativo teniendo en consideración la evolución de la tarea desde el nivel de familiarización hasta los más altos niveles de creación de acuerdo con sus potencialidades.

La primera etapa tiene como principal propósito que el niño reciba las experiencias necesarias para lograr la comprensión de la tarea, es decir en qué consiste, qué posibilidades tiene para realizarla de diferentes formas, por ello tanto educadores, como familiares u otros niños y

niñas, deben brindarles modelos creativos de relatos que estén al alcance de sus posibilidades; explicarles de forma sencilla y clara que ellos también tienen potencialidades para crear sus cuentos.

La segunda etapa tiene como objetivo fundamental que los niños y las niñas preescolares se entrenen en la realización de la tarea, que la ejerciten en todas las formas de interacción mediante códigos formales y no formales, lo que exige el accionar sistemático y coherente de las vías institucionales y no institucionales, de la familia y de los educadores en función de que cada niño logre crear cuentos o historias de formas variadas y en diferentes contextos.

En la tercera etapa el objetivo está dirigido a que el niño y la niña preescolar se proyecte socialmente a través del relato creador oral, pero además de los recursos lingüísticos debe contar ya, con los recursos psicológicos que le permita mostrar el desarrollo de esta forma de expresión oral, en situaciones comunicativas nuevas y con personas menos habituales.

Estas situaciones menos habituales y de mayor formalidad le imprime a la tarea un carácter novedoso; pero mucho más exigente y también facilita el control de la habilidad, pero en su mayor esplendor, pero merece esclarecerse que todo ello dependerá de lo que se haya logrado en la segunda etapa.

Esta concepción comunicativa en el proceso de desarrollo del relato creador oral ha sido probada en estudios investigativos de las autoras de este artículo (1998-2002) y al ser introducidos en la práctica educativa se elevan los niveles del relato y se producen cambios de actuación entre sujetos (niños - niños, niños - educadora, educadora - niños) reflejo de un proceso más participativo, flexible, productivo o creador.

Si bien las experiencias teóricas y prácticas de las autoras se han concentrado en el proceso del “relato creador oral” se hace un llamado a que toda la enseñanza de la Lengua Materna y en general toda la Educación Preescolar transite por los caminos comunicativos, creativos y desarrolladores y solo así haremos de los infantes una vida productiva y feliz.
¡Le invitamos a que nos acompañe!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- (1)-Márquez Rodríguez, Aleyda. Excelencia y creatividad alternativas para la estimulación y desarrollo Curso pre - evento Pedagogía 99: Material ligero, C. Habana, Cuba, 1999. Pág.4.
- (2)-Expósito Rodríguez, Katia. En tesis en opción al título científico de Dr. en Ciencias pedagógicas. Concepción teórico-metodológica para conducir el desarrollo del relato creador en niños y niñas de cuatro años de edad, en Tesis de opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

- BIGAS ZALVADOR, M. La importancia del lenguaje oral en la educación infantil. - pág. 86 en Rev.- No. 1- Argentina, 1996.
- DANIEL EVANS, ELDER. El lenguaje del preescolar. - Buenos Aires: Ed. Marimar, 1979.
- EXPÓSITO RODRÍGUEZ, KATIA. En tesis de MsC. Una Metodología comunicativa y sistémica para la Enseñanza Aprendizaje del relato creador oral de los niños de 4-6 años de edad - ICCP, sede Holguín, 1998
- GONZÁLEZ REY, FERNANDO. Comunicación, personalidad y desarrollo. - La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1995.
- LOMOV. B.F. El problema de la comunicación en psicología. La Habana: Edit. Ciencias Sociales, 1989.
- PUPO PUPO, RIGOBERTO. La actividad como categoría filosófica La Habana: Edit. Ciencias Sociales, 1990.

EL ARTE DE PREGUNTAR. TAREA COMPLEJA PERO ESENCIAL EN LA PRIMERA INFANCIA.

MÁXIMA HIRAI DA RODRÍGUEZ MONDEJA
AMANDA MARÍA ROJAS BASTARD.

El presente trabajo pretende mostrar la significación de una de las líneas de la didáctica del desarrollo del lenguaje que examinan el Proyecto de investigación Pedagogía Preescolar. En él se aborda la importante temática que constituye el valor de las preguntas didácticas, tanto para la formación del docente de la Educación Preescolar ya licenciado o en formación que laboran en las instituciones educativas de este nivel y a los promotores y ejecutores del Programa “Educa a tu hijo”. Se ha comprobado en la práctica pedagógica que en muchos casos los educadores presentan dificultades para formular preguntas a los niños en las diferentes actividades, lo que hace que estos se limiten a responder en monosílabos, a dar respuestas inexactas o simplemente no responden, debido a que las preguntas no se formulan con claridad en cuanto a lo que se desea que el pequeño responda. Consideramos que esta temática posee valor pedagógico si se tiene en cuenta que aporta las herramientas que ayudan a los que empiezan y hasta los de más experiencia, a tomar en consideración la clasificación de las preguntas y su empleo, lo que al final redundará en una mejor y mayor preparación para realizar las actividades del proceso educativo y definitivamente en el desarrollo que se aspira alcanzar en las niñas y niños de la primera infancia.

A modo de introducción

“Saber preguntar es un arte sutil y difícil. Primeramente las preguntas deben estar bien elaboradas, con suma claridad y sencillez; dirigidas, sin posible confusión, al punto y aspecto que se desea conocer”.

Ernesto García Alzola

La lengua materna, medio fundamental de comunicación humana, instrumento de formación y expresión de ideas y factor extraordinariamente importante en el desarrollo del hombre es el vehículo por excelencia del que se vale en todo el transcurso de su vida y herramienta que forma, desarrolla y sirve para comunicar el pensamiento.

De ahí que se considere imprescindible su atención, cuidado y estimulación desde las edades más tempranas, ya que contribuirá a que se logre el fin de la educación de la primera infancia en nuestro país: la formación integral de los niños, el desarrollar al máximo posible todas sus potencialidades y como consecuencia, su adecuada preparación para el ingreso a la escuela.

El pedagogo soviético K. D. Ushinki expresó: “En la medida que el niño aprende la lengua materna, asimila no solo las palabras, su composición y giros, sino también la variedad infinita de conceptos, ideas, sentimientos e inquietudes, formas artísticas, la lógica y la filosofía del lenguaje” (Vigotsky, LS 1998)

La adquisición del lenguaje en los niños de la primera infancia es una de las tareas más serias de la educación preescolar, ya que el dominio de la lengua materna está relacionado con el desarrollo de la conciencia, con el conocimiento del universo circundante natural y social, con los mecanismos de regulación de su conducta y con el desarrollo de todas las esferas de la personalidad del niño.

Los niños aprenden a hablar mediante el trato con los adultos, escuchando y hablando asimilan el vocabulario y la gramática, es decir, mediante el uso activo del lenguaje y conjuntamente con el desarrollo de su lengua van adquiriendo a la vez riqueza intelectual.

Es precisamente la comunicación con el adulto la que propicia y crea las bases con el surgimiento de la capacidad para el dominio del lenguaje.

En Cuba, como consecuencia del perfeccionamiento continuo de la educación, por todas las investigaciones que se han desarrollado en las últimas décadas y porque se considera que están dadas las condiciones para elaborar una pedagogía que responda al desarrollo en la educación de los niños y al nivel de preparación de los docentes, se ha conformado el Proyecto de investigación Pedagogía Preescolar Cubana, integrado por un grupo de investigadores especialistas en diferentes áreas del conocimiento, profesores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, de vasta experiencia científica y pedagógica que se dedican a investigar todo lo relacionado con esta importante ciencia.

La investigación Pedagogía Preescolar Cubana todavía está en vías de desarrollo, pero por su importancia, se han obtenido resultados parciales como lo es el que se hace referencia en el presente trabajo. Además se ha llevado a la práctica pedagógica en las clases con estudiantes del tercer año, del curso por encuentros, de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, como parte de la asignatura, “Metodología de la Lengua Materna y la Literatura Infantil”, del Plan C de esta carrera.

Lo abordado en el presente trabajo se deriva de las observaciones y diagnósticos realizados por las autoras, acerca de la concepción que tienen las educadoras sobre los diferentes tipos de preguntas que deben formular a los niños durante las actividades del proceso educativo, porque siempre nos hemos preguntado: ¿Acaso obtienen como resultado la respuesta

esperada?, ¿el pequeño entiende lo que se le pregunta y cómo se le pregunta?, ¿Hay una correcta selección de las preguntas?, ¿están preparadas para elaborar los diferentes tipos de preguntas?, ¿conocen los requerimientos para la elaboración de las preguntas?

Todas estas interrogantes llevaron a meditar, indagar, profundizar y **posteriormente ofrecerles criterios sobre tan importante temática**. De ahí que **se decide exponer en este material, algunas reflexiones substanciales que ayuden a los docentes en la elaboración de los distintos tipos de preguntas que les formulan a los niños para lograr que las respuestas sean las esperadas y fundamentalmente que los niños sepan qué es lo que se pretende de ellos.**

Algunos criterios sobre las preguntas y sus tipos

Según el diccionario Aristos, pregunta es interrogación o demanda que se hace a alguien para que responda, por lo que preguntar se refiere a interrogar, demandar o hacer preguntas.

De acuerdo con lo planteado al inicio del trabajo en cuanto a las preguntas, algunas de las cuestiones que nos preocupan **es cómo los docentes operan con ellas en el trabajo educativo con los niños**. Para ser más claros: ¿cómo formulan las preguntas a los niños con quienes trabajan? ¿Qué tipo de preguntas les plantean? Sabemos que, **en dependencia** del tipo de pregunta **que se les haga se obtendrán** más y mejores respuestas. A continuación nos referiremos a las más importantes en la infancia preescolar, y a algunos otros tipos que pueden usarse y seguramente darían resultados satisfactorios, por la forma en que activan el pensamiento infantil.

Las preguntas, como recurso didáctico constituyen el elemento para procesar información o adquirir nuevos conocimientos. Nos interesa fundamentalmente la función de las preguntas usadas en la institución infantil, dirigidas a fijar, profundizar y comprobar la información que poseen los niños para dar respuestas a problemas y situaciones reales o imaginarias. La pregunta pues, cumple propósitos didácticos, tales como:

- Desarrollar los procesos cognoscitivos de acuerdo con el nivel de información que posee el niño.
- Llamar la atención del niño, para estimular su deseo de profundizar en cuestiones que él todavía no conoce y responden a los objetivos y contenidos del programa de lengua materna.
- Ayudar a disciplinar, a orientar la forma de “pensar” y desarrollar la habilidad para organizar la información que posee y aplicarla en la solución de problemas sencillos.

Cuando el educador preescolar usa la pregunta posibilita que el niño se acerque a la zona de desarrollo potencial, que según L. S. Vigotsky, es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea. Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede describirse como: el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente...

Para analizar este concepto hay que tener presente la importancia de las posibilidades de aprendizaje del niño y el contexto social en que este se desenvuelve.

El aprendizaje y el desarrollo se producen más fácilmente en situaciones colectivas. El niño asimila su lengua, adquiere el lenguaje por el solo hecho de participar en una cultura, esa en que se presenta el modelo de su lengua oral.

Desde este punto de vista, el docente debe realizar la pregunta simplificándola de tal modo que el niño pueda responderla. Así lo acerca a un conocimiento que no había sido logrado, y verifica el que ha obtenido. Y debe hacer otras que exijan mayor esfuerzo intelectual, y que tal vez requieran ayuda en las primeras oportunidades que se les hagan. Es ir así, de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido.

Usar bien la pregunta pedagógica, es una habilidad que debe poseer todo educador en cualquier nivel educacional. Un mal uso de ella podría traer como consecuencia que los niños den una respuesta simple, inadecuada, que no estimule su pensamiento. O en el peor de los casos, que se sienta frustrado por la situación que se le crea.

El arte de hacer preguntas se aprende. Es una técnica que se favorece con la ejercitación, la cual ayudará a conseguir el estímulo de la actividad mental de los niños, uno de los objetivos de la educación inicial.

La educadora preescolar debe estar consciente de que la utilización de la pregunta es un instrumento valioso para favorecer el desarrollo de las estructuras mentales de los niños, y para estimular procesos de pensamiento, autonomía y auto evaluación.

Es por eso que se deben emplear preguntas que favorezcan la construcción del conocimiento por parte del niño.

Primero, es muy valioso tener presente la metodología que se utiliza, de tal modo que estimule la capacidad de pensar, y se promuevan en el grupo de niños situaciones óptimas para que tomen decisiones, resuelvan conflictos y enfrenten la vida lo mejor posible.

Al utilizar, adecuadamente, una pregunta ayudamos al niño a representarse toda una estructura mental, que luego expresará por medio de la lengua, en el acto del habla. Lo primero es tener en cuenta los diferentes tipos de preguntas, y cuáles son adecuadas para la etapa preescolar.

Preguntas reproductivas: También llamadas de conocimiento (recordar): El niño recuerda o reconoce la información como fue aprendida.

Son las más sencillas, pues exigen la repetición o reproducción mecánica, a veces memorística, de algún conocimiento o habilidad. Las más usuales son: qué, cómo, cuándo, dónde. La respuesta puede darse hasta con una sola palabra. Se emplean para conocer lo que se sabe inicialmente respecto al asunto a tratar. Hay autores que las llaman indagatorias. Son de este tipo las siguientes:

- ¿Qué es esto?
- ¿Qué flor es ésta?
 - Una rosa
- ¿Dónde viven flores?
 - Las flores viven en los jardines, en macetas, etcétera.
- ¿De qué colores pueden ser las flores?
 - Son de muchos colores (rosado, verde, amarillo, blanco...)
- ¿Cómo son las flores?
 - Las flores son olorosa, (perfumadas).
 - Las flores son lindas
 - Las flores son de colores.
 - Las flores son de diferentes colores.
 - Las flores son bonitas...
 - Las flores son pequeñas, grandes...

Preguntas de interpretación: Este tipo de pregunta va dirigido a conocer en qué medida los niños han comprendido la esencia del hecho o fenómeno presentado, lo que por lo general se manifiesta mediante una explicación “lógica” del conocimiento. Exigen una reorganización mental o una interpretación, no simplemente recordar, ir más allá de la Información dada para que la organice, compare o contraste en situaciones parecidas o similares. Estas preguntas comienzan siempre con: ¿por qué? o ¿cuándo? Se pueden utilizar en la conversación sobre un cuento o relato. Ejemplo: ¿Por qué el lobo engañó a Caperucita?

Preguntas de síntesis o creación: El niño ha de realizar una “reflexión” crear un plan, una propuesta, un diseño, por ejemplo, para relatar. No hay solamente una respuesta correcta.

- Mira la lámina y dime cómo actuarías tú si fueras el lobo. (o Caperucita, o los cerditos, etcétera.).

También caen en este grupo las preguntas del tipo: “Dime todo lo que recuerdes del cuento..., del paseo,...

Preguntas de búsqueda: También llamadas de de verificación. Son algo más complejas que las anteriores y pueden favorecer el desarrollo del pensamiento. Las principales son: por qué, para qué, cómo lo sabes, que tú harías... Sirven para comprobar algunos conocimientos adquiridos anteriormente. Si lo que se expresa es coherente y claro... y si los niños han entendido.

Ejemplos:

- ¿Eso que dice..., es cierto?
- ¿Estás seguro de que eso es una flor?
- ¿Por qué lo sabes?
- ¿Qué piensa..., es eso una flor?
- ¿Cómo sabes que eso es una flor?

Si seguimos con el ejemplo de las flores, a partir de la respuesta ofrecida por un niño: “las flores tienen perfume”, se hace otra pregunta, y en ese momento se presenta un girasol.

- ¿Los girasoles son flores? Los niños podrían responder:
- Si, (pudiera decir no)
- ¿Por qué lo sabes?
- Porque tiene color, (pétalos, hojas, crece en el jardín, ...)
- No porque no tiene perfume.

La educadora debe aclarar que no todas las flores tienen perfume pero son flores.

Preguntas para comprobar la memoria, cuando se interroga al niño sobre un cuento o una poesía, y se le pide que:

- hable sobre una escena de un cuento trabajado anteriormente,
- diga el nombre de algún personaje,
- repita un verso o estrofa de un poema,
- recuerde qué le ocurrió a la gallinita, entre otras

Las interrogantes más frecuentes en este caso son: ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, y ¿quién? Dime... En cierta forma son semejantes a las reproductivas, pero se usan con otros fines.

Las preguntas de comprensión, son parecidas a las de memoria pero la diferencia está en que se espera que el niño exprese la idea de una forma distinta de la dada originalmente. Por ejemplo, cuando se le pide hacer un dibujo para expresar la respuesta, o que cuente lo que recuerde, sobre un tema trabajado con anterioridad, un cuento, un relato, etcétera.

Estas son las más empleadas en nuestras instituciones infantiles, pero existen otras, que podrían utilizarse seguramente, y no resultan menos importantes. Veamos:

Las preguntas de aplicación son aquellas en las cuales el niño aplicará los conocimientos y habilidades aprendidos previamente a una situación nueva.

También se pueden usar para la identificación y solución de un problema. La pregunta en este nivel, se puede plantear de la forma siguiente:

- ¿Cómo sabes que el girasol es una flor, si no tiene perfume?
- ¿Cuál es más grande? ¿Por qué lo sabes?

Y también, cuando a partir de una lámina, crea un relato por medio de preguntas. Resultan más apropiadas para los niños de finales del quinto año y los del sexto año de vida,

Las preguntas de análisis, exigen el razonamiento inductivo o deductivo. Por eso, el niño de edad preescolar puede tener dificultad con este tipo de preguntas, pero pueden responder algunas muy sencillas, como ¿Cuántos? ¿Por qué? o cuando compara, por ejemplo, dos personajes de un cuento, o dos flores entre sí. Para realizar la comparación, se ve obligado a analizar el objeto o fenómeno sobre el que se expresará.

Las preguntas que exigen la síntesis, también resultan adecuadas, pues el niño debe repetir, con sus propias palabras, una información conocida. Por ejemplo:

- ¿Sobre qué hablamos hoy?
- ¿Qué pasó en el cuento Blanca Nieves?
- Hazme el cuento: “Los tres chivitos”, etcétera.

En todos estos casos el niño sintetiza los conocimientos anteriores para repetirlos con una nueva visión, la suya.

Resultan un poco más difíciles, pues exigen mayor esfuerzo intelectual del niño. Sirven para cerrar un tema de conversación, darlo por terminado. Favorecen el desarrollo del pensamiento porque requieren elaboración por parte del niño. Las principales son:

- ¿Por qué tú crees que son importantes?,
- ¿Qué me puedes decir de...?
- ¿Sobre qué hemos conversado?
- ¿Qué piensas sobre el personaje...., (el patito la gallina y el pollito)?,
- ¿Qué tipo de animales son?

También sirven para determinar si hace falta ampliar la información, y para establecer relaciones más generales entre las cosas y los conceptos.

Preguntas de generalización. También se llaman de ampliación. Van dirigidas a precisar si el niño es capaz de establecer relaciones entre los conocimientos elaborados en un período de tiempo más o menos extenso, si pueden establecer los nexos entre los conocimientos por ejemplo de Literatura y Matemática. Se utilizan, cuando a partir de una obra literaria se trabaja contenidos matemáticos, o de cualquier otra área de desarrollo.

Por último, las preguntas de valoración se emplean cuando se espera que el niño emita un juicio de valor acerca de una situación previamente presentada. Son muy útiles sobre todo en la actividad de literatura, cuando se pide la opinión sobre un personaje o su actuación. ¿Qué crees del leñador que salvó a Caperucita?, Pinocho no hizo caso a su papá, que tú crees, ¿el actuó bien o mal? ¿Por qué?

El papel del docente consiste en ofrecer una ayuda para que el niño active y movilice los esquemas de conocimiento que posee

Cualquier pregunta corresponde a un problema que debe ser resuelto, que necesita de una respuesta. Estas soluciones o respuestas pueden estar en un rango que va de lo simple a lo complejo, en ocasiones las respuestas son un simple sí o no, que también es válido, pero en otras, se necesita de la elaboración de una respuesta compleja.

Ahora bien, hay que tener un claro concepto de lo que es la pregunta pedagógica. La pregunta pedagógica es una pregunta intencionada, que elabora la educadora con plena conciencia de su intención educativa y de las capacidades cognitivas que posee o debiera poseer el niño. El uso de un tipo u otro, depende del año de vida de que se trate.

La pregunta pedagógica puede usarse en un ambiente educativo, siempre con la intención de promover el desarrollo, en un proceso en el cual, tanto los docentes como los niños, intercalan sus preguntas y colaboran en posibles respuestas. Esto resulta muy importante,

pues tiene que ver con el desarrollo de capacidades intelectuales y emocionales de los niños. No podemos subestimar la capacidad emotiva, pues juega un papel fundamental dentro del desarrollo, ya que provoca la curiosidad, la capacidad de sorprenderse, de conmoverse, y favorece el proceso cognitivo.

Requisitos para la elaboración de las preguntas

La educadora o maestra debe cumplir ciertos requisitos al elaborar las preguntas. Consideremos algunos de ellos:

- Evitar la imprecisión. A los preescolares no se les puede pedir que digan todo lo que saben sobre un tema determinado, porque si hacemos la pregunta de este modo, por una parte no pueden elaborar la respuesta, y por otro, toda respuesta es válida.
- Elaborar preguntas que pongan al niño en situaciones lo más cerca posible a las situaciones, cuentos, ...
- Emplear los distintos tipos de preguntas en dependencia de los objetivos propuestos, para asegurarse que el niño sabe hacia dónde se dirigen las intenciones de la pregunta.
- Comenzar la pregunta con palabras tales como: cómo, por qué, dime, qué harías si...
- Evitar las preguntas en cadena, que desconciertan y perturban al niño. Una a una.
- Emplear preguntas breves, precisas, que no acepten varias respuestas.
- Estructurar la pregunta correctamente.
- Formular la pregunta de forma que muestre al niño el camino a seguir en la respuesta y no ofrezca confusión.

Consideraciones generales para plantear preguntas

Cuando se hace uso de las preguntas, es importante tener en cuenta lo siguiente:

- Utilizar adecuadamente los medios de expresividad: entonación, tono, ritmo, dicción, claridad y altura de la voz, de manera que todos puedan escuchar y comprender.
- No nombrar a los niños en un orden específico, como por ejemplo el orden de ubicación. Por el contrario, las preguntas deben hacerse al azar en relación con la ubicación espacial de los niños.
- Primero dirigirse al grupo en general, y sólo posteriormente, señalar al niño que debe responder.
- Tener en cuenta el grado de desarrollo de las estructuras mentales de los niños, más que su edad cronológica.

- Fomentar un ambiente de respeto mutuo frente a las ideas de los demás, para lo cual resulta importante que los niños no se interrumpen entre sí.
- Cuando la pregunta es tan sencilla que sólo exige una respuesta afirmativa o negativa, lo cual es válido, repetimos, la respuesta puede ser a coro, y es necesario hacer otras más complejas, como: por qué. cómo, cuándo, etcétera.
- La pregunta, debe plantearse de forma suficientemente clara y precisa, hacerla teniendo en cuenta las características de la edad, de manera que el niño tenga la posibilidad de responder. Prestar nivel de ayuda si fuera necesario. Tener presente que las preguntas que se formulen deben ir dirigidas a los objetivos propuestos para la actividad. Por ejemplo:
 - Para repetir: ¿Quién me dice una adivinanza? O adivinen, adivinen, y la educadora hace la adivinanza.
 - Para suponer: ¿Qué creen ustedes que hubiera ocurrido a Caperucita, si el cazador no hubiera llegado?
 - Para comprobar el vocabulario: ¿Cómo podemos describir esta lámina, (objeto, fenómeno, planta, animal...? u otro objeto o fenómeno

En cualquier caso, hay que:

- Dar tiempo al niño para pensar, para reaccionar, lo que significa esperar a que el niño recuerde sus vivencias, y hace que al hablar se sienta más confiado en sí mismo, en lo que va a decir.
- Propiciar la participación de todos los niños y estimular a los más tímidos. Es muy recomendable que todos se mantengan activos.
- Al elaborar la pregunta tener en cuenta que no incluya la respuesta.
- Elaborar la pregunta con un lenguaje claro y conciso en correspondencia con la edad de los niños, o lo que es lo mismo, tener presente el grupo evolutivo de que se trate, y tratar que estimule el pensamiento creador.
- Guardar un orden lógico, para que el niño comprenda mejor lo que se espera de él.
- Nunca se debe plantear la pregunta en forma negativa, ni aquellas que se respondan con monosílabos, aunque cuando este tipo de pregunta antecede a otra de un nivel mayor de exigencia, que le da continuidad a la idea, se puede usar. Es preciso que exijan cierto nivel de reflexión.

- No presentar una pregunta que contenga dos intenciones.

Algunas reflexiones finales

Con el trabajo realizado se ha podido ofrecer a las estudiantes, **educadoras en servicio**, pautas a seguir para que al elaborar las preguntas lo hagan de manera consciente, siempre pensando en cómo responderían los niños y lo que verdaderamente ellas quieren que le respondan.

Algo muy importante y que no debe pasar por alto va dirigido a la diversidad de niños y niñas que conforman los grupos etarios pues no se debe pretender hacer las mismas preguntas a los niños que han alcanzado un mayor nivel de desarrollo que a los que todavía no lo han logrado por diversas razones y por ende le estaremos pidiendo quizás por encima o por debajo de sus posibilidades reales respectivamente, es decir, no se estará teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo tan importante para alcanzar niveles superiores en la educación de nuestros niños y niñas en cuanto a conocimientos, habilidades, hábitos y normas de comportamiento con lo que les rodea.

El análisis y redacción de diferentes tipos de preguntas ayudan a los docentes que empiezan y a los de mayor experiencia, los que deben tener en cuenta que si de preguntas didácticas se trata es importante conocer su clasificación en cuatro tipos fundamentales, en primer lugar las de memorización o reproductivas, las de comprensión, de aplicación y por último las de generalización.

Todos estos tipos de preguntas se deben emplear como parte de una actividad, las que pueden y deben combinarse y por supuesto con el fin de evaluar en el caso de la educación preescolar de forma oral a los niños y en el caso de los docentes en formación de forma escrita, aunque no se descarta la oral.

Lo importante radica en tener en cuenta los requisitos para su elaboración, el no abuso de uno u otro tipo. **También es esencial** utilizarlas en el momento oportuno y que sean las que aporten en unos u otros casos las respuestas exactas que pretendemos **y contribuyan** al cultivo de una lengua materna depurada, rica en vocabulario, coherencia y fluidez lo que hará posible que el proceso de comunicación se desarrolle con la calidad requerida. **Si se toman en consideración las ideas aquí expuestas se podrá contribuir de manera más eficiente al desarrollo integral de las niñas y los niños de la primera infancia.**

BIBLIOGRAFÍA

- Castro Ruz, Fidel: Podemos construir la sociedad más justa del mundo, Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, La Habana, 2005

- Colectivo de autores. Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1988.
- Colectivo de autores. Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar, Editorial. Pueblo y Educación, La Habana 1996
- Colectivo de autores. Proyecto Currículo de la educación Preescolar. Dimensión Relación con el entorno. CELEP, 2010
- Colectivo de autores. Proyecto Aproximación a la caracterización del niño preescolar cubano. CELEP, 2011
- Colectivo de autores. Programas del primer a cuarto Ciclo, La Habana, Editorial: Pueblo y Educación, 1998.
- Cuba, MINED. Colectivo de autores. Poesías, y rimas y canciones Editorial. Pueblo y Educación. La Habana 1983.
- García Alzola, Ernesto: Lengua y Literatura, La Habana, Editorial Revolucionaria, Instituto Cubano del Libro, 1971
- Cuba, MINED. Orientaciones Metodológicas para las Educadoras sobre el Programa de Educación para los niños del primer, segundo, tercer, cuarto, quinto y sexto años de vida en el Círculo Infantil. Ciudad Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1981
- Cuba, MINED. Colectivo de autores. Literatura Artística y Narración. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1983.
- Franco García Olga. Los métodos en el proceso educativo de la educación preescolar. Material base para la Maestría en Ciencias de la Educación Mención Preescolar. La Habana 2006.
- Franco García Olga. Importancia del enfoque lúdico del proceso educativo en la Educación Preescolar En Lecturas para educadores preescolares III. Editorial Pueblo y Educación 2005.
- Hernández Ramírez Marcia M. Adaptación de algunos cuentos de “La Edad de Oro”. (Impresión ligera)
- Labarrere Reyes, Guillermina. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1988.
- Loguinova V.I y Samarukova P.G. Pedagogía Preescolar Tomo I y II. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.1990.
- López Lemus Virgilio. Hiraida Rodríguez Mondeja. La voz y la letra. Estudios de literatura para preescolares. Pueblo y Educación. La Habana, 2004
- Rivero Cuca. Cantemos y juguemos en el círculo infantil. Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- Rodríguez Mondeja Hiraida. La Literatura Infantil en las primeras edades. Pueblo y Educación. La Habana, 2010
- Yadeshko V.I. y Sojin I. A. Pedagogía Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1983.
- ----- Didáctica de la Educación Infantil. Ministerio de Educación y cultura. Acción Educativa. España, 1999.

¿LITERATURA Y MATEMÁTICA EN LA PRIMERA INFANCIA?

ELENA MERCEDES CRUZ RUIZ MÁXIMA HIRAI DA RODRÍGUEZ MONDEJA

"La matemática posee no sólo la verdad, sino belleza suprema; una belleza fría y austera, como una escultura, sin apelación a ninguna parte de nuestra naturaleza débil, sin la hermosura de las pinturas o la música, pero sublime y pura, y capaz de una perfección como sólo las mejores artes pueden presentar. El verdadero espíritu del deleite, de exaltación, el sentido de ser más grande que el hombre, puede ser encontrado tanto en matemática como en la poesía".

Bertrand Russell

En este trabajo se reflexiona desde el contexto de los cuentos, poesías y las canciones, los contenidos de las nociones matemáticas que se tratan en las primeras edades a partir de la literatura. Además, se analiza cómo los cuentos y poemas pueden ser empleados en el área de Nociones Elementales de Matemática en la etapa preescolar, para la enseñanza de la serie numérica correspondiente a los primeros diez Números Naturales como base para el aprendizaje de la habilidad matemática de contar, que es un conocimiento que completa lo que ya sabe al reconocer las cantidades y los números, que acompaña al niño a lo largo de toda su vida , y constituye una experiencia de éxito en estas edades. Unido a ello la importancia de la Literatura Infantil para el enriquecimiento de la imaginación y la fantasía, así como las posibilidades que tiene para poner al niño en contacto con un lenguaje diferente, bello y elocuente. Con este trabajo se quiere contribuir a que los docentes puedan crear nuevas situaciones de aprendizaje que prepare mejor a los niños de la primera infancia, en las que se establezca una estrecha relación entre arte y ciencia: Literatura y Matemática.

Desde los orígenes de la humanidad, el hombre se ha comparado a sí mismo con el mundo que lo rodea y como resultado de ello, ha creado la “cultura”.

El concepto de cultura incluye: *la ciencia, el arte y los valores morales*.

El objeto de la ciencia es demostrar la verdad; las distintas ramas de la Ciencia, y en particular, la Matemática, al igual que el Arte, la Religión, y la Literatura,... es una manifestación de la vida espiritual e intelectual del hombre, de la sociedad, por lo que podemos considerarla como parte de la Cultura.

El arte se propone expresar esa verdad de una forma bella, y también la moral, que ha de contribuir a formar un hombre cada vez mejor, más justo, más honesto, más sencillo.

Tratemos pues, de explicar la relación que puede y debe establecerse entre Literatura, (Arte) y Matemática, (Ciencia), desde las edades preescolares.

Orígenes y similitudes

La Literatura es una forma de arte. En todos los tiempos los hombres tuvieron necesidad y deseos de contar sus vidas y experiencias, tuvieron la necesidad de transmitir su sabiduría a los más jóvenes para conservar así sus tradiciones y su idioma. Generalmente lo hacían por medio del cuento, la fábula, el refrán o el verso, y todas estas formas de decir caen en el campo de la Literatura.

Con esa literatura pretendían, además, transmitir el conocimiento de las normas ético-morales establecidas, y el respeto por ellas. Los valores del bien y del mal estaban encarnados por los personajes que surgían de la propia fantasía popular.

Dentro de la Literatura esta la Literatura Infantil. Se desconoce con certeza cuándo, dónde, y cómo nació esta llamada Literatura Infantil. Lo que sí es bien conocido es que ha recibido una enorme influencia del folklore. El folklore nos habla sobre los conocimientos, las costumbres y las creencias de los pueblos. Las obras folklóricas son anónimas, generalmente creaciones colectivas de los hombres y han sido transmitidas principalmente, de forma oral.

O sea, en la época primitiva los hombres se transmitían sus observaciones, impresiones o recuerdos, de generación en generación, por esa vía. Los personajes de los que se hablaba en la literatura, eran portadores del pensamiento y del sentimiento colectivo.

Podemos entonces afirmar que siempre ha existido una literatura de transmisión oral. Ciertamente esa fue la primera que existió. En tiempos antiguos, cuando los hombres no sabían escribir y leer, la literatura oral tenía gran difusión entre las gentes. Hoy día existen

igualmente medios que difunden la literatura por medio de la palabra hablada, así se hace con frecuencia por la radio y la televisión, y en las instituciones infantiles.

La Matemática: Es la “Disciplina que, mediante el razonamiento deductivo estudia las propiedades de los entes abstractos, números, figuras geométricas, etc., así como las relaciones que se establecen entre ellos...Según Descartes ciencia generalísima del orden y la medida” ²³.

Ella nos permite conocer las cantidades, las estructuras, el espacio, las relaciones, los cambios cuantitativos y cualitativos...

Si vamos a los orígenes, tendremos que el concepto de número surgió como consecuencia de la necesidad práctica de contar objetos. Inicialmente se contaban con ayuda de dedos, piedras, palitos... Carlo Frabetti explica su origen así:

“Había una vez, hace mucho tiempo, un pastor que solamente tenía una oveja...Como sólo tenía una, no necesitaba contarla: si la veía, es que la oveja estaba allí; si no la veía, es que no estaba, y entonces iba a buscarla. Al cabo de un tiempo, el pastor consiguió otra oveja. La cosa ya era más complicada, pues unas veces las veía a ambas, otro solo veía una, y otras ninguna...Pero cuando tuvo diez ovejas hizo un descubrimiento sensacional: si levantaba un dedo por cada oveja y no faltaba ninguna tenía que levantar todos los dedos de las dos manos...y se le ocurrió una idea mejor. Cuando se le acababan los diez dedos, metía una piedrecita en su cuenco de madera... La serie de números naturales era muy limitada, pero la necesidad de ampliar el conjunto de números representaba ya una importante etapa en el camino hacia el surgimiento y desarrollo de la Matemática. Simultáneamente, con la ampliación de los números se desarrolló su simbología.”²⁴

El sistema numérico aparece frecuentemente en los cuentos y poemas para niños. Pensemos en cuentos como “Los tres cerditos y el lobo”, “Los siete cabritos”, “Blancanieves y los siete enanitos”, y en poemas y juegos como: “Los diez perritos”, “¿Cuántos panes hay en el horno?”, “El siete”, de Emilio Ballagas, (entre otras muchas de este autor). También con mucha frecuencia aparecen las relaciones espaciales, la forma, el tamaño, la comparación...

La Matemática depende tanto de la lógica como de la creatividad. Para algunas personas, la esencia de esta disciplina se encuentra en su belleza, para otros, en su lógica. La Matemática presenta y analiza los fenómenos del mundo circundante con una determinada

²³ Diccionario Enciclopédico. Pequeño Larousse. Pág. 655

²⁴ Malditas Matemáticas. Alicia en el país de los números” Capítulo “El cuento de los cuentos”.

lógica no exenta de belleza. La Literatura, por su parte, cuenta el cuento o canta el poema, en forma bella, de acuerdo con un orden lógico.

En cualquier caso, no podemos negar que tanto la Matemática como la Literatura han jugado, desde sus inicios, un importante papel en el desarrollo cultural del individuo y, en nuestra opinión, ambas deben ir de la mano para lograr la formación científica del hombre nuevo. Ello es una necesidad y un reto de la Pedagogía moderna.

La Matemática, desde sus inicios, como se ha afirmado, ha influido sobre el ideal de belleza, en alguna medida por la noción de simetría, de equilibrio, de armonía, de medida, de orden, de relación... que nos presenta. Y la Literatura, por medio de la palabra, expresa eso que dice la Matemática, con imágenes, metáforas, símiles, etc., por lo que también transita por el camino de la belleza. He ahí la relación que vemos entre ambas, en cuanto a la forma.

Para iniciarse en el campo de la Matemática y en el de la Literatura, los niños deben aprender desde muy temprano que ellas forman parte de la vida misma, y es imprescindible familiarizarlos con ambas, desde las primeras edades.

Fijémonos en algo muy significativo. Generalmente es costumbre oponer los cuentos a las cuentas. Se ven como opuestos. Sin embargo, ambas palabras provienen de un mismo tronco.

Contar es “determinar la cantidad de unidades que hay en un conjunto de elementos” y también es “referir o narrar un suceso, una historia,...imaginarios o reales”.²⁵ Como vemos en ambos casos aparece la palabra contar, que sirve para los dos conceptos.

En la mente y en la acción del hombre prehistórico estaban presentes los números más simples, las formas más elementales, y la ordenación y la parte más visibles de las cosas. O sea, ya desde la Prehistoria, como hemos visto anteriormente, surgieron los conceptos básicos de la Matemática: número, medida y orden. Pero también existía la vida, en la cual estaban presentes esas formas matemáticas elementales, las que frecuentemente aparecían reflejadas en la Literatura.

Estos conocimientos no eran innatos y fueron transmitidos de generación a generación, y como todo hace suponer que surgieron antes que la escritura, el proceso de enseñanza-aprendizaje era un acto narrativo, literario, en el que los padres contaban a los hijos, o lo

²⁵ Diccionario Enciclopédico. Pequeño Larousse Pág. 283

hacia el brujo a tribu, lo que sucedía o existía en su entorno. En aquella época todo lo que ocurría se transmitía de forma oral: se narraba o se cantaba.

El lenguaje y la matemática caminaron de la mano. Nosotras pensamos que el camino hacia el surgimiento de la Matemática fue simultáneo al del lenguaje. Primero los hombres dieron nombres a las cosas que los rodeaban. Después alguien creó una palabra generalizadora para nombrar objetos o animales de la misma especie o tipo, *una abstracción que comprendía por igual los animales (o cosas) que tenían algunas características similares*, y lo mismo ocurrió con la Matemática.

En los inicios de la especie humana, el hombre sintió la necesidad de expresar la cantidad “uno, dos, tres, cuatro, cinco”, la forma; el tamaño;... (como se ve en el ejemplo de Frabetti), todo lo que nombraba las cualidades más generales que hacían iguales o diferentes determinados grupos de cosas o animales, así como las propias cosas o animales.

Si nos detenemos a pensar, veremos que el empleo de esas “palabras” para designar los objetos y sus cualidades también fue un hecho literario, no solamente matemático. Y así debe haber surgido, por ejemplo, la comparación o símil literario, y también la comparación de conjuntos. La literatura, como la matemática, nace gracias al desarrollo del pensamiento. Las características más generales de la Literatura y la Matemática están dadas en lo siguiente:

- Ambas contribuyen al desarrollo de la creatividad y la imaginación.
- Ambas ayudan a organizar y disciplinar el pensamiento lógico.
- El lenguaje literario se embellece y enriquece con el lenguaje matemático, y viceversa.
- Ambas hacen uso de una cierta precisión del lenguaje, pues tanto el lenguaje matemático como el literario son especialmente precisos.
- En la Literatura hay predominio de la función poética del lenguaje: Siempre se propone interesar al receptor tanto en el mensaje, como en su forma. La Matemática también pretende interesar al receptor por la forma y por el mensaje que envía.
- Ambas se valen del *valor expresivo*, de las palabras. Al significado concreto de las palabras, se le añaden otros de tipo subjetivo, que las hacen más ricas por su contenido.

- Ambas emplean *recursos estilísticos* o figuras retóricas. Son [recursos](#) por los que la [lengua](#) adquiere mayor expresividad o se despierta una mayor atención hacia lo que se está diciendo. Ejemplos: comparaciones, imágenes..., etcétera.

¿Cómo se analizar la Literatura y la Matemática?

Siempre al pensar en la Literatura y en la Matemática, se ubican en lados opuestos no antagónicos, claramente, y en ocasiones no se observan como las dos se ayudan y complementan para su desarrollo.

A continuación presentamos un cuadro comparativo entre Literatura y la Matemática donde se pueden aclarar muchos aspectos importantes del por que se pueden trabajar como en una unidad dialéctica.

LITERATURA ↓	MATEMATICA ↓
La Literatura es un producto cultural	La Matemática es también un producto cultural
La Literatura nos adentra en un mundo ficción.	La Matemática nos adentra en un mundo que tal parece ficción
La literatura es una forma especial de ver el mundo. El cuento o poema más sencillo, nos proporciona una mirada profunda sobre los personajes y los procesos que viven o transcurren en el mundo. Ello implica categorías, cantidades, relaciones, simetrías, igualdades, tendencias, probabilidades, certezas e indefiniciones	La matemática es una forma también especial de ver el mundo. Proporciona una visión en la que están implicadas categorías, cantidades, relaciones, simetrías, igualdades, tendencias, probabilidades, certezas e indefiniciones.
La Literatura permite que realicemos las más diversas acciones: comprar, vender, contar, comparar, construir, etcétera.	La Matemática nos ha permitido, vender, construir, contar, comparar, etcétera.
La Literatura se propone poblar la imaginación, y quebrantar la lógica por	La Matemática, tan lógica, a veces parece ficción y favorece también el desarrollo de

medio de la fantasía.	la imaginación.
El lenguaje literario presente en la Literatura sustenta el aprendizaje de la Matemática.	La Matemática ayuda a los niños a desarrollar habilidades lingüísticas
Muchos cuentos, como: “Ricitos de Oro y los tres Ositos”,... incluyen el número, (Matemática) desde el título.	
La Literatura favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento	La Matemática favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento.
La literatura relacionan con diferentes acciones como: saltar, marchar, bailar, dar vueltas, contar, seriar, son las formas de contar cuentos.	La Matemática relaciona con acciones como: marchar, contar, seriar, bailar, subir escaleras, dar vueltas.
La Literatura constituye un contexto ideal para discutir el concepto exacto de las palabras y para demostrar que las palabras tienen diferentes significados.	La Matemática también constituye un contexto ideal para discutir el concepto exacto de las palabras y para demostrar que las palabras tienen diferentes significados.
Cuando los niños reconocen, dibujan, juegan y cantan o recitan obras de contenido matemático, no están sólo aprendiendo ésta, están también experimentando con las artes visuales, la arquitectura y la ciencia.	Cuando los niños reconocen, dibujan, juegan y combinan figuras matemáticas, no están sólo aprendiendo nociones geométricas, están también experimentando con las artes visuales, la arquitectura y la ciencia.
La Literatura requiere que el niño piense sobre lo que significan las palabras que le cuentan.	La Matemática requiere que el niño piense sobre lo que significan las palabras que dicen.
La Matemática propicia la comprensión de los conceptos de cantidad, orden y tamaño (pequeño, mediano y grande), correspondencia relaciones de tamaño, y da patrones lingüísticos (diálogo repetitivo).Otro tanto ocurre con la Literatura.	
El lenguaje que da lógica a la obra literaria es una expresión depurada del lenguaje humano	El lenguaje de la lógica matemática es una expresión muy depurada del lenguaje humano.
La mayoría de los cuentos y poemas	La Matemática propicia el desarrollo del

presentan pensamientos e ideas lógicas, tales como la clasificación, la comparación...	pensamiento lógico. Si el primer plato de sopa está caliente, entonces Ricitos probará el siguiente.
La Literatura usa conceptos espaciales y temporales en cuentos y poemas	La Matemática usa conceptos espaciales en los pensamientos y enunciados.

La Matemática y la Literatura. Su integración en el proceso educativo

La utilización de la Literatura Infantil en las actividades de Nociones Elementales de Matemática, permite crear un mundo mágico, con situaciones interesantes, que posibilitan la realización, con éxito, de tareas matemáticas con diferentes niveles de complejidad.

La secuencia de acciones que tienen los cuentos, adaptándolos a los aspectos metodológicos de cada contenido matemático, ofrece muchas posibilidades de que los niños lleguen a encontrar la vía de solución correcta de los ejercicios que se les planteen.

Para este trabajo hay que tener en cuenta que los niños ya conozcan el cuento o poema seleccionado, y los materiales se ajusten a los personajes y a las características del contenido matemático a desarrollar.

Por ejemplo, la Literatura Infantil favorece la asimilación del concepto *tiempo* como sucesión de acontecimientos, así como de *posiciones temporales* mediante los *números ordinales*.

Ella también facilita la comprensión de la *ordenación*, la *partición* y las diversas formas de *organizar un conjunto de elementos*, y familiariza con los *números cardinales*. Con la literatura el niño empieza a comparar, así como a *formar, descompone, y unir conjuntos*, de esa manera asimila las formas de expresar la *cantidad y los números* y la palabra para seleccionar, agrupar y distribuir.

Por medio de la Literatura, los niños se familiarizan con las propiedades de los objetos y de los sucesos que se cuentan o cantan, y pueden relacionarse con las magnitudes medibles como *longitud, tiempo, superficie, volumen o capacidad*, y con la comparación de cantidades, aunque no se produzcan idénticamente igual que en la Matemática.

El *número* aparece desde que el cuento comienza con “Había una vez”... haciendo referencia a un número, el uno, aunque lo haga con imprecisión. Lo mismo ocurre con la canción “Un elefante”, que en la concatenación de las ideas, va introduciendo la numeración.

En *la medida* se pueden citar cuentos como: “Hansel y Gretel”, en el que *un niño*, Hansel, va partiendo *un pedacito* de pan y lo riega por el camino para poder regresar.

En los cuentos se dice “hace *mucho, mucho* tiempo”... y aparece la cantidad. Cuando dice “por un camino *muy largo*”... “por un bosque con arboles muy *altos*”... “en un bosque *muy grande*”... “había arboles muy, pero muy *altos*” etc. se está haciendo referencia a conceptos matemáticos.

Estos ejemplos aparecen en cuentos como: “Pulgarcito”, “La ratita presumida”..., etc., en los cuales se manejan idénticos conceptos matemáticos, aunque en la Literatura se mide o cuenta con cantidades arbitrarias.

Al narrar el cuento los niños emplean medidas literarias, y poco a poco, pasan al uso de unidades convencionales.

La Literatura propicia la relación, desde las más tempranas edades, con el concepto de *número, espacio y forma*... Por ejemplo, veamos esta canción de tradición oral:

La canción tradicional “**La Muñeca azul**”, que dice:

“Tengo una muñeca vestida de azul

Con zapatos blancos y velo de tul.

Las medias caladas estilo andaluz

El traje brocado con su canesú.

Dos y dos son cuatro

Cuatro y dos son seis

Seis y dos son ocho y ocho dieciséis.

Una forma de trabajar los cuentos y las canciones relacionados con las tareas matemáticas a partir de la Literatura, se presenta cuando al nombrar los personajes y elementos principales del cuento se establece entre ellos las relaciones más esenciales, lo que se pone de manifiesto en el propio orden de las escenas del cuento, o cuando el niño es capaz de narrar las escenas precisas, de localizar escenas anteriores, o posteriores. Por ejemplo, cuando responde las preguntas ¿Qué sucedió antes de que...? o ¿Qué sucedió después de que...?.

Las secuencias gráficas, cuando el cuento está ilustrado, o cuando se trabaja con láminas también resultan importantes para trabajar *la lógica* del cuento: el *ordenamiento* de escenas, su *secuencia*. En la actividad dirigida a la creación de cuentos o relatos a partir de láminas, es algo que se pone de manifiesto frecuentemente. Este tipo de trabajo favorece que puedan

“analizar” la lógica del cuento, pues los obliga a referirse a situaciones matemáticas, más presentes de lo que a veces pensamos en diferentes cuentos y poemas.

A continuación presentamos, a manera de ejemplo, fragmentos de obras de la cuentística y la poética infantil tradicional fundamentalmente, que pueden propiciar la familiarización con las Nociones Elementales de Matemática desde las primeras edades.

Los tres cerditos

Había una vez tres cerditos que eran hermanitos, Paquito el mayor, Paquito el del medio y Paquito el más chiquitito. Un día, cansados de vivir en la granja decidieron mudarse al corazón del bosque. El lobo siempre andaba persiguiendo animalitos por el lugar para comérselos, y cuando los vio se dijo:

¡Que sabroso banquete me daré!

Pero, para que el lobo no los pudiera atrapar, los cerditos decidieron hacerse una casita para cada uno.

El más pequeño, para terminar antes y poder ir a jugar, la hizo de paja.

El del medio, en cambio, pensó hacer algo más resistente y construyó una casita de madera, apurado por ir a jugar con su hermano menor.

El mayor, mientras tanto, trabajaba en su casa de ladrillos.....

“Los tres cerditos” y la Comparación de Conjuntos:

- ¿Cuántos cerditos hay en el cuento?
- ¿Cuántos lobos hay?
- ¿Alcanzan las casa para todos los cerditos?, ¿por qué?
- ¿Si los tres cerditos fabrican una casa, cuántas casas hacen falta?
- ¿Si hay un cerdito grande, uno pequeño y otro más pequeño todavía, las casas pueden ser de igual tamaño?
- ¿Por qué?
- Si van a vivir cada uno en su casita, ¿Cuántas casas necesitan para que cada uno viva en una casa?

“Ricitos de Oro”.

...*Todo* le llamaba la atención, y así *poco a poco* se introdujo *más y más* en el bosque, y cuando se sintió cansada y quiso regresar, ya no sabía cuál sería el camino correcto. Entonces vio *una* casita muy bonita y decidió pedir ayuda.

En aquel lugar habitaban mamá osa, papá oso y su hijito osito que festejaba su cumpleaños. *Todos* habían salido a dar un paseo mientras se enfriaba la sopa que tenían servida en sus platos.

Cuando la niña entró y sintió el rico olorcito de la comida, sin pensarlo *dos veces*, probó la sopa del plato *más grande* y no le gustó, probó la del *plato mediano* y lo le gustó, y cuando probó la sopa del plato *pequeño*, le gustó *tanto*, pero *tanto*, que se la tomó *toda*, y luego rendida por el cansancio, buscó un lugar donde dormir. Se acostó *primero* en la cama de papá oso, pero le pareció *muy grande*, luego fue a la cama de mamá osa pero era muy dura, por *último* fue a la cama del osito, y la sintió tan suave y blanda, que se acostó en ella y allí se quedó dormida.

Los *tres osos* regresaron dispuestos a saborear su rica sopa pero se dieron cuenta que alguien había estado en la casa...

“Ricitos de Oro y los tres ositos”, y la Comparación de Conjuntos.

- ¿Cuántos osos hay en el cuento?
- ¿Si los tres osos quiere sentarse a la mesa, cuántas sillas hacen falta?
- ¿Cuántos platos de sopa hay que servirles?
- ¿Por qué?
- Si se van a acostar, ¿Cuántas camas necesitan para que cada uno duerma en una cama?

“La Caperucita Roja”.

- ¿Hacia dónde vas Caperucita?
- Voy a casa de mi abuelita que está sola y *algo* enfermita.
- Pues entonces te enseñaré *un* atajo para que llegues *más* rápido, mintió el lobo.

La niña tomó el camino indicado por el lobo, pero en lugar de ser *más corto* era *más largo*, y esto le dio tiempo al feroz lobo para llegar *antes* que ella y...

Entonces la nietecita miró largamente a su abuelita y viéndola muy cambiada exclamó:

- ¡Qué ojos *tan grandes* tienes abuelita!
- ¡Para mirarte mejor!, contestó el lobo.
- ¡Qué orejas *tan grandes*, tienes, abuelita!
- ¡Para escucharte mejor!
- ¡Qué nariz *tan grande* tienes, abuelita!
- ¡Para olerte mejor!
- ¡Qué boca *tan grande* tienes, abuelita!
- ¡Para comerte mejor, ham, ham,...!

“Caperucita Roja” y la medición de longitudes”

El lobo le indicó a Caperucita un camino *más corto* para llegar *más rápido* a la casa de la abuelita, de dos caminos que hay en el bosque.

- ¿Le dijo la verdad a Caperucita?
- ¿Vamos a medir los caminos para comprobarlo?
- ¿El lobo le dijo la verdad a Caperucita? ¿por qué?
- ¿Cuál es el camino más corto?
- ¿Cuál el camino más largo?

“La Cucarachita Martina” (Versión libre)

Un día, la Cucarachita Martina limpiaba su casa y se encontró una moneda y se preguntó: ¿Qué me compraré, qué me compraré? ¿Me comprare aretes rojos para las orejas? ¿Me comprare vestidos verdes con mangas? ¿Me comprare lazos azules y grandes?... Y decidió que se compraría una caja de polvos.

“La Cucarachita Martina”, y la Formación de Conjuntos por el aspecto cualitativo.

- Al encontrar la moneda, la cucarachita va a la tienda, pero no sabe lo que desea comprar.
- Quiere comprar todos aretes rojos... Los niños seleccionan y agrupan los aretes rojos.....pero no le gustan...

- Quiere comprar todos los vestidos con mangas..... Los niños seleccionan y agrupan los vestidos con mangas.....pero no le gustan...
- Quiere comprar todos los lazos grandes y azules.....Etc..... hasta compara las cajas de polvo que solo hay una en la tienda.

Si se trabaja la *“Formación de conjuntos por el aspecto cuantitativo”*, las tareas a partir del cuento citado, pueden ser las siguientes:

- Quiere comprar 5 lazos...
- Quiere comprar menos de 3 pañuelos.
- Quiere comprar una caja de polvos.

“Blanca nieve y los siete enanitos”

...Blanca nieves...Encontró una casita. La puerta estaba abierta. Entró sin dudarlo. Los muebles eran muy pequeños y, sobre la mesa, había *siete* platos y *siete* cubiertos muy pequeños. También había *siete* sillas, todas pequeñas.

Fue hasta el cuarto y encontró *siete* camas.

La pobre Blanca nieves, cansada porque había caminado toda la noche por el bosque, juntó todas las camas y al momento se quedó dormida.

Por la tarde llegaron los dueños de la casa: siete enanitos que trabajaban en unas minas...

“Blanca nieves y los siete enanitos”, y la Comparación de Conjuntos.

- ... En la casa de los enanitos, Blanca Nieves se encontró muchas sillitas, ¿cuántas hay?
- ¿Por qué?
- También se encontró camas. ¿Cuántas camas se encontró Blancanieves?
- ¿Alcanzarán para todos los enanitos?
- ¿Por qué?
- Cuando Blanca nieves sirve la sopa para los enanitos:
- ¿Cuántos platos necesita para que todos los enanitos coman?,
- ¿Por qué?

Y así se puede trabajar con otros utensilios de la vajilla o con prendas de vestir de los enanitos.

“Hansel y Gretel”

...la bruja puso a Gretel a ayudarla en la casita de caramelo, mientras que Hansel estaba encerrado en una jaula, y le indicó que de todas las galletas que había sacado del horno, pusiera en cada caja las galletas por su forma, o por su color (sabor)...

“Hansel y Gretel” y la Descomposición de Conjuntos por el enfoque cuantitativo”

- que Gretel guarde más caramelos en una caja que en la otra,
- ¿Cuántos puso en cada caja’?
- ¿Por qué?

A continuación incluimos una serie de poemas y cantos que pueden emplearse en las actividades de “Nociones Elementales de Matemática” para el reconocimiento de cantidades por separado y para el aprendizaje de la serie numérica del 1 al 10..

La gallina turuleca

La gallina turuleca,
ha puesto *un* huevo,
ha puesto *dos*,
ha puesto *tres*.

La gallina turuleca,
ha puesto *cuatro*,
ha puesto *cinco*,
ha puesto *seis*.

La gallina turuleca,
ha puesto *siete*,
ha puesto *ocho*,
ha puesto *nueve*.

¿Dónde está esa gallinita?

Déjala, la pobrecita,
déjala que ponga *diez*.

Yo tenía diez perritos

(Tradición oral)

Yo tenía *diez* perritos,
uno ni come ni bebe.
No me quedan, no me quedan...
no me quedan más que *nueve*.
De los *nueve* que quedaban
uno se tomó un bizcocho.
No me quedan, no me quedan...
no me quedan más que *ocho*.

De los *ocho* que quedaban
uno se marchó al banquete,
No me quedan, no me quedan,
no me quedan más que *siete*.

De los *siete* que quedaban
uno se marchó al revés.
No me quedan, no me quedan,
no me quedan más que *seis*.

De los *seis* que quedaban
uno se marchó a brinquitos.
No me quedan, no me quedan,
no me quedan más que *cinco*.

De los *cinco* que quedaban
uno se subió al teatro.
No me quedan, no me quedan,
no me quedan más que *cuatro*.

De los *cuatro* que quedaban

uno se subió otra vez.
No me quedan, no me quedan,
no me quedan más que *tres*.

De los *tres* que quedaban
uno se murió de tos.
No me quedan, no me quedan,
no me quedan más que dos.

De los *dos* que quedaban
uno me salió un gran tuno.
No me quedan, no me quedan,
no me quedan más que *uno*.

El *uno* que quedaba
se me subió a los cerros.
No me queda, no me queda,
no me queda *ningún* perro.

El cuatro

(Emilio Ballagas).

Las *dos* palomas en su casita
Dos pichoncitos a quien cuidar,
¡Cuéntalos! *Uno, dos tres y cuatro...*
¿Ya lo aprendiste? ¡Qué fácil es!

Un elefante se balancea

(Popular)

Un elefante se balanceaba
sobre la tela de *una* araña
Como veía que resistía

fue a buscar a *un* camarada.

Dos elefantes se balanceaban
sobre la tela de *una* araña
Como veían que resistía
Fueron a buscar a *un* camarada.

Tres elefantes se balanceaban
sobre la tela de *una* araña
Como veían que resistía
fueron a buscar a *un* camarada.....
(Hasta la cantidad 10)

“Una hora duerme el gallo “

Una hora duerme el gallo,
dos el caballo,
tres el santo,
cuatro el que no lo es tanto,
cinco el periquito,
seis el conejito,
siete el caminante,
ocho el estudiante,
nueve el caballero,
diez el majadero.

También se pueden utilizar con el mismo fin, juegos de movimiento tales como:

“El ratón y el gato”

Los niños se organizan en una rueda que será la cueva del ratón, y uno de ellos se coloca dentro de ella. Otro niño hará el papel de gato, el cual se acerca a la rueda, hace como si tocara la puerta:

-Gato:“**Tum, Tum, Tum**”.

-Los niños de la rueda responden:”**¿Quién es?**”

-Gato:“**es el lobo**

-Los niños preguntan: “**¿qué quiere el lobo?**”,

-Gato: **“Ver al ratón”**

-Los niños: **“el ratón no está”**

-Gato: **“¿a qué hora regresa?”**

-Los niños: **“a las 3”**.

Entonces los niños dan tres vueltas a la rueda (la cantidad de vueltas de la rueda dependerá de la hora que le digan al gato)

Después el gato observa al ratón en su cueva que está haciendo como si comiera, y le pregunta:

-Gato: **“¿ratón qué comes?”**

-Ratón: **“queso”**

-gato: **“dame un pedazo”**

-Ratón: **“no”**

-Gato: **“entonces te voy a coger”**

“Jugando a los pasos a a los saltos”

- “Vamos a dar 6 pasos largos”.

El niño al mismo tiempo que da los pasos los va contando.

- Vamos a dar la misma cantidad de saltos como palmadas “.

En este ejercicio el niño contará las palmadas e irá dando los pasos a la vez, pero también puede contar todas las palmadas que da la maestra y luego contando de nuevo dará la misma cantidad de saltos.

Este juego puede ser realizado con cualquier movimiento, teniendo en cuenta las cantidades que ya conoce el niño.

Esta forma de trabajar las nociones matemáticas con la literatura infantil es importante que la familia la conozca, ya que además de ser una vía para jugar junto a sus hijos en el hogar, es una forma de que la familia eduque a sus hijos adecuadamente, y prepararlo para la vida.

Esta experiencia nos hace pensar que la Literatura es un poderoso recurso para el trabajo con la Matemática. Pensamos así, pues la Literatura puede asombrar al poner de presentar de una manera diferente conceptos que se consideran abstractos, y porque puede atraer la atención y despertar el interés del niño, lo que la convierte en un instrumento muy valioso para la familiarización con la Matemática. Por otra parte, facilita la forma de trabajar y resolver ejercicios diversos, al poner al niño ante situaciones de complejidad ascendente, pero muy atractivas, que los motiva para llegar al final y obtener un resultado.

La práctica continua puede traer consigo que los niños visualicen las formas geométricas, las relacionen con lo que conocen, con todo lo que existe a su alrededor; que entiendan mejor el orden en un proceso, y que realicen diferentes acciones con una determinada secuencias de pasos. También hace posible que manipulen las formas, los tamaños, las proporciones, la ubicación espacial,... mientras escuchan o narran un cuento o recitan un poema, realizan un juego... Son todos momentos en los que crecen en creatividad y descubren y se apropian nuevas habilidades.

En muchas ocasiones el cuento o poema debe ser adaptado de acuerdo con los objetivos propuestos para el trabajo con los niños durante el desarrollo del proceso educativo en las instituciones infantiles, en las actividades conjuntas del Programa “Educa a tu hijo”, y por las familias en el hogar.

BIBLIOGRAFIA

- Ballagas, Emilio. Canción de los números. Instituto Cubano del Libro. Edit. Gente Nueva, La Habana, 2005.
- _____ (1997). *Poesía*. Ciudad de La Habana: Editorial Letras Cubanas
- Cuba. Ministerio de Educación. Orientaciones metodológicas para las educadoras sobre el programa de educación para los niños de cuarto año de vida, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981
- Cuba. Ministerio de Educación. Orientaciones metodológicas para las educadoras sobre el programa de educación para los niños de quinto año de vida, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981
- Cuba. Ministerio de Educación. Orientaciones metodológicas para las educadoras sobre el programa de educación para los niños de sexto año de vida, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981
- Cuba. Ministerio de Educación. Programa de Educación para los niños de cuarto año de vida, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981
- Cuba. Ministerio de Educación. Programa de Educación para los niños de quinto año de vida, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981
- Cuba. Ministerio de Educación. Programa de Educación para los niños de sexto año de vida, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981
- Cuba, MINED. Programa de Educación Preescolar. Cuarto ciclo. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1998.
- Cuba, MINED. Programa de Educación Preescolar. Primer año. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1998.
- Cuba, MINED. Programa de Educación Preescolar. Segundo ciclo. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1998.
- Cuba, MINED. Programa de Educación Preescolar. Tercer ciclo. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1998.
- Cuba, MINED. Programa de Educación Preescolar. Tercer ciclo. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1998.
- Cuba. Ministerio de Educación. V [Seminario](#) Nacional para Educadores. Noviembre 2004

- Cuba. Ministerio de Educación. Acerca de la Literatura Infantil. (Selección de lecturas). Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1980.
- Cuba. Ministerio de Educación. III Seminario Nacional para Educadores. Noviembre 2003
- Cruz Ruiz Elena M, y Lourdes Cartaya Greciet. El por qué de las Nociones elementales de Matemática en las edades preescolares. Pueblo y Educación, Ciudad Habana, 2004.
- Cruz, Ruiz Elena M. El Mundo de las cantidades en las edades preescolares. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2002.
- Diccionario Enciclopédico. El Pequeño Larousse Ilustrado. Ediciones Larousse, Colombia. 2007
- Frabetti Carlo. Malditas Matemáticas. Alicia en el país de los números”. Gente Nueva, La Habana, 2007.
- Rodríguez Mondeja M. Hiraida. La Literatura Infantil en la primera infancia. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2007.

UNA MIRADA REFLEXIVA AL TRABAJO CON LA COMPUTACIÓN EN EL SEXTO AÑO DE VIDA.

CLARA LUZ CRUZ CRUZ
YAMILA CABRERA BERMÚDEZ

Un reto de trascendental alcance se plantea a la Educación en el nuevo milenio: La introducción de las nuevas técnicas de información y comunicación en el proceso educativo. La utilización de la informática se va volviendo cada vez algo más usual e indispensable en el mundo actual, y ya es prácticamente imposible concebir una actividad humana en que esta no se encuentre presente, en una u otra medida. Ello hace que se haya convertido en parte habitual de la vida, lo mismo cuando se trabaja, se aprende, se juega o se descansa.

Obviamente la educación no podía estar ajena al desarrollo tecnológico y es así que se comienza a hablar de una informática educativa. La utilización de la computadora en el trabajo educativo exige un diseño, una organización un uso apropiado y un conocimiento cabal de sus posibilidades. La computadora es un instrumento, un medio en manos del educador, que es quien dirige el proceso educativo.

En el caso de la Educación Preescolar la introducción de la computación en el proyecto curricular no puede ser un fenómeno aleatorio sino todo lo contrario un plan muy bien pensado y concebido por las implicaciones que ello tiene en el proceso educativo con niños de estas edades.

La informática para las edades preescolares ha de tomar necesariamente en consideración las leyes y principios del proceso, para lo cual tiene que partir de un conocimiento cabal y profundo del desarrollo de los niños en esta etapa de la vida.

Un criterio sobre la inserción de la informática en la educación infantil es la de A Zaporozhets, científico ruso, quién señala que la introducción de la computación en la edad preescolar tiene que considerar tres principios fundamentales que se derivan de la teoría histórico cultural de L. Vigotsky.

Estos principios son:

- El de la Educación como guía del desarrollo.
- El de la actividad.
- El de la ampliación o enriquecimiento de la enseñanza.

Para este eminente científico, la computadora satisface estos tres principios básicos, pues concibe que su práctica y su ejercitación promueve el desarrollo, señala también que ello se facilita en la propia actividad con la computadora, lo que propicia el surgimiento de nuevas habilidades y capacidades, lo que hace que se considere muy importante incluir la computadora en la Educación Preescolar, lo que a su vez, significa, ampliarla y enriquecerla y en modo alguno implica una perjudicial la aceleración de la enseñanza, pues para él la computadora es un medio afín a las particularidades y necesidades de la psiquis infantil en estas edades iniciales de la vida.

Los objetivos para el trabajo con la computación en estas edades son los siguientes:

- Familiarizar al niño y niña de 5 a 6 años con la actividad informática.
- Desarrollar habilidades informáticas esenciales, de acuerdo con las características de la edad.
- Desarrollar habilidades intelectuales generales en su interacción con la computadora, y utilizarla como medio de enseñanza.
- Desarrollar en los niños y niñas una actitud favorable ante las tareas de computación

La utilización de la computadora en las edades preescolares ha traído opiniones contrapuestas en el ámbito internacional. En nuestro país, se ha partido de reconocer la importancia de la socialización y de la actividad con objetos en estas edades, para su introducción en el grado preescolar y en el programa Educa a tu Hijo.

La concepción que distingue a nuestro software es que responde a dos funciones fundamentales dadas a la computación para los niños preescolares que son:

- La utilización de la computadora como un medio de enseñanza novedoso.
- Su utilización como un medio para el desarrollo infantil.

El software diseñado responde al fin de la educación preescolar que consiste en lograr el máximo desarrollo posible de cada niño.

La maestra y el ejecutor del programa Educa a tu Hijo con niños del grado preescolar tienen un alto reto y para lograrlo deben:

- Comprender nuestra concepción de la introducción de la computación.
- Estar en capacidad de interactuar con las computadoras.
- Determinar el contenido, los objetivos y las orientaciones metodológicas de cada una de las tareas del software de Preescolar: A jugar.
- Coordinar de manera sistemática con el maestro de computación para diseñar este trabajo.

La utilización de la computación en las edades preescolares es una experiencia novedosa por el carácter masivo que esta alcanzará, pero a su vez por los principios y concepciones verdaderamente científicas que la fundamentan.

En una constatación realizada para medir el impacto de la computación en la Educación Preescolar, en nuestro municipio, después de un curso de su introducción, se aprecia que existen insuficiencias teóricas y metodológicas tanto en la maestra de preescolar como en la de computación que limitan la dirección acertada de estas actividades.

Por ello consideramos importante reafirmar algunas consideraciones acerca de la utilización de la computación en la educación preescolar. donde se utiliza como medio de enseñanza y de desarrollo infantil. Si se utiliza como medio de enseñanza debe tener en cuenta los siguientes requerimientos:

Formar parte del sistema didáctico general.

- Corresponderse con los objetivos que se plantean en el programa educativo del 4to ciclo.
- Tener correspondencia con el objetivo y contenido de la actividad donde se utilizó como medio.
- Ejecutar las tareas docentes de la actividad utilizando el medio.
- Emplear métodos que posibiliten la interacción del niño con el medio.
- Cumplir los requisitos ergonómicos higiénicos y pedagógicos en la utilización del medio de enseñanza.
- Propiciar la estimulación y demostración de determinadas actividades del currículo.

- Utilizarse en las diferentes fases de la actividad: en la orientación como motivación y orientación hacia el objetivo, en la ejecución para dar cumplimiento a las tareas docentes y en el control para comprobar el objetivo.
- Utilizarla en las diferentes formas organizativas del proceso educativo: Programada, Independiente y Complementaria.

Cuando la computación se utiliza como medio de enseñanza quien dirige la actividad es la maestra que trabaja con el grupo de niños.

La utilización de la computadora como medio de enseñanza y desarrollo está condicionado a los logros del desarrollo que sean posibles alcanzar en los niños y niñas, lo que implica considerar aspectos tales como:

- La preparación motriz, intelectual y afectiva que el niño ha de tener para poder realizar la actividad de computación.
- La determinación de los requisitos higiénicos y ergonómicos funcionales para realizar la actividad sin perjuicio del organismo del niño.
- El establecimiento de la metodología operativa más adecuada para realizar la actividad.

La maestra del grado preescolar debe:

- Coordinar de manera sistemática con el maestro de computación para:
- Dosificar, planificar y ejecutar cada sesión de trabajo en el laboratorio por cada niño y niña, atendiendo a su desarrollo individual.
- Valorar el desarrollo integral alcanzado por cada niño y conocer su desempeño en el laboratorio.

En la dosificación se debe tener en cuenta que.

- Los temas de familiarización con la máquina se deben trabajar primero.
- No se puede pasar a una tarea si el niño no domine la anterior.
- Las tareas para iniciar el trabajo responderán a las posibilidades reales de cada niño, por lo que la dosificación puede variar en cada una de ellas.
- Se tendrá en cuenta un orden en cuanto al contenido, si se está trabajando un patrón sensorial en las tareas de familiarización en el resto de los grupos de tareas se contemplará el mismo patrón.

En la planificación se tendrá en cuenta:

- El objetivo que se trabajará.
- La cantidad de niños en cada sesión y su organización.
- Las tareas que desarrollará con cada niño.
- La propuesta de lo que realizará en los tres momentos de la actividad o sesión de computación.

En la ejecución debe:

- Cumplir con los tres momentos de la actividad.

► Orientación Inicial: Saludo, Entrada del niño al local. Motivación inicial. Orientación de la tarea

► Desarrollo de la tarea: El niño realiza el algoritmo para la solución de la tarea.

- Planificar la acción a ejecutar.
- Ejecutar la acción.
- Control parcial de la acción.
- Evaluar los resultados finales de la acción.

► Conclusión y valoración de la sesión de trabajo.

- Conversación final del adulto
- Salida de la sesión.

En la valoración debe:

- Analizar el desarrollo alcanzado por cada niño según los objetivos de cada tarea.
- Nivel alcanzado por cada niño en el desarrollo de habilidades intelectuales generales.
- Aspectos a registrar en la evaluación sistemática
- Aplicar los niveles de ayuda según las necesidades del niño.

Esto es de vital importancia teniendo en cuenta que todos los niños no logran vencer la tarea de la misma forma y tiempo, pues son diferentes los ritmos de desarrollo.

En estas tareas es muy importante cumplir los indicadores de calidad según forma organizativa.

Para lograr la dirección efectiva de las actividades de computación establecimos algunos indicadores que se recogen en la guía que se anexa, los cuales tuvimos en cuenta desde la

planificación de la actividad hasta el control (anexo 1) Esta guía la utilizamos también para la observación de estas actividades por los miembros de las diferentes estructuras de dirección.

ANEXO 1

Guía para la sesión de computación

Aspectos a observar	1	2	3	4	5	Arg.
1. Creación de condiciones.						
a) Condiciones higiénicas						
-iluminación.						
-ventilación						
-cromatismo						
-mobiliario.						
-nivel de ruido.						
b) Organización de los niños.						
c) Organización de la actividad.						
d) Tiempo.						
2. Cumplimiento de los tres momentos.						
a) Orientación hacia la actividad.						
- Motivación.						
- Orientación los objetivos y tareas.						
b) Desarrollo(cumplimiento del algoritmo)						
-Planificación de la actividad.						
-Ejecución de la acción						
-Control parcial de la acción						
-Evaluación de los resultados.						
c) Conclusión y valoración de la sesión.						
3. Propicia la alegría y deseo de realizar la actividad.						
4. Aplica los niveles de ayuda.						
5. Atiende las diferencias individuales.						
6. Propicia la participación de los niños en la actividad.						
7. Utilización de la terminología de la enseñanza.						
8. Cumplimiento de los procedimientos didácticos generales.						

BIBLIOGRAFÍA

- DOMÍNGUEZ PINO, M Y F. MARTÍNEZ. Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar. Editorial pueblo y educación. Ciudad de La Habana 2001.
- GARCÍA OTERO JULIA, Selección de lecturas sobre medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana 2002.
- GONZÁLEZ CASTRO, V Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1986.
- MINED Programa Educativo 4to ciclo Editorial Pueblo y Educación 1998.
- MINED Programa y Orientaciones Metodológicas de Computación en la Edad Preescolar. Material en soporte magnético 2001.
- MINED Seminario Nacional Educadores II 2002.
- MINED Seminario Nacional Educadores III 2003.
- MINED, En Torno al Programa de Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1986.

LOS FACTORES DE PREVENCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

MARTA DOMÍNGUEZ PÍNO

Si partimos del criterio de que el objetivo fundamental de la educación infantil es el desarrollo armónico y multilateral de la personalidad del niño y la niña, de todas las potencialidades psíquicas propias de la edad, y a la vez, la creación de las condiciones más propicias para su ingreso exitoso a la escuela, se deduce que todo lo relacionado con proporcionar un ambiente favorable y acogedor tanto en la institución infantil, como en el hogar, cobra capital importancia en la consecución de estos fines.

Si por otra parte y, de manera esencial, consideramos la gran importancia que tiene el entorno físico, multicultural y afectivo en el desarrollo infantil, como fuente y fuerza motriz que lo promueve, debemos considerar las particularidades y condiciones de ese entorno para que realmente, en cada etapa y en correspondencia con las características de los niños y las niñas, éste pueda propiciar el desarrollo pleno y armónico de la personalidad.

Para abordar esta temática creemos necesario hacer previamente dos aclaraciones:

¿Qué consideramos preventivo? y ¿qué ámbitos abarca? Cuando hablamos de lo preventivo, de los factores de prevención, no nos referimos de forma concreta y específica a la superación de un aspecto determinado, por una acción que se realiza también específica y determinada.

Analizamos lo preventivo en una concepción más amplia, como el trabajo integrado conducente al desarrollo pleno e integral de los niños y niñas en cada una de sus edades y que por supuesto, responde a una intención definida, a un propósito, a objetivos previamente planteados.

En segundo lugar, aunque en este análisis nos planteamos como espacio educativo fundamental, la institución infantil, para hablar de trabajo preventivo en estas edades es necesario abarcar tanto la institución como el entorno social, fundamentalmente el hogar, la familia como una indisoluble unidad con objetivos de trabajo comunes.

Se puede entonces afirmar que una correcta organización de la vida y del trabajo educativo de los niños y las niñas en la institución y en el hogar, una adecuada relación con el entorno natural social más cercano, una satisfactoria comunicación con los adultos que los rodean, sus educadoras y esencialmente, su familia, unido a favorables condiciones materiales de vida, propicia un clima emocional adecuado y estable donde el niño se desarrolle sano y feliz.

Al mismo tiempo en su conjunto, estos constituyen factores que previenen la aparición de problemas en el comportamiento y garantizan el desarrollo armónico de su personalidad.

Veamos entonces, a qué factores preventivos específicos nos referimos:

1. La concepción de un proceso educativo que no solo satisfaga las necesidades básicas del niño, sino que promueva su desarrollo armónico e integral.
2. La consideración del adulto como mediador cultural que guía, conduce y facilita el proceso educativo.
3. La necesaria unidad en el trabajo educativo y las influencias de la familia y la institución expresada en objetivos y procedimiento comunes
4. Un ambiente físico, psico-afectivo y social propiciador del desarrollo.
5. Una organización general de la vida del niño que, teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo fisiológico y psicológico, lo promueva a niveles superiores.
6. Un proceso educativo que incluya diversos tipos de actividades donde predomine esencialmente el juego.
7. Un personal preparado especialmente para organizar y conducir el proceso educativo.

La concepción de un proceso educativo que no solo satisfaga las necesidades básicas del niño y la niña, sino que promueva su desarrollo armónico e integral

¿Qué podemos entender, a qué nos referimos cuando nos planteamos esta concepción?

Al niño y la niña, considerados como centro de todo el proceso educativo, lo cual significa que la organización de su vida, la estructuración de las actividades que se planifican, los métodos y procedimientos de trabajo didáctico, las relaciones que se establecen entre su educadora, ellos y sus compañeritos, tienen que estar en correspondencia con las particularidades de su edad, con sus intereses y necesidades, y fundamentalmente, tener un verdadero significado y sentido personal para ellos.

El alcance de los fines y objetivos planteados está condicionado por las posibilidades reales del niño.

Así, el cumplimiento del horario de vida, las formas en que se organizan los procesos de alimentación, sueño, baño; la posibilidad de ofrecer un tiempo para hacer independientemente lo que sienta deseos de hacer, el permitirle el movimiento y el

intercambio con otros niños; el convertir el tiempo de cada una de las actividades en un momento de alegría y satisfacción, como parte de sus requisitos pedagógicos; el cambiar inclusive lo programado en un momento específico para no interrumpir alguna actividad, todo ello es expresión de la intervención de este factor.

Asimismo, considerar el papel protagónico del niño en el proceso significa que pueda participar activamente en la determinación de qué hacer y cómo hacerlo, es decir, lograr que comprenda la finalidad de sus acciones.

La consideración del adulto como mediador cultural que guía, conduce y facilita el proceso educativo, en el cual el niño y la niña, en el intercambio social con los otros niños, se convierte en personalidad, en el ser individual de la relación social.

En el marco de nuestro contexto, hablamos fundamentalmente del educador que, conociendo los objetivos planteados en el programa educativo, las particularidades de los niños de esta edad y muy en especial, las del grupo que atiende, es el responsable de organizar, estructurar y orientar el proceso pedagógico que ha de conducir el desarrollo. La consideración del papel rector del adulto tiene necesariamente que conjugarse con el lugar central que el niño tiene que ocupar en todo el proceso.

No se trata pues de una dirección en la que el educador dice y hace y el niño oye y reproduce, sino de un proceso orientado hacia la participación conjunta del educador y los niños en el que estos, al hacer, se desarrollan.

El cumplimiento de lo expresado resulta esencial en las edades temprana y preescolar porque las experiencias del niño y la niña son aún limitadas, así como el dominio de los procedimientos para hacer y sus posibilidades para el trabajo independiente están en su etapa inicial de desarrollo, por lo que requieren de mayor orientación, que debe ser solo la necesaria.

La necesaria unidad en el trabajo educativo y las influencias de la familia y la institución, expresada en objetivos y procedimientos educativos comunes.

Las influencias educativas que el niño y la niña reciben en el hogar, en el centro infantil o en la escuela deben guardar estrecha unidad. Ello determina que los educadores y en general el personal que atiende al niño, y los padres, han de trabajar en conjunto, plantearse tareas comunes, utilizar formas similares de tratar al niño, de enseñarlo, de ofrecer ejemplos adecuados para labrar su futuro.

La vinculación familia-institución, presupone una doble proyección: la institución, proyectándose hacia la familia para conocer sus posibilidades y necesidades, las condiciones

reales de la vida del niño y así, orientar a los padres y demás familiares para lograr en el hogar la continuidad de la tarea educativa. La familia, proyectándose hacia la institución, dando información sobre las características individuales de sus niños y niñas, de sus gustos, costumbres, comportamiento, problemas, etc.; es decir, mostrando todo su potencial educativo. Se trata de una vinculación que se plasma en un plan de interacción común, con objetivos y estrategias similares, en una conjugación de intereses y acciones.

La formación pedagógica de los padres, insoslayable tarea de los educadores, resulta, en esta estrategia, un medio esencial que se caracteriza por la estrecha comunicación entre padres y educadores, como vía para lograr un desarrollo pleno y una mayor satisfacción y alegría en los niños.

La instrumentación de un proceso educativo basado en la variedad de actividades enriquecedoras todas y que, respondiendo a las particularidades de la edad, se centren en el juego, como actividad fundamental, en sus distintas manifestaciones.

Las actividades que el niño y la niña han de realizar están muy relacionadas con los diferentes objetivos y contenido que se plantean en el programa educativo y, de acuerdo con la flexibilidad que debe tener este programa, las actividades que se realicen deben planificarse de forma tal que combinen armónicamente los contenidos referidos a las diferentes esferas y áreas del desarrollo, en correspondencia con las características del grupo en general y, de cada niño en particular, de acuerdo con las condiciones de las educadoras y con los contenidos a trabajar.

Entre las variadas alternativas a ofrecer a los niños están las actividades de dibujo, modelado, construcción con bloques, manualidades, entretenimientos, juegos de roles, juegos didácticos, de movimiento, dramatizaciones, juegos musicales, aquellas que tienen un sentido laboral o socialmente útil, paseos, entre otras. Mediante todas ellas, es que el niño y la niña adquieren las primeras nociones y representaciones acerca del mundo en que viven y de su inserción en él, de las relaciones que establecen las personas, de las actividades que realizan; aprenden a conocer y a amar lo que le rodea, la belleza de la naturaleza, de su entorno social, de la historia que en él hay depositada, de los hechos más significativos ocurridos, de sus héroes. Así, comienza a identificarse y a amar lo suyo; su país, su patria.

Entre las actividades principales que realiza el niño descuella el juego y, en especial, el juego de roles. Es en este tipo de juego donde el niño satisface una de sus aspiraciones y necesidades fundamentales: el ser, actuar y sentir como los adultos. El parecerse a los adultos, hacer lo que estos hacen, el establecer las relaciones que ellos establecen, hablar e

incluso vestirse como ellos, solo puede ocurrir de mentiritas en el juego. Tanta significación tiene esta actividad para los niños que su aporte al desarrollo de las diferentes esferas es inconmensurable.

Aunque el juego desempeña un papel tan importante, no es la única actividad promotora del desarrollo infantil; a su vez, los tipos más sencillos y accesibles de tareas laborales tales como algunas obligaciones sencillas de autoservicio, como cumplir encargos o encomiendas útiles para el resto de sus amiguitos, enseñan al niño las primeras nociones sobre el trabajo y también en ellas asimilan las normas de conducta.

Con respecto a estas normas se puede decir que cuando el niño se encuentra permanentemente con otros niños, se forman también los primeros hábitos de conducta en colectivo y se establecen interrelaciones positivas con sus compañeros, y comienzan también a formarse sus valores. En estas actividades conjuntas surgen situaciones que exigen concordancias de las acciones, buenas relaciones con respecto a sus coetáneos, la actitud de supeditar sus deseos personales a la consecución de un objetivo común, de acuerdo con las posibilidades de la edad.

Las actividades conjuntas de los niños, tales como los propios juegos, el trabajo en el huerto, el dibujo o pintura en grupo en grandes espacios, la banda rítmica, las canciones, los juegos tradicionales, las dramatizaciones, las coreografías musicales, entre otras actividades, colaboran grandemente al ambiente que requieren los niños y las niñas de estas edades.

A ello contribuye el que en la realización de las distintas actividades se promueve siempre la participación del niño desde la propia determinación de las actividades que prefieren realizar, de que cada cual sepa lo que se va a hacer, para qué lo va a hacer, con qué lo va a hacer.

Una organización general de la vida del niño que, teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo fisiológico y psicológico, lo promueva a niveles superiores.

Si nos referimos especialmente a la vida del niño en la institución, uno de los primeros aspectos a considerar es la necesaria adaptación del niño al cambio: por ello, el primer paso es garantizar un ambiente adecuado y tranquilo en el que el niño encuentre afecto y las posibilidades de un correcto ajuste al medio; consiste en lograr una relación satisfactoria con las nuevas condiciones de vida y educación. Esta adaptación requiere de toda una acción técnica por parte de los adultos para posibilitar un ajuste sano y feliz del niño.

Una condición que sirve de base para la sana formación de su personalidad y que permite la mejor utilización de todas las condiciones a que se han hecho referencia con anterioridad, lo constituye una adecuada organización del tiempo de estancia del niño en la institución. El

cumplimiento del horario de vida permite la satisfacción racional de las necesidades orgánicas, lo que contribuye a un mejor desarrollo físico, asegura un estado de ánimo equilibrado, defiende, el sistema nervioso contra la fatiga y crea condiciones favorables para el desarrollo psíquico.

Este horario asegura la cantidad necesaria de horas de sueño y de vigilia diarias, tomando en cuenta la edad y particularidades individuales de los niños; asegura el ritmo correcto del cambio de sueño a la vigilia y a la alimentación de acuerdo con la edad, y la correcta variación y dosificación de las actividades durante la vigilia.

La cantidad de horas de sueño que el niño necesita, varía con la edad, así se ve cómo durante los primeros meses de vida y producto de la inmadurez del sistema nervioso, los niños se fatigan con facilidad y, lógicamente, el sueño es más prolongado, pues estos niños necesitan un número mayor de horas dedicadas al mismo. En la medida en que su sistema nervioso se fortalece, la vigilia se puede ir prolongando, se desarrollan y relacionan las funciones de los analizadores (órganos de los sentidos), se intensifican las reacciones de orientación, aumentan las posibilidades de conocimiento del mundo circundante, se interesan más por las cosas que lo rodean y la vigilia se va haciendo cada vez más activa. Por supuesto, al propio fortalecimiento del sistema nervioso contribuyen todas las actividades educativas que se realizan con los niños.

Hay que tener en cuenta que el niño puede llegar al agotamiento si se prolonga el período de vigilia por encima de sus posibilidades y por ende, se le retarda el momento del paso al sueño, lo que se traduce en irritabilidad y llanto. Por otra parte, la reducción del período de vigilia, también provoca alteraciones, e incluso puede llegar al retardo en el desarrollo.

Un principio básico es que, para formar un correcto ritmo de sueño y vigilia, hay que crear condiciones favorables para que los niños se duerman rápido, profundamente y a las horas apropiadas.

Ello implica el que exista suficiente silencio, luz no excesiva, buena ventilación, ropas cómodas y temperatura agradable. Incluso cuando haya condiciones, el sueño puede ser al aire libre, ya que este ejerce una gran influencia adormecedora.

Al mismo tiempo, hay que crear las condiciones para una vigilia activa. Su duración varía con la edad y la capacidad de trabajo del cerebro.

La correcta organización de la vigilia se basará en la diversidad de actividades que se implementen, así como en la combinación adecuada de los diferentes tipos de actividades y los procesos de alimentación, baño y sueño. Igualmente hay que tener en cuenta, la cantidad

suficiente de diversos objetos con los que el niño interactúa, la comunicación frecuente con el adulto y una correcta orientación y dirección de la propia actividad. Es importante que todo se dosifique según la edad y que tenga una correcta alternancia con los períodos de descanso y los tipos de actividad entre sí.

Al organizar los períodos de descanso hay que tener en cuenta que es incorrecto contemplar estos como un estado de pasividad total, pues aun, en espera de algunos procesos como la alimentación o la siesta el niño necesita una actividad razonablemente organizada.

La inacción durante la vigilia conduce a la excitación y con ello a determinadas alteraciones en la conducta que pueden manifestarse en irritabilidad, en manipulación, en agresividad, entre otras.

Igualmente, al organizar la vigilia hay que tener en cuenta también evitar la uniformidad, pues esto provoca desinterés y fatiga. Por ejemplo, cuando a los niños no se les da la posibilidad o no se les enseña a variar el juego, surgirán disputas entre ellos, el juego no alcanzará el nivel de desarrollo adecuado y los pequeños se mostrarán desinteresados, no le darán el uso adecuado a los juguetes, en fin se desorganizará la actividad. Al cambiar el carácter de una actividad se garantiza un estado de ánimo alegre y activo.

Todo lo analizado permite concluir que el horario de vida constituye la base necesaria para el desarrollo del trabajo educativo. La correcta organización y realización sistemática de un horario de vida propicia en los niños la habilidad de actuar organizadamente, orientándoles las acciones necesarias en forma consciente, dentro de una atmósfera alegre y emocionalmente adecuada.

Un ambiente sano, higiénico, agradable, alegre y afectivo es un factor de gran importancia en los logros educativos tanto de la institución infantil como del hogar.

Los salones donde el niño desarrolla sus actividades deben ser claros, ventilados, espaciosos y tener un conjunto de condiciones que propicien un estado emocional alegre y activo. Ha de tenerse en cuenta que el color de las paredes, la iluminación, el mobiliario, el decorado y la higiene sean adecuados. El color no puede ser seleccionado atendiendo solamente a su función decorativa, es necesario tener en cuenta su influencia en el ser humano, lo cual, cuando no se tiene en cuenta da lugar a determinadas reacciones fisiológicas y psicológicas, como son: la fatiga, la irritabilidad, la alteración de la presión sanguínea, la alteración del ritmo respiratorio, los efectos de elevación o disminución de temperatura, la distancia, la amplitud, entre otros.

De acuerdo con sus propiedades físicas, el color tendrá determinados efectos sobre el organismo; así por ejemplo, los colores claros son percibidos como alegres, y los oscuros como tristes. Los calientes son dinámicos y excitantes y los fríos son calmantes y sedativos. Al hacer el esquema de los colores elegidos hay que tener en cuenta también el índice de reflexión de la luz, pues la falta de iluminación o el exceso de brillantez ocasionan fatiga, deslumbramiento, e irritación del analizador visual.

La luz natural y la artificial deben ser calculadas y administradas de manera que una de ellas no sea impuesta sobre la otra y que ambas proporcionen una correcta iluminación en las zonas de actividades, con la intensidad conveniente. En general la luz natural es la iluminación más confortable para los ojos y debe ser utilizada la mayor parte de las veces. Las mesas deben estar próximas a las ventanas con el fin de obtener la máxima iluminación natural. Durante las actividades pedagógicas en el salón la luz debe proyectarse en las mesas por la parte izquierda del niño.

El ambiente en la institución infantil tiene que ser claro, alegre, limpio y ordenado para crear una sensación confortable que permita una correcta interiorización de hábitos higiénicos y de orden, así como un buen estado de ánimo en los niños y los adultos.

El nivel de ruido que exista en el centro es otra condición ambiental a tomar en cuenta por la relación que guarda con el estado de excitación del sistema nervioso del niño. Cuando la intensidad ruido sobrepasa el umbral adecuado del analizador auditivo, ello se traduce en una alteración continuada de los centros auditivos y, como consecuencia, dificultades en el comportamiento de los pequeños.

En los casos más graves, pueden llegar a provocar irritabilidad, sobreexcitación, así como reducción de la capacidad auditiva.

De ello se desprende que tanto en el centro infantil como en el hogar se debe, como un factor preventivo indispensable, mantener un bajo nivel de ruido, lo que comienza desde el tono suave y mesurado de los adultos en su trato con los niños, hasta el uso apropiado de los objetos de trabajo, evitando que puedan tener una alta sonoridad de no ser eficientemente manipulados.

El mobiliario de los salones será siempre de líneas sencillas, sin formas complicadas que acumulen suciedad, ni exceso de elementos que limiten su funcionalidad. Su cantidad tiene que ser la estrictamente necesaria para que los niños tengan más espacio para jugar y moverse con libertad y debe tener las condiciones de seguridad necesarias para evitar accidentes.

En cuanto a las aulas o como las llamamos nosotros, salones, además de confortables y cómodas, propiciarán la formación de hábitos de orden y de sentimientos estéticos que se deben formar en la edad preescolar, es por ello que tienen que estar ordenando siempre y decorados con gusto. ¡Qué mejor adorno para un aula o salón que las propias realizaciones de los niños, sus dibujos, sus *collages*, sus modelados!. Específicamente, en el primer año de vida no deben utilizarse adornos en las paredes porque no ejercen influencias sobre el analizador visual, insuficientemente desarrollado aún. En esta edad la estimulación visual llegará a través del contacto directo con los objetos y la comunicación emocional que debe prestarle al adulto.

Un espacio importante es el área exterior, en la cual, además de espacio para jugar, el niño se pone en contacto con el sol y el aire, así se fortalece su salud, y puede moverse de forma independiente para desarrollar y ejercitar sus habilidades motoras.

Resulta indispensable tomar en cuenta todas las condiciones analizadas, pero no podemos dejar de destacar que la ambientación como todo en un centro educativo, tiene que ser esencialmente pedagógica. Con ello, queremos decir que en el salón de clases, los niños y las niñas deben ver reflejado todo lo que hacen, el producto de su labor diaria, lo que los estimula y los hace sentirse importantes.

Una condición que no puede vulnerarse es la cantidad de niños por aula. Si la matrícula de niños y niñas excede la capacidad establecida y si los grupos no se ubican en correspondencia con las necesidades de la edad, ello puede traer como consecuencia el hacinamiento, la posibilidad de propagación de enfermedades, la desorganización del proceso educativo, y los correspondientes efectos negativos en la conducta de los niños.

Otra variable relacionada con lo anterior y que debe ser considerada, se corresponde con la del número de niños por docente, es decir, cuantos niños pueden ser atendidos simultáneamente por un adulto, para garantizar la plena satisfacción de sus necesidades y contribuir a promover su desarrollo.

Investigaciones han comprobado, que la razón 1:15, un docente por cada 15 niños propicia un clima de trabajo más positivo, mayor participación y mejores relaciones entre los niños, un mayor tiempo para el docente para orientar las actividades educativas, lo que le permite una mayor individualización y enfoque diferenciador.

Educar al niño es una compleja y difícil tarea que necesariamente requiere de personas que, al mismo tiempo que verdaderos profesionales de la pedagogía, sientan la educación como

una obra de Infinito amor. Ello constituye otro factor indispensable para la formación y el desarrollo.

Los educadores preescolares, además de poseer los conocimientos pedagógicos y psicológicos necesarios para trabajar en estas edades, han de poseer determinadas características de personalidad, que faciliten su labor educativa.

En este sentido, fundamental es su amor a los niños, una gran sensibilidad y vocación para este trabajo. Han de ser sencillas, dulces, afables y cariñosas, perseverantes y con un buen control de sí mismas, lo que repercute en su trato con los niños y, en todo el ambiente general de la institución infantil.

Todo ello, unido a determinadas capacidades pedagógicas, profesionales que le dan la posibilidad de realizar un buen trabajo educativo entre las que se encuentran la posibilidad de observar y comprender las características psicológicas individuales de cada uno de los niños de su grupo, no solo para tomar las medidas educativas necesarias ante cualquier dificultad, sino para prevenirlas oportunamente.

Al hacer estas consideraciones se ha estado hablando de un estilo de educación reflexivo, basado en la comprensión, en el logro de los objetivos fundamentales del programa educativo, en el desarrollo del niño. Un estilo de educación con vivencias positivas, caracterizado por la afectividad en el trato, por la creación de un ambiente de cooperación y cordialidad, y donde todas las actividades del niño y su correspondiente dirección pedagógica por el educador, debe llevar el sello de la obra bien hecha y en un medio circundante propicio y estimulante.

Es así como se proyectan los factores preventivos en todo el centro infantil y de cómo los mismos se expresen, así se reflejarán en el salón, en cada grupo de niños. No obstante, cada grupo ha de plantear condiciones particulares, pues ello va a depender de las particularidades del grupo de niños, de su edad, del nivel de desarrollo de cada niño y niña, de la maestría pedagógica de cada educador, de sus condiciones educativas y materiales.

La programación del salón ha de contemplar también la adecuación del régimen de vida a la edad en particular, y la correcta organización de las actividades docentes. Todo esto ha de estar concebido en el programa de educación y en su programación. Cuando esto es así están sentadas las bases de una buena labor educativa y, consecuentemente, del desarrollo de los niños y las niñas.

La programación del aula también ha de contemplar los factores de prevención para aquellos niños que pueden estar en riesgo o situación de desventaja social, así como para aquellos en los que puede suponerse la presencia de alguna limitación sensorial o mental.

De cada niño en situación de desventaja social el docente habrá de realizar un diagnóstico más profundo y una valoración del desarrollo más completa, para poder determinar hacia dónde priorizar la acción educativa, dadas las insuficiencias que puedan presentar los pequeños.

Para ello es necesario el conocimiento profundo de las características del niño o la niña y de las posibles causas o condiciones que pueden originar desviaciones en su formación y desarrollo.

En los niños de esta edad que se encuentran en situación de desventaja social, con gran frecuencia la mayoría de los elementos que constituyen factores de riesgo están presentes, y actúan de manera más intensa, afectando su sano desarrollo, y se expresan en diversas insuficiencias en el plano físico, emocional, intelectual, en su comportamiento habitual.

Como consecuencia, los niños en situación de desventaja social suelen diferenciarse notablemente de los niños que provienen de hogares estables, sin que ello signifique que necesariamente su comportamiento tenga que valorarse como una alteración de conducta, en el sentido técnico del término. Ello se comprueba en que, luego de su ingreso a la institución infantil, este niño cambia significativamente en su presencia externa y conducta, en la medida en que los factores gratificantes del medio educativo comienzan a actuar positivamente, se logra incluso la no-diferenciación entre unos niños y otros cuando el trabajo docente-educativo y psicosocial de la institución es eficiente

.Por lo tanto, el niño preescolar en situación de desventaja social ha de ser considerado como un niño normal, cuyo comportamiento está afectado por el medio social y familiar adverso en que se desenvuelve. Ello es importante para una correcta apreciación de su necesidad particular de satisfacción afectiva, física e intelectual.

La atención y detección temprana de los factores de riesgo en estos niños tiene un valor social incalculable, pues es, precisamente en este momento, cuando puede desarrollarse un trabajo preventivo con mayor amplitud y un pronóstico más favorable que puede evitar la necesidad de una labor correctiva en etapas posteriores de la vida.

De esta manera, los factores de prevención en cualquier grupo de niños y niñas han de tener en cuenta tanto para el niño o la niña de la familia que no tiene dificultades, como para aquel o aquella que desafortunadamente puede presentar problemáticas en su comportamiento,

desarrollo o situación social, integrándolos en una misma atención y a la vez con un enfoque diferenciado, dadas sus individualidades y así colaborar a su más pleno desarrollo armónico y multilateral.

Prevenir en la educación infantil, por tanto, no es limitar, prevenir es, en primera instancia desarrollar. El enfoque preventivo, las posiciones teóricas y metodológicas que lo fundamentan, expresadas en esta exposición, se encuentran formando parte de los principios de la Educación Preescolar en Cuba, hace ya varios años y se concretizan en las distintas formas organizativas que adopta: la institucional y la no-institucional.

BIBLIOGRAFÍA

- BOZOVICH, L. La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1970
- ENTORNO A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. Colectivo de autores. Dirección de Educación Preescolar, MINED, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- ESTUDIO SOBRE LAS PARTICULARIDADES DEL NIÑO PREESCOLAR CUBANO. Colectivo de autores, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995
- MARTÍNEZ MENDOZA, F. La adaptación del niño al círculo infantil, CELEP; La Habana, 1998.
- ----- y otros. La atención clínico-educativa en el círculo infantil. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003
- LOS PROCESOS EVOLUTIVOS DEL NIÑO. AMEI-CELEP, La Habana, 1999.
- YAQUE, EDUARDO. La prevención en el círculo infantil. Material impreso. La Habana, 2001
- ZABALZA, M.A. Calidad de la educación infantil. Editorial Narcea, Madrid, 1996

EL ENFOQUE DIFERENCIADO. UNA NECESIDAD EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

MARÍA ISABEL PRIETO GARCÍA
KATIA EXPÓSITO RODRÍGUEZ.

Los educadores siempre han sentido las diferencias existentes entre los niños y las niñas, sin embargo se han sentido inclinados a pensar que todos aprenden de un modo similar; hay algunos niños que aprenden con facilidad, cuya formación y estilos son compatibles con los estilos del educador, existen otros interesados en aprender, pero sus perfiles de inteligencia no sintonizan con los estilos del educador; por lo que se quedan rezagados en relación con los demás.

Los términos atención a las diferencias individuales, atención individualizada o enfoque individual y enfoque diferenciado son términos hoy comunes en el discurso profesional, por maestros y educadores, gracias al énfasis en la educación dirigida al desarrollo cualitativamente superior del niño y la niña, para lograrlo no es posible ofrecer a todos la misma atención cuando en realidad se observan sujetos con comportamientos diferentes.

Es de gran valía para este estudio explicitar diferentes factores que generan diversidad en el marco escolar a partir de los criterios de autores como: Maruny y Muñoz, 1993, Vicent Tirado, 1993, Gimeno Sacristán, 1993, Puigdemívol , 1999.

- Diversidad en relación con los ritmos de aprendizaje.
- Diversidad derivada de los conocimientos previos que posee el alumno.
- Diversidad derivada de las distintas formas, estrategias y estilos de aprendizaje.
- Diversidad derivada de la distinta motivación e intereses.
- Diversidad derivada del distinto grado de participación de los alumnos en la institución escolar.
- Diversidad derivada de las expectativas de los alumnos en relación con su futuro escolar y profesional.
- Diversidad derivada de la distinta capacidad cognitiva de los alumnos.
- Diversidad derivada de diferencias de género, étnicas, religiosas, lingüísticas, sociales y culturales.
- Diversidad derivada del grado de experiencia de los docentes y de las aptitudes específicas de cada profesor.

Los factores que abarcan las diferencias que conforman la diversidad demuestran lo complejo que puede resultar la labor educativa que pretenda dar respuesta a las necesidades que de ella se derivan. De esta manera la diversidad se convierte en una necesidad y una de las principales metas a alcanzar por la escuela contemporánea y del futuro.

Al analizar el término diversidad conviene precisar otros muy relacionados con él: diferencia y desigualdad. Cada educando es distinto de cualquier otro por sus características individuales y por su entorno familiar y social, o sea, las diferencias caracterizan a los individuos y los distinguen, pero la desigualdad expresa relaciones injustas entre los individuos.

Todas las expresiones de la diversidad no requieren la misma respuesta, por ello se pueden establecer grados de diversidad en las que algunas diferencias pueden obviarse con relativa facilidad y otras no.

Tener en cuenta en la educación la variable diferencias es importante para el contexto educativo para reaccionar ante ellas, mantener las que favorecen el cambio positivo grupal o individual y tratar de anular o neutralizar las que lo entorpecen.

El proceso pedagógico transcurre en el marco de un conjunto de personas que se agrupan atendiendo a diferentes criterios y se deben tomar en consideración algunas diferencias individuales, por ello entre los principios básicos que orienta la estructuración y orientación metodológica en la educación preescolar el principio atención a las diferencias individuales, se considera fundamental en este período.

El desarrollo de las ciencias en la actualidad exige que el educador conozca individualmente a los niños, sus características y posibilidades reales y no hacerlo de un modo estático sino dinámico, lo cual permitirá pronosticar el posterior desarrollo del niño y la niña y la formación de su personalidad.

Las autoras de este estudio consideran que existe relación e interdependencia entre la atención a las diferencias individuales y el enfoque individual, este último en ocasiones no resulta suficiente y en muchos casos adecuado, pues en determinadas técnicas de individualización en la educación, no se tienen en cuenta las diferencias individuales del educando y esto conduce a un rotundo fracaso al asignar las tareas, actividades o ejercicios a los niños y niñas a todos por igual.

Sin embargo, si las tareas con enfoque individual están bien dirigidas y organizadas teniendo como punto de partida el diagnóstico integral del educando puede lograr conducir a

un adecuado desarrollo de este, es decir, la atención a las diferencias individuales incluye al enfoque individual.

Muchos estudiosos de la Psicología y de la Pedagogía como: J. Bach, España; M. V, Peralta, Chile, R. L. Machín y G. A Beatón, Cuba; señalan que es injusto brindar igual tratamiento, a los niños y las niñas con niveles de desarrollo y necesidades distintas y el más elemental principio de igualdad en el tratamiento pedagógico indica dar un trato distinto a personas diferentes.

En los momentos actuales se reducen las distancias gracias a las ventajas de la globalización y las comunicaciones, y el educando está dentro de este mundo, por lo que la educación debe ser cada vez más diferencial o diferenciada como medio necesario para lograr la igualdad de experiencias educativas.

El adjetivo diferencial procede del sustantivo diferencia, que en el Diccionario Enciclopédico. Argentina.1998. se define como: (1) “cualidad o accidente por lo cual una cosa se distingue de la otra.” y (2) “variedad entre cosas de una misma especie.”

Luego de un minucioso estudio sobre el tema las autoras, entienden por enfoque diferenciado: la diferenciación de las tareas educativas, ejercicios o actividades, los procedimientos didácticos, medios de enseñanza, evaluación y niveles de ayuda con el objetivo de potenciar al máximo el desarrollo individual de cada niño y niña al considerar las particularidades de estos, en relación con sus experiencias previas, procesos y cualidades psíquicas, independencia, capacidad de trabajo, tiempo que emplean en la realización de las tareas y ritmos de trabajo, para interactuar en la zona de desarrollo potencial.

En esta definición el enfoque diferenciado tiene en cuenta al enfoque individual y a su vez a la atención a las diferencias individuales de cada uno de los niños y niñas, el conocimiento previo específico que tienen los educandos, los procedimientos que utilizan para aprender, los estilos cognitivos, la implicación en las tareas, el rendimiento, adaptación, competencia, intereses, los sentimientos de los educandos, y el tiempo distinto para cumplir con las tareas asignadas, son diferencias a considerar a nuestro juicio en la dirección de actividades con enfoque diferenciado. Por otro lado, se debe tener presente la flexibilidad en la organización del espacio, la asignación del tiempo y las vías que utiliza el educador o ejecutor para evaluar los resultados alcanzados por los educandos en correspondencia con el desarrollo individual de cada uno de ellos.

Las autoras, defienden la idea de no considerar como sinónimos al enfoque diferenciado y la atención a las diferencias individuales. En los estudios realizados sobre estas temáticas para definir a las diferencias individuales, se abordan términos como características o particularidades propias del ser humano que generan diversidad expresada en sus diferencias y consideramos que el enfoque diferenciado penetra más allá que la atención a las diferencias individuales, es decir incluye este aspecto, pero también al enfoque individual. Además, este enfoque que las autoras defienden está dirigido no solo hacia el plano interno, sino también al externo, este considera el propósito que se persigue con la educación y desarrollo del educando al interactuar en la zona de desarrollo potencial y considerar sus diferencias.

La educación del niño y la niña con enfoque diferenciado debe partir del diagnóstico y la caracterización que tiene el educador de cada uno de sus educandos, para determinar las características más relevantes de estos y tener en cuenta sus potencialidades y dificultades. Para lograr esta aspiración es necesario lograr la dirección de las actividades pedagógicas con enfoque diferenciado de forma que garantice un proceso educativo único para todos los niños y las niñas y que posibilite su atención respetando las individualidades; el objetivo no es uniformar, sino contar con las diferencias para potenciar al máximo el desarrollo de cada uno de los educandos.

Para el logro exitoso del enfoque diferenciado el educador preescolar debe saber discriminar las diferencias individuales más notables que se manifiestan en los infantes.

El análisis de diversos criterios de autores acerca de las diferencias de los niños y niñas en el contexto educativo, unido a las experiencias obtenidas en la etapa facta perceptual a través de la entrevista grupal y en las observaciones se determinó para este estudio como indicadores esenciales de esas diferencias las que a continuación se relacionan: ritmos de trabajo, la independencia cognoscitiva, las experiencias previas o vivencias, la capacidad de trabajo, el tiempo en la realización de las tareas, los procesos y cualidades psíquicas.

Exigencias para la dirección de actividades educativas con enfoque diferenciado.

- Planificar las tareas educativas o ejercicios diferenciados para las actividades educativas con diferentes niveles de complejidad, en correspondencia con las necesidades y posibilidades reales del desarrollo de los niños y niñas y emplear el diagnóstico integral como punto de partida.

El diagnóstico integral debe constituir el punto de partida en la planificación de las tareas educativas o ejercicios, las mismas deben adecuarse a las necesidades, fortalezas y características propias del desarrollo de los niños y niñas.

Resulta imprescindible que las tareas o ejercicios se varíen, con diferentes niveles de exigencias que conduzcan a la aplicación de lo que ellos conocen en nuevas situaciones, que resulten suficientes, o sea, que se gradúen de manera que incluyan la repetición de acciones de un mismo tipo en diferentes circunstancias y que las mismas sean diferenciadas, generadoras de actividades que den respuestas a las necesidades de cada uno de los educandos según los diferentes grados de desarrollo y preparación alcanzada, es decir, a las demandas educativas de los pequeños según los diferentes niveles de desarrollo individual.

El educador puede planificar actividades diversificadas, graduar diferencialmente los ejercicios para subgrupos o para algunos de los educandos en particular, lo que determinará el grado de exigencia que tendrá cada una de ellas, deben provocar la necesidad de búsqueda de soluciones a los problemas con distintos grados de complejidad, lo que quiere decir que estos criterios de flexibilidad en los ejercicios o tareas asignadas a los educandos se planifican.

La variedad de las tareas facilita al educador, maestra o ejecutora ofrecer la atención diferenciada, brindar los niveles de ayuda a los niños que lo necesiten, observar como cada niño o niña realiza la tarea, comprueba qué pueden hacer por sí solos, qué ayuda necesita, adecuar las exigencias a sus individualidades y estimular las potencialidades de cada uno de los educandos de manera que provoque alegría, deseo de continuar la tarea hasta llevarla a la obtención de los resultados con satisfacción y alegría.

- El contenido para las actividades educativas, debe ser seleccionado con enfoque diferenciado, en correspondencia con el desarrollo individual y grupal de los niños y las niñas.

Al educador seleccionar los contenidos programáticos para las actividades educativas, debe priorizar los que se constataron con mayores dificultades en el diagnóstico tanto grupal como individual. Analizar detenidamente qué debe enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar, es decir hacer un estudio minucioso que le permita la búsqueda de necesidades individuales y seleccionar aquellas que realmente resulten significativas, que conduzcan al desarrollo del niño y la niña e interactuar en la zona de desarrollo potencial.

Los contenidos deben responder claramente a lo que resulte relevante y pertinente a los educandos, ello implica que el educador debe de realizar una labor de diagnóstico de lo que sabe el niño y considerar el aporte significativo que esto tenga para cada uno de ellos.

Los contenidos deben de graduarse en correspondencia con los criterios más frecuentes a utilizar en el nivel preescolar que son: de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato.

- Seleccionar y utilizar los medios de enseñanza con enfoque diferenciado significa que se correspondan con los intereses y necesidades de cada niño y niña en particular y del grupo en general.

En la educación de los niños preescolares los medios de enseñanza se consideran de vital importancia por las características psicológicas y de la edad de estos. La memoria y la atención son involuntarias, hasta el final de la etapa, que adquiere algunos rasgos de voluntaria, razón por la cual los medios de enseñanza posibilitan una mayor permanencia de lo observado en la memoria; al poder observarlos, palparlos, olerlos y hasta probarlos.

Se propone, que los medios de enseñanza respondan a los intereses de los educandos y a sus necesidades reales, para lograrlo, el tamaño debe ser adecuado de manera que la vista del niño y la niña le permita la observación completa de este, además que resulten accesibles y cercanos a la vida de ellos, que sean interesantes, atrayentes y despierten sentimientos de alegría y satisfacción.

En una misma actividad se deben emplear diferentes medios de enseñanza que favorezcan el cumplimiento de los objetivos y despierten el interés de cada niño y niña en particular y del grupo en general. Además de lo antes señalado, la presentación de estos materiales o juguetes a utilizar en las actividades debe ir acompañado del entusiasmo del educador para lograr un nivel de motivación e interés más elevado por la tarea.

En ocasiones el educador puede solicitar a los educandos que seleccionen el medio de enseñanza o juguete que deseen, si permite el cumplimiento de los objetivos propuestos. Ejemplo: en un relato en el que niño se apoyará en una lámina para la realización del mismo, si este selecciona la que más le guste o le llame la atención, favorecerá el nivel motivacional y resultará más fácil la invención del cuento, tendrá mayor cantidad de vivencias, serán más ricas las emociones y la formación de los

sentimientos, al provocar mayor grado de satisfacción; eleva su estado de ánimo y por consiguiente su aspecto cognitivo.

En las actividades independientes y el juego, los juguetes y atributos deben estar al alcance de todos los pequeños, de modo que puedan realizar una selección en correspondencia con el contenido de este, pero además de sus gustos, preferencias, inquietudes, etc.

Los medios de enseñanza pueden ser diversos, los naturales resultan ser atractivos para los niños y las niñas preescolares debido a que los objetos y fenómenos reales favorecen, al lograr una representación del mundo más acabada, pues ellos tienen insuficientes vivencias del mundo que los rodea.

El educador debe tener presente el nivel de asimilación de los contenidos en cada uno de sus educandos (familiarización, reproducción, aplicación y creación) para la selección de los medios de enseñanza en correspondencia con el nivel de desarrollo en que se encuentran cada uno de los niños.

Los objetos reales, las representaciones de estos o los medios tridimensionales son más apropiados para el primer nivel de asimilación en que se encuentran los niños y las niñas: ellos pueden palparlos, observarlos, olerlos o probarlos lo cual ayuda a la apropiación y fijación del contenido tratado.

Si el medio de enseñanza es una representación plana del objeto o fenómeno, ejemplo: afiches, fotografías, láminas, resulta más difícil que en los primeros niveles de asimilación el niño pueda apropiarse de las características de los objetos o fenómenos.

El educador debe saber que en un mismo grupo de educandos todos no se encuentran en los mismos niveles de asimilación por diversas razones. Por lo antes fundamentado los medios de enseñanza, materiales y juguetes que van a emplear los educandos en las actividades deben de estar organizados y seleccionados en correspondencia con la finalidad educativa deseada y el nivel de desarrollo de cada uno de los infantes.

- Motivar con un enfoque diferenciado en correspondencia con los intereses individuales y del grupo en general.

Se deben mantener motivados a cada uno de los niños y las niñas, no todos tienen la misma concentración en las actividades, en la edad preescolar tienen una atención dispersa, son capaces de concentrarse por algún tiempo si son fuertemente motivados.

La motivación inicial y mantenida es la que va a garantizar la solidez en la asimilación del contenido de las actividades para su formación y desarrollo, está comprobado que

algunos niños y niñas prefieren las canciones, otros los cuentos, las acciones de sorpresa, las adivinanzas, etc., estas pueden ser el “gancho” para apropiarse al niño de conocimientos, hábitos, habilidades, cualidades y sentimientos; esenciales en estas edades. Este es uno de los aspectos que debe tener presente la docente para realizar la motivación diferenciada en correspondencia con los intereses de los pequeños y las características propias de cada uno de ellos.

En el caso de los pequeños que se atienden por vía no institucional es aconsejable que la motivación llegue hasta los padres y familias, para que conozcan la necesidad de interesar a los niños y las niñas en la realización de las actividades en el hogar y se percaten de qué le resulta más motivante a sus hijos e hijas.

- Evaluar con enfoque diferenciado a cada niño y niña en correspondencia con los esfuerzos para realizar la tarea educativa.

La evaluación sistemática y formativa con un enfoque diferenciado posibilita recoger toda la información necesaria para ajustar eficazmente las acciones educativas, permite identificar la ayuda que necesita cada educando y comprobar el nivel de alcance de los objetivos propuestos, debe realizarse de forma cuidadosa, niño a niño, teniendo en cuenta los aspectos que benefician su desarrollo y que lo dificultan, no basta con saber que el niño y la niña han aprendido algo, sino cómo llegó al resultado deseado. Se le deben plantear a los educandos situaciones diversas que garanticen la comprobación individual del desarrollo.

En los niños y las niñas que asisten a las vías no institucionales el promotor debe incluir la evaluación de las familias, ya que estas constituyen un rol importante en la evaluación de los logros del desarrollo de sus hijos y existen tantas diferencias entre ellos como las que hay en los niños y niñas, que pueden estar dadas por la edad de los padres, el nivel de escolaridad, situación económica, el entorno familiar y social e influir de alguna manera en la educación de sus hijos.

- Sugerir los niveles de ayuda oportuna y diferenciada que propicie el desarrollo de cada niño y niña y puedan resolver las tareas educativas de forma independiente, vencer las limitaciones que obstaculizan el éxito en las actividades.

El educador debe estar atento a todos sus educandos y brindar la ayuda oportuna a cada uno de ellos, el diagnóstico integral debe ofrecer estos elementos.

El educador debe mostrar una actitud positiva ante los progresos de los niños y niñas de ritmos lentos ante la realización de las tareas encomendadas permitiéndoles el

tiempo necesario para su realización; en el caso de los educandos que están por debajo de la norma del grupo, en el logro de los objetivos planteados, estimular sus progresos por muy pequeños que sean, brindarles los niveles de ayuda que pueden ir desde la repetición de la instrucción, la sobreestimulación (fíjate bien, observa de nuevo), etc.; orientar de nuevo, formular preguntas sugestivas ¿tú crees que está bien?, (hacerlo ver que está mal lo realizado), una demostración parcial y por último la demostración total.

En los niños y niñas atendidos por vía no institucional se debe aconsejar a los padres para que no resuelva la tarea del pequeño ni le preste ayuda antes que lo necesite y explicarles qué niveles de ayuda se pueden ofrecer.

Los educandos deben comprender qué importancia tiene lo que están realizando, el adulto debe contagiarlos de optimismo para ayudarlos a vencer los obstáculos que se le presenten en la realización de cualquier encomienda.

- Concebir la fase de orientación de las actividades con enfoque diferenciado para lograr un papel protagónico de cada uno de los educandos.

La fase de orientación, debe realizarse con enfoque diferenciado en las actividades pedagógicas por vía institucional y no institucional para garantizar el papel protagónico de cada uno de los educandos en estas.

Por consiguiente desde esta fase se debe reforzar la orientación, fundamentalmente a los niños y niñas de ritmos lentos o los que se quedan por debajo de la norma respecto a los demás en el cumplimiento de los logros del desarrollo, o los que tienen la atención más dispersa, ya que este es el momento en el que deben conocer qué van a realizar, cómo lo van a realizar, y con qué; si el pequeño no está bien orientado se limitará el éxito en la realización de las tareas o ejercicios asignados.

El educador puede hacer un llamado por su nombre a algunos niños y niñas para dirigir mejor la atención de estos, en otros casos repetir la orientación más despacio y de otra manera, además se debe comprobar a través de preguntas si el niño comprendió lo que debe realizar, es decir lo que se espera de ellos.

En el caso de los niños atendidos por la vía no institucional, se le explica de forma clara y comprensible a los padres y familias, en el primer momento de la actividad, la importancia de la orientación en cualquier tarea que vayan a realizar y esta requiere de motivación, además deben conocer el valor que tiene su trabajo por muy sencillo que sea.

Otro aspecto a considerar por su trascendencia es el tercer momento de la actividad conjunta, en el que se debe orientar cómo dar continuidad al trabajo educativo en el hogar con un enfoque diferenciado, en correspondencia con las necesidades individuales de los niños y niñas y con orientaciones muy precisas para cada uno de estos y sus familias.

Si el contenido a desarrollar en la actividad conjunta es nuevo para el educando y su familia, se le debe orientar qué debe conocer su hijo o hija de manera que la etapa de familiarización del nuevo contenido le resulte más asequible.

- Ofrecer procedimientos didácticos variados en correspondencia con las necesidades de cada niño o niña y del grupo en general.

El educador o promotor puede emplear variados procedimientos didácticos al dirigir las actividades educativas con los niños y niñas según las necesidades individuales y posibilidades de estos, para establecer la correspondencia entre necesidades y posibilidades. En una actividad el educador debe de prever la combinación de estos, hay niños que necesitan de la modelación, otros que con una explicación clara del educador resuelven el ejercicio, o la combinación de estos dos, para otros le resulta necesaria la observación directa del medio de enseñanza, etc. No se trata de buscar nuevos procedimientos sino de utilizar convenientemente los que están plasmados en los documentos y normativas y programas de Educación Preescolar.

Por otro lado, la selección de estos, de forma adecuada debe estar determinada por el nivel de asimilación de los contenidos del Programa Educativo, (familiarización, reproducción, aplicación y la creación) y los objetivos de la actividad a desarrollar, constituye una condición esencial para que sea efectiva la atención a las diferencias individuales.

Hay diferencias que se visualizan más en la primera etapa de la formación de la habilidad. A los niños de ritmo lento, el educador los puede ayudar a discernir los elementos o rasgos esenciales del material didáctico a utilizar y después en todo su conjunto, de manera que puedan realizar a un nivel adecuado las operaciones mentales de análisis, síntesis, abstracción, generalización y comparación, después pueden continuar trabajando solos o con la ayuda oportuna del educador.

A los niños y las niñas de ritmos normal respecto a los otros de su grupo, si se le garantiza una orientación y explicación detallada de lo que van a hacer, pueden ser capaces de realizar la tarea por sí solos.

Gradualmente los niños y las niñas irán elevando su capacidad de trabajo y se apropiaran de habilidades que le permitan en un tiempo más corto incorporarse definitivamente a las tareas generales. La organización correcta del proceso favorece que todos logren los objetivos propuestos para el grupo en general.

Es necesario enfatizar en las preguntas por constituir uno de los procedimientos más utilizado en las diferentes actividades. Estas deben formularse con un enfoque diferenciado, además de ser precisas y comprensibles para los niños y las niñas en correspondencia con el nivel de conocimientos que poseen, desde el nivel reproductivo hasta el creativo. Ejemplo de preguntas ¿qué es?, ¿Cómo es?, ¿Para qué sirve?, ¿Por qué es así? Las respuestas deben corresponder con el contenido de la pregunta.

No abusar de las preguntas reproductivas, ni de las monosilábicas, se deben formular preguntas teniendo en cuenta los diferentes niveles del conocimiento y las habilidades que han logrado los educandos y el contenido propuesto.

Las preguntas como procedimiento didáctico cumplen con las funciones siguientes:

1. Estimular la actividad del niño.
2. Orientar su pensamiento, su razonamiento.
3. Evaluar a los niños.
4. Orientarlos hacia lo esencial.
5. Desarrollar en ellos la capacidad o la habilidad de hacer preguntas.

En correspondencia con sus funciones se definen los diferentes tipos de preguntas, entre las que se encuentran las siguientes:

Para que los niños capten el sentido general de la situación, reconozcan objetos y fenómenos, establezcan relaciones entre los elementos, las que estimulan la creatividad y la imaginación, ordenan las ideas y ayudan a dar coherencia al lenguaje, las que están dirigidas a evaluar los conocimientos, etc.

Está claro que de la forma en que se formulen las preguntas depende el carácter y la calidad del aprendizaje de los niños. Usar todo tipo de preguntas, sobre todo las de razonamiento y comparación, además de las de memorización es una condición para lograr respuestas de calidad por parte de los educandos.

Además el educador debe desarrollar en los niños las habilidades de escuchar y preguntar. Darle tiempo al niño para que reflexione, no atormentarlos con muchas preguntas (es mejor hacer pocas preguntas y que piensen bien) Preparar las preguntas con anterioridad sobre todo las más importantes.

a relación entre el Objetivo – Contenido – Método – Medios de enseñanza – Evaluación determina que una pregunta sea importante. Estas pueden partir de una conversación, ilustración, relato o cuento, poesías, etc.

A veces la pregunta es insuficiente, entonces tienen lugar otros procedimientos como: sugerencias, estímulos, impulsos verbales y el indicativo - verbal.

La organización de las actividades educativas con enfoque diferenciado.

Las actividades educativas se pueden organizar de diferentes formas, en ocasiones en pequeños grupos, en parejas o de forma individual. El educador puede asegurar momentos en que las actividades sean dirigidas de forma individual para algunos niños que lo requieran por sus particularidades individuales, en otras ocasiones en pequeños grupos o subgrupos que organizará de forma intencional; esta organización puede estar dada por los niveles de asimilación, por los intereses más o menos comunes o similar.

Por consiguiente, lo anterior permitirá al educador percatarse de las dificultades que puedan presentar los educandos en la realización de las tareas, además favorecerá la evaluación si los ejercicios o tareas educativas son adecuados al nivel de desarrollo de los pequeños grupos, con características similares o comunes.

Además estos subgrupos pueden organizarse con educandos de diferentes niveles de desarrollo, si interactúan niños y niñas con estas características, hay oportunidades de enriquecimiento de los menos aventajados por las experiencias previas o vivencias de los otros. No se puede perder de vista a los de mayor desarrollo para que no limiten a los otros, se le puede permitir que presten ayuda a su compañero si la situación lo requiere. La evaluación debe de corresponderse con el desarrollo individual de cada uno de ellos.

Estos procedimientos didácticos pueden ser aplicables en las diferentes formas de organizar el proceso educativo por vía institucional y no institucional siempre que se parta de la caracterización integral de cada uno de los educandos y del grupo en general.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS BEATÓN, GUILLERMO. Diversidad, cultura y desarrollo personal desde una Perspectiva histórico cultural. En convocados por la diversidad. Ciudad de la Habana: Edit. Pueblo y Educación, 2002. p. 8-13.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. Didáctica. La escuela en la vida / Carlos Álvarez de Zayas. Ciudad de la Habana : Edit. Pueblo y Educación, 1993.271P.
- AGUIAR CHÍA MERCEDES. La asimilación del contenido de la enseñanza. Mercedes .Aguiar Chía, Zoraida Alonso Febles y otros. La Habana: Edit. Pueblo y Educación , 1983. 112 p .
- ESCUDERO VINET MIGDALIA. La diferenciación de la enseñanza en la clase de 2do grado de la escuela primaria. Vía importante para potenciar el desarrollo cognoscitivo en los alumnos. 120p. Tesis en opcion al titulo de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba. 2002.
- GARDNER, HOWARD. “ La mente no escolarizada cómo piensan los niños y cómo deberían de enseñar las escuelas./ Howar Gardner. Barcelona Buenos Aires. Méjico: Edit. Paidós, 1983. 282P.
- LÓPEZ MACHÍN RAMÓN. Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad / Ramón López Machín, María Luisa Nieves Rivero, L. S. Tsvectkova. Ciudad de la Habana : Pueblo Y Educación, 2000. 62p.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, María Carmen. Cuestiones sobre bases diferenciales de la Educación. 2.ed. corregida Madrid: Edit. Universidad Nacional Educación a distancia, 1990. 445p.
- SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. Exigencias Didácticas para una enseñanza desarrolladora / Margarita Silvestre Oramas . En Aprendizaje , Educación y desarrollo. Ciudad de la Habana p. 25_ 52.
- ZAPARROZHETZ, A. V. Fundamentos de Pedagogía Preescolar / A. V Zaparozhetz.T. A. Markova. 1987. 287p.

REFLEXIONES ACERCA DE LA CREATIVIDAD Y SUS PARTICULARIDADES EN LA EDAD PREESCOLAR

ORQUÍDEA SORIANO GÓMEZ.

“El mundo de hoy y más aún el futuro, requiere menos de la memoria que repite y, más, mucho más de la inteligencia creadora”

Fidel Castro Ruz

(Notas de la Reunión de Intelectuales, 1999)

La creatividad es un proceso complejo que se manifiesta de diversas formas en el adulto, pero que, con inteligencia y una labor educativa intencionada, pueden establecerse las premisas para su desarrollo desde la edad preescolar. El siguiente trabajo aborda algunos elementos teóricos que permitirán incrementar los estudios acerca de este tema, teniendo en cuenta el criterio de diversos autores, además, en él se exponen algunas consideraciones a tener en cuenta para su estimulación.

Ante el avance vertiginoso de la ciencia, la técnica y la propia vida cotidiana, hablar de creatividad y educación en los umbrales del siglo XXI, significa resaltar la caracterización medular del objeto fundamental hacia el cual se dirigen los fines y propósitos de las personas en este milenio. Abordar la creatividad desde la esfera educacional conduce a la formación de una persona más integral.

Son precisamente estos desafíos, los que imponen la necesidad de profundizar en el tema de la creatividad por la relación directa que este tiene con todo el ciclo de formación de la personalidad y por constituir un fin en sí del proceso de desarrollo del ser humano, o sea, que es importante realizar acciones específicas para lograr los inicios de la creatividad desde las edades tempranas.

Múltiples son las concepciones que giran alrededor de este tema y varios los autores que realizan investigaciones en dicho campo tan controvertido, debido a las diversas definiciones formuladas y a las posiciones asumidas al respecto. Por ello es importante detenerse a analizar algunas de ellas por su significación.

Ante las prioridades de la vida actual, la creatividad toma toda su fuerza no como arte o instrumento aislado, sino como actitud y aptitud fundamentales y universales del espíritu humano.

Creatividad proviene etimológicamente del vocablo “creare” o sacar de la nada y de “crescere”, así que todo acto de creación hace crecer a la persona que lo logra. En el Diccionario Filosófico la palabra creación se considera como la actividad humana que produce valores materiales cualitativamente nuevos.

Según la teoría marxista – leninista, la creación constituye un proceso en el que participan todas las fuerzas espirituales del hombre, entre ellas, la imaginación, así como la maestría adquirida en el aprendizaje y en la práctica necesaria para convertir en realidad la idea creadora.

Según el investigador norteamericano J. P. Guilford “la creatividad es solución de problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición y elaboración” (Guilford., J. P.; 1972: p. 24) Desde su posición factorialista hace énfasis en elementos de naturaleza cognoscitiva y, predominantemente, inherentes al pensamiento.” (Taylor, G.; 1987: p. 36)

La Dra. Martínez Llantada (1995) considera la creatividad como “...el momento de acción del hombre con respecto al mundo y que se traduce en cambios en la realidad en correspondencia con las necesidades sociales.”

Según Felipe Chivás Ortiz la creatividad está considerada como:

“...la capacidad de producir y comunicar nuevas informaciones en forma de productos originales. Puede manifestarse como descubrimiento, como invento o como elaboración de obras artísticas, procedimientos, métodos o modelos de actuación. Durante el proceso de actividad creadora se alternan el trabajo consciente y el libre juego de imágenes, ideas y conceptos a nivel preconscious e inconsciente (...) abarca no solo la posibilidad de solucionar un problema ya conocido, sino también amplía la posibilidad de descubrir un problema allí donde las personas no lo ven.”(Chivás Ortiz, F; 1992: p. 4).

La Dra. A. Mitjás (1999) plantea que:

“Para lograr crear cualquier cosa por elemental o gigantesca que esta sea hay que por un segundo conseguir romper el equilibrio existente entre el hacer o no hacer, entre la destrucción y la creación, entre lo conocido o lo innato. Hay que atenerse sencillamente a dar ese paso en el vacío (...) lo cual hemos convenido denominar creatividad.”

Según esta propia autora la creatividad “... es un proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo, valioso, original y adecuado que cumpla las exigencias de una determinada

situación social, en la cual se expresa el vínculo de los aspectos cognoscitivos y afectivos de la personalidad”

Se debe reconocer que para estimular el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas preescolares es necesario implicarlos en la actividad, para de esta forma lograr que manifiesten rasgos que son típicos de las personas creativas, además de tener en cuenta, fundamentalmente, que el niño y la niña se encuentran insertados en un sistema de comunicación que puede favorecer la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje, y es al educador, como agente socializador, al que le corresponde propiciar esta adecuada situación social.

Al analizar las variadas tendencias de conceptualización de la creatividad, así como de los métodos para desarrollarlos, se llega a la concepción de que es imposible resumir en una frase, en un párrafo todo lo que esta abarca.

Existen tendencias que se orientan en varias direcciones:

- a) a la persona (el individuo, su estilo y particularidades)
- b) al proceso (hallar relaciones, establecer fases, tipos de operaciones mentales y otros momentos importantes)
- c) al producto (un resultado nuevo y valioso)
- d) a la novedad (lo original, al nueva relación)
- e) a la situación social (exigencias de la esfera de desempeño).

La tendencia a definir la creatividad sobre la base de la persona supone que no es posible analizar los problemas de su desarrollo al margen de la educación de la personalidad, específicamente de los recursos personológicos que están en su base. Esto tiene gran importancia desde el punto de vista educativo, pues se trata de “desarrollar”, a partir de un conjunto de influencias educativas dirigidas y estructuradas.

Las potencialidades personológicas para la creatividad no se expresan necesariamente de forma inmediata en el comportamiento humano, sino que aparecen paulatina y progresivamente en el ámbito de cada sujeto, de ahí que el personal pedagógico deba conocer las potencialidades de los niños y niñas para promover su desarrollo de manera diferenciada.

Las personas creadoras vistas desde lo lógico, lo psicológico, lo epistemológico, lo pedagógico, lo sociológico y gnoseológico tienen rasgos que se pueden tener en cuenta

para diagnosticar y desarrollar la creatividad: originalidad, fluidez, alta inteligencia, buena imaginación, creatividad en una esfera específica, pensamiento metafórico, uso amplio de categorías e imágenes; flexibilidad en la actuación, novedad, pensamiento lógico, capacidad intelectual, construcción de nuevas estructuras; introducir orden en el caos, preguntar por qué, alertar ante los vacíos y lagunas en el conocimiento, uso del conocimiento como base para nuevas ideas, preferencia por la comunicación intraverbal.

La creatividad como proceso distingue un amplio sistema de problemas, connotaciones sociales e influencias que se manifiestan durante el desarrollo de la personalidad y el propio acto creativo.

En los niños y niñas de edad preescolar también se pueden encontrar rasgos característicos de estos indicadores, tal es el caso de la:

Fluidez: Ante una determinada pregunta, se puede recibir de ellos muchas respuestas. Por ejemplo ¿Para qué sirve una caja? Pueden responder para jugar, guardar juguetes, hacer un camión, hacer una cajita, etcétera.

Flexibilidad: Todas las utilidades que pueden ser capaces de atribuirles a los objetos que le rodean.

Por ejemplo: Al preguntarle para qué sirve un lápiz, podrá responder que sirve para pintar, pero podrá responder atendiendo a sus características (forma, color, tamaño, etcétera).

Originalidad: Ante la pregunta ¿Para qué sirve el lápiz? Podrá responder para pintar, escribir, colocar una bandera y otras funciones como objeto sustituto (termómetro, cuchara, espumadera, jeringuilla, etcétera).

Estos tres indicadores se muestran estrechamente vinculados, se manifiestan a partir de las vivencias que los niños y las niñas tengan en relación con el desarrollo que van alcanzando.

Por tanto se considera que se puede hablar de manifestación de elementos de la creatividad, en este caso, cuando se manifiesten algunos de estos indicadores.

Es en la etapa de la educación preescolar donde se puede estimular con mayor intensidad la creatividad de los niños y las niñas, enfrentándolos a situaciones que los inciten a buscar nuevas y variadas formas de responder a las circunstancias presentes, los que les permitirá una actitud cada vez más creativa en su relación con el medio social en que se desenvuelve.

La afirmación de que la edad preescolar constituye una etapa fundamental en todo el desarrollo de la personalidad del niño, resulta ampliamente compartida por todos los pedagogos que se han ocupado desde distintas posiciones de los problemas de la educación, el desarrollo y la formación del ser humano.

En la práctica educativa de muchos países se realizan esfuerzos investigativos y se elaboran metodologías para el desarrollo de la creatividad en los primeros años de vida (T. Armstrong, 1993; K. De Bord, 1997; K. Expósito, 2002; M. López, 1995; M. Rendon, 2003; P. Torrance y K. Golf, 2000).

Entre los diversos aportes de estos trabajos, se encuentra la demostración de la importancia de la potenciación del desarrollo de la creatividad del niño y la niña e instrumentaciones del papel del adulto en ese empeño. Todos proponen enriquecer las posibilidades de la creatividad por parte del niño en algunas áreas específicas de la actividad.

Con frecuencia esas elaboraciones no evidencian con la plenitud, integración e interdependencia suficientes los procesos internos y los condicionantes pedagógicos del desarrollo de la creatividad del niño. Algunas de las metodologías referidas asumen indicadores de la actuación creativa del niño y la niña semejantes a la presente en los adultos como son las capacidades y otras cualidades como la fluidez, la sensibilidad, etcétera.

Sin embargo, existen grandes diferencias en el nivel de desarrollo y maduración de la actividad psíquica entre el niño preescolar y los adultos, y por lo tanto, en las formas particulares de expresión de su incipiente personalidad. Esas diferencias se extienden al campo de la creatividad como cualidad de la personalidad en su plenitud. Distinguir esos factores, en uno u otro nivel etéreo, facilitará lograr el empeño de formar masivamente hombres y mujeres creativas.

B. Nikitin expresó “la naturaleza provee a todos los niños sanos de la posibilidad de desarrollarse siguiendo las curvas más elevadas, pero nosotros por ignorancia las hacemos más aplanadas al no crear las condiciones favorables para su desenvolvimiento y – lo más importante – retrasando el comienzo de la evolución. La tragedia consiste en que el proceso de achatamiento de las curvas de desarrollo resulta irreversible.” (Nikitin, B; 1990: p. 317)

De modo que el estudio de la creatividad en el marco del proceso educativo del niño, requiere caracterizar la población infantil en cuestión, determinar métodos de diagnóstico y elaborar una concepción didáctica para su desarrollo en estas edades.

El estudio del fenómeno de la creatividad infantil requiere considerar, en primer lugar, los acontecimientos psicológicos que ocurren durante el período de la edad temprana que condicionan el tránsito hacia el período preescolar (L. S. Vigostky, 1998; L. Venguer, 1981; A. Liublinskaia, 1981; V. S. Mújina, 1988; A. M. Siverio, 1995). Estos acontecimientos se identifican como premisas en el desarrollo psíquico del niño, que conducen al fomento y expresión de una posterior actuación creativa. Entre ellos resultan determinantes:

- La asimilación de las funciones de los objetos; el desarrollo de las primeras generalizaciones.
- El surgimiento del juego de roles.
- El surgimiento de la autoconciencia y su más evidente expresión en la crisis de los tres años.
- La ampliación de la experiencia vital del niño.
- El surgimiento de la función simbólica de la conciencia.
- El surgimiento de la imaginación y la fantasía.
- El surgimiento del carácter representativo del pensamiento.
- Inicio de la maduración de los procesos afectivos, motivacionales y volitivos.

El desarrollo de motivos lúdicos y sociales que aparecen en esta edad son compulsores de la interacción empática con adultos y coetáneos y se constituyen en la condición afectiva - motivacional esencial para considerar la actividad productiva del niño (ideas, movimientos, dibujos, construcciones, etcétera) como creativa.

Es en la edad preescolar donde se crean las condiciones para las primeras manifestaciones y desarrollo de la creatividad del niño. Esta edad se constituye pues, en períodos sensitivos para el surgimiento de la creatividad del futuro adulto.

A. González (1995) considera que “la creatividad en el niño es una potencialidad (...) lo que debe preocupar al investigador es encontrar las regularidades de la conducta típica del niño que le permiten desarrollar su potencial.” (González A; 1995: p. 23)

La posición vigotskiana permite ver que el factor genético tiene un papel insustituible como condicionante del desarrollo del sujeto, pero la educación determina el curso ulterior de su desarrollo.

En el niño tiene lugar intensamente, procesos muy relacionados con la creatividad: la imaginación y la fantasía. Para L. S. Vigotsky (1987) la imaginación es un proceso complejo que desemboca generalmente en un acto creativo. El proceso imaginativo se inicia, según este autor, con las experiencias vividas por el sujeto. Mediante la acumulación de experiencias, el niño se prepara para estructurar sus procesos imaginativos mediante sus procesos sucesivos de disociación, asociación, combinación y materialización o exteriorización.

Vigotsky promueve una visión integradora de tres componentes básicos de la creatividad del niño: la imaginación, la razón (pensamiento lógico, conocimiento) y el condicionamiento afectivo- – volitivo. Para él la imaginación es un atributo de todos los niños y en general de

todas las personas de cualquier edad. La actividad imaginativa deviene creatividad cuando el sujeto materializa el producto imaginativo.

La estrecha relación entre imaginación y creación en el niño preescolar parte de las etapas por las que transita la asimilación, por el niño, de la función de los objetos.

La curiosidad infantil tiene un peso significativo en el desarrollo de actuaciones creativas. I. P. Torrance y K. Goff (2000) afirman que los niños preescolares son naturalmente curiosos y que adquieren gran variedad de habilidades cuando cuestionan, inquirieren, investigan, manipulan, experimentan y juegan. Esa tendencia irresistible a explorar objetos parece ser la base para la curiosidad y la inventiva que se materializa luego en el adulto.

La expresión observable de la creatividad en el niño preescolar debe buscarse en una combinación del tránsito de lo imaginativo o fantasioso a su objetivación, con la curiosidad, con el incipiente e incompleto conocimiento, condicionada afectivamente y dada en la funcionalidad y novedad de lo producido.

La creatividad difiere en su manifestación y condicionamiento en el niño preescolar respecto a edades posteriores por el incipiente desarrollo de la personalidad del niño. Constituye una potencialidad del desarrollo en cada niño.

El fin de la educación preescolar en Cuba es lograr el máximo desarrollo integral posible de cada niño y niña, lo cual constituye premisa indispensable de su preparación para la escuela, que de acuerdo con el fin general de nuestra educación debe ser integral y armónico, por lo que el programa comprende objetivos para el desarrollo de las distintas esferas de la personalidad en correspondencia con las particularidades de esta edad.

Es en la edad preescolar que el niño atraviesa por variados cambios y en ellos ciertas características en su personalidad se reafirman, se reestructuran y otras se adquieren, lo que hace que en este nivel se sienten los cimientos para el desarrollo de la creatividad, a fin de que el niño pueda desarrollar posteriormente con facilidad el aspecto formal y concreto del desarrollo del proceso de adquisición del conocimiento.

En la actualidad llama la atención la cuestión de la creación de los niños, esta se puede apreciar mejor en los juegos, desde las más tempranas edades.

Los niños y las niñas de edad preescolar sienten la necesidad de crear a su modo los sucesos y fenómenos, dicha necesidad la satisfacen de forma voluntaria en los juegos, en los que reflejan sus intereses, sus relaciones, sus sueños y lo hacen de forma tal que representa para ellos su propia realidad, su inspiración, a esto, podemos llamarle, creación.

La capacidad de crear no se desarrolla por sí sola, es necesario propiciar condiciones favorables y es ahí donde el papel del personal pedagógico cobra importancia, por lo que deberá estar preparado para lograrlo. Resultan importantes las riquezas de las experiencias, las observaciones cotidianas, la literatura infantil y el arte, para que el niño pueda pasar de la simple imitación a la reproducción creadora de la realidad y de ahí a la elaboración de nuevas imágenes.

No se puede negar que el desarrollo de la creatividad, aún cuando existen condiciones favorables, transcurre al principio lentamente y por eso el comienzo de su manifestación permanece inadvertido; no tiene límite de crecimiento.

La infancia tiene enorme significación para comprender el proceso de formación de las capacidades. En esta existen períodos evolutivos, en los que están presentes las posibilidades más favorables para la evolución de la psiquis en una u otra dirección; más tarde, la acción de tales condiciones internas se debilita paulatina y brevemente.

La imaginación se pone de manifiesto y se desarrolla en todas las actividades que realizan los niños, pero, el juego es una de las que más puede propiciar el desarrollo de la creatividad y se organizan adecuadamente las condiciones.

“Nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento”.
(Peralta, M. V: 2000)

Esta aseveración planteada en el último documento estratégico para los próximos cinco años, de UNICEF en América Latina y El Caribe, ejemplifica en forma certera la enorme dificultad que ha tenido la humanidad para reconocer que el aprendizaje es un derecho que tiene el niño desde que nace, o quizás desde antes de nacer, y que es tan relevante como lo es su identidad y la satisfacción de diferentes necesidades básicas.

Una de las cuestiones más importantes de la psicología y la pedagogía infantil es la que se refiere a la creación en los niños y niñas, a su desarrollo y a la importancia del trabajo creador para la evolución general y la maduración de estos.

Desde la más temprana infancia se observan procesos de creación que se aprecian mejor en los juegos: el niño que se imagina que va a caballo cuando monta sobre un palo; la niña que imagina ser madre cuando juega con sus muñecas; otro que en el juego se transforma en un maestro, un soldado, una enfermera, un campesino. Todos muestran ejemplos de la más auténtica y verdadera creación.

Naturalmente, en los juegos, los niños y niñas reproducen mucho de lo que han visto; pues se conoce el gran papel que en estos desempeña la imitación. El juego se considera la

transformación creadora de las impresiones vividas, la combinación y organización de estas impresiones para la formación de una nueva realidad que responda a las exigencias e inclinaciones del propio niño.

Los niños y las niñas pueden hacer la vida interesante para el resto de la familia, porque tienen una nueva perspectiva ante lo común, lo demuestran en la conversación diaria y en las respuestas a las preguntas que se les formulan.

Para el desarrollo de la creatividad y su estimulación se debe tratar con respeto las ideas y preguntas “insólitas” reconocer el valor de las ideas de los niños, alentar el aprendizaje por iniciativa propia y fomentar la búsqueda y solución de problemas. Además se debe mantener actitud firme y exigente, a la vez que flexible y un enfoque integrador de la conducción del proceso. Así mismo debe desarrollar capacidad comunicativa, organizativas, etcétera, que se encaminen a la asimilación racional y a la aplicación operativa de modo que se pueda lograr la regulación y autorregulación de la actividad del alumno.

Para poder aplicar lo anterior el educador no puede introducir barreras u obstáculos al desarrollo de la creatividad. Entre ellos no debe manifestarse:

- Autoritarismo, normatividad excesiva, conformismo, rigidez, rutina, impaciencia, intuición excesiva, hipercriticismo.

Hay que desterrar del vocabulario cotidiano las siguientes expresiones:

- Es así y no puede ser de otra manera.
- Siempre se ha hecho así.
- Es inútil, nunca se conseguirá.
- La buena respuesta es la del adulto o está en los libros.
- No es lógico; no es razonable.
- Nunca funcionará.

Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listos para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentando en su vida cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación.

La creatividad puede ser desarrollada mediante un proceso educativo, que favorezca potencialidades y consiga una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso.

Para el desarrollo de la creatividad como el bien máspreciado de la vida desde las edades tempranas, es necesario tener presentes algunas recomendaciones, entre las que tenemos:

- Alentar la curiosidad, la exploración, la experimentación, la fantasía y el cuestionamiento.
- Brindar oportunidades para la expresión creativa y la solución creativa de problemas.
- Preparar a los niños y las niñas para nuevas experiencias y ayudarlos a desarrollar modos creativos para enfrentarlas.
- Encontrar las formas más efectivas para lograr conductas constructivas.
- Emplear tiempo para explicar y responder a las preguntas de los niños.
- Leerles a los niños ante la imposibilidad de que puedan leer por sí mismos.
- Hablarles y responderles con respeto.
- Crear un medio abierto y flexible que permita a los niños y las niñas escoger, de manera independiente, sus intereses y tomar decisiones.
- Desarrollar las actividades en las que prevalezcan habilidades relacionadas tales como: la observación, la comunicación, la clasificación, el desarrollo de modelos, entre otros.
- Aprovechar el interés de los niños y las niñas por el mundo que los rodea.
- Presentar a los niños ambientes estimulantes.
- Ofrecer juguetes y objetos variados y educativos.
- Aprovechar los medios audiovisuales
- Promover un sistema comunicación caracterizado por la empatía, el amor y el respeto.

Estas son algunas consideraciones que pueden ayudar a entender el fenómeno de la creatividad en esta edad y permitir entonces prepararse para su estimulación.

BIBLIOGRAFÍA

- BRONSTEIN, VERÓNICA. Niños creativos En <http://www.revistafusion.com/2002/abril/entrev103-3htm>
- BURKE, M. T. Y OTROS. Temas de Psicología para Maestros IV. MINED Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
- GUILFORD, J. P. Psychologie de la création. CEPL, Paris, 1972
- MARTÍNEZ MENDOZA, FRANKLIN. La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. En Reflexiones desde nuestros encuentros. CELEP. Julio 2002.
- MARTÍNEZ, M. En Torno a la Creatividad y su Desarrollo. Folleto. IPLAC. Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación.
- NIKITIN, B. P. Y L. A. NIKITINA. La educación no tradicional en la familia.

Editorial Pogreso. Moscú, 1990.

- PERALTA, M. V. La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos frente al nuevo siglo. En Revista Junji. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Año 5, n. 27. Febrero 2000. Santiago de Chile.
- SÁNCHEZ, M DE A. Desarrollo de habilidades del pensamiento. Creatividad. Editorial Trillas. ITESM. México, 1999.
- SORIANO GÓMEZ, ORQUIDEA Propuesta de capacitación para personal pedagógico sobre creatividad y su estimulación en 5^{to} y 6^{to} años de vida. Tesis de maestría 2004
- TORRANCE, P. Y K. GOFF. Fostering academia creativity in gifted student. Eric. EC. Digest. Ed. 321489. 2000.
- VENGUER, L. Pedagogía de las capacidades. Editorial Pueblo y Educación. Segunda edición, La Habana, 2001.
- VERGARA PANZERI., Mariela. Mitos y realidades de los niños talentosos y creativos. <http://www.zonapediatrica.com/zonas/superdotados/mitos.html>.2003.
- VERGARA PANZERI., Mariela. Cómo se manifiesta la creatividad en los niños. <http://www.zonapediatrica.com/zonas/superdotados/mitos.html>.2003.

LA LABORIOSIDAD, LA CREATIVIDAD Y LOS VALORES EN LAS PRIMERAS EDADES: IMPERATIVO DE ESTOS Y TODOS LOS TIEMPOS.

OLGA FRANCO GARCÍA

Breve mirada al significado de la educación para el trabajo como parte de la educación moral

A nadie escapa que el problema relativo a la importancia de la educación para el trabajo en la vida de la sociedad trasciende la connotación estrictamente económica. El trabajo, entendido como la más importante de las actividades humanas, responde no solo a vitales necesidades de subsistencia, sino también de socialización, de expresión del hombre y de autorrealización personal y profesional.

Vale la pena, señalar que las raíces teóricas de la educación para el trabajo, están relacionadas con las motivaciones de fondo que sustentan de manera integral esta esfera de la educación y que se presenta como un ideal, una utopía que es al mismo tiempo reflejo de realidades existentes, esperanza de un futuro mejor y fuente generadora de acciones que conduzcan a una auténtica renovación en su ámbito.

La educación para el trabajo busca, asegurar en el futuro una progresiva toma de conciencia de la identidad personal y de sus propias capacidades, una gradual conciencia crítica de las conquistas de la civilización tecnológica, una creciente adaptación de las necesidades cognoscitivas y operativas de las personas a las exigencias de profesionalización del propio entorno socio-cultural, una mejor adaptación en la vida en sociedad, un desarrollo de habilidades que faciliten la comprensión del proceso productivo en su compleja articulación con los cambios sociales.

Desde este punto de vista la educación para el trabajo no busca tanto la calidad de la actividad laboral productiva, sino fundamentalmente la calidad del hombre que produce o mejor aún, del proceso mediante el cual, el hombre con su trabajo construye su propio proyecto de vida, expresa su identidad de sujeto responsable y se comunica en cierta manera a si mismo como sujeto.

Una visión antropológica de la educación para el trabajo no puede dejar de considerar al hombre como un ser organizado en el tiempo y en el espacio que su conciencia intencionada capta y trasciende. Es decir un ser histórico, que se realiza al transformar el mundo mediante la praxis.

Esta condición histórica del hombre hace que la educación para el trabajo, sea considerada como el esfuerzo constante de recreación y transformación del mundo, como proceso creador que lleva implícito un compromiso con la transformación y humanización de la sociedad.

La educación valores morales y el perfeccionamiento humano.

La moral es el conjunto de principios, criterios, normas y valores que dirigen el comportamiento del ser humano. La moral hace que el hombre actúe de una determinada manera y le permite saber qué se debe hacer en una situación concreta. Es como una especie de brújula que orienta sobre cuál es el camino a seguir, e indica cómo actuar en la sociedad.

La moral es el hecho real que encontramos en todas las sociedades, es un conjunto de normas a saber, que se transmiten de generación en generación, evolucionan a lo largo del tiempo y poseen fuertes diferencias respecto a las normas de otra sociedad y de otra época histórica, estas normas se utilizan para orientar la conducta de los integrantes de esa sociedad.

El término Moral ha transitado en su devenir histórico por diferentes criterios. Abarca la conducta del hombre, sus actitudes, sentimientos y proyección ante la vida, la sociedad, la naturaleza, el trabajo, el estudio, el arte, la actividad creadora y de sus semejantes. Estudios realizados sobre la Moral refieren que esta es un reflejo en la conciencia social, de las condiciones materiales en que viven los hombres, a partir de la forma histórica en la que se han relacionado entre sí, de las actitudes y conductas asumidas en el transcurso de sus vidas, que se expresan en forma de principios, normas, sentimientos y representaciones sobre el bien y el mal, el deber, lo justo o injusto, que en su conjunto, regulan y orientan la elección moral de cada individuo y el comportamiento humano en general.

La educación moral es la influencia sistemática dirigida hacia un objetivo central: el desarrollo de los sentimientos, la conciencia y la conducta de las personas y a formar en ellas cualidades morales, convicciones ideológicas, fidelidad a su deber ciudadano, posición vital activa, así como elevados sentimientos morales, con el propósito de garantizar un elevado desarrollo moral.

Tal desarrollo consiste en la asimilación de los valores morales como un proceso de cambios cualitativos positivos bajo la influencia del medio social, la educación, la experiencia social, la actividad, la autoeducación, entre otros factores.

Por tales razones, uno de los grandes retos de la educación cubana es, sin dudas, el trabajo dirigido a la formación de las cualidades morales de la personalidad en las diferentes edades. Cuba, desde la posición de país latinoamericano y del tercer mundo, continúa luchando, de acuerdo con las realidades y posibilidades de la época, por hacer cada vez más patente la realización del humanismo y la autorregulación consciente de los individuos como uno de los factores decisivos para el logro de la construcción de la sociedad a que aspiramos.

En la actualidad la educación en valores es una problemática que preocupa y es objeto de análisis de políticos, especialistas y educadores de diferentes países, independientemente del sistema social existente. Constituye un problema global.

Las cualidades morales constituyen elementos imprescindible en el perfeccionamiento humano; reafirman la confianza colectiva en la capacidad de los hombres y mujeres, para amar y construir, son la expresión de seguridad en la virtud, en que prevalecerá siempre lo mejor del ser humano por adversas que puedan ser las circunstancias, frente a los que preconizan el individualismo, el pesimismo y la enajenación como futuro de las nuevas generaciones

La primera infancia y la educación de cualidades morales.

La formación de las bases para las cualidades morales del hombre comienza desde la primera infancia. En investigaciones realizadas se demuestra que la edad preescolar (desde el nacimiento hasta los 6 años) se caracteriza por las grandes posibilidades para la educación moral de los niños y que esta puede llevarse a cabo mediante diferentes tipos de actividades que propician de manera exitosa, la adquisición de algunas formas de dirección consciente de su conducta, la actividad, la independencia y el interés por el medio social

El objetivo de la educación socio-moral en estas edades es propiciar y estimular el desarrollo de las interrelaciones infantiles, la formación y desarrollo de emociones, sentimientos, cualidades, nociones y representaciones morales; el desarrollo de hábitos culturales, normas de comportamiento social y la formación de una actitud positiva hacia actividades laborales de diferentes tipos.

La educación socio-moral adquiere una connotación especial, al finalizar la etapa preescolar, pues, es en esta faja etárea donde deben quedar sentadas las bases que permitan al niño un ajuste adecuado a las nuevas exigencias que le esperan.

Los niños de estas edades podrán ser capaces de mostrar de forma estable un estado emocional positivo y mantener interrelaciones adecuadas con otros niños y los adultos que intervienen en su educación; expresar satisfacción al realizar distintos tipos de tareas; ser capaces de valerse por sí mismos y ajustar su comportamiento a las exigencias para esta edad, en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Los pequeños podrán cumplir de forma segura, las normas de conducta social que adquieren por medio de sus relaciones con los adultos y serán capaces de regular su conducta, siempre con la mediación de los educadores y la familia y, en ocasiones, por sí mismo.

El niño, al concluir la etapa preescolar puede mostrar cualidades personales que indiquen una actitud positiva hacia los demás, hacia la cooperación, la ayuda mutua y hacia el trabajo conjunto en actividades especialmente estructuradas así como en otros momentos de su vida en grupo y ya están en condiciones de apreciar lo correcto y lo incorrecto en la actuación de los demás y en la suya propia; manifestarán hábitos correctos de alimentación, de mesa, de orden y de cortesía y realizarán actividades laborales de diverso tipo con agrado y satisfacción.

Ahora bien, este trabajo requiere de profesionales especialmente preparados para poder abordar, con efectividad, cada componente, en el momento oportuno, con el empleo de métodos y procedimientos apropiados a las edades y a las actividades y procesos en que participa el niño. De manera muy particular, requiere también de la educación en el seno de la familia, pues la colaboración de todos sus miembros y su protagonismo es indispensable para lograr una influencia: sistemática, que permita alcanzar los objetivos propuestos.

Educación la laboriosidad desde las edades más tempranas. Reto a los educadores y la familia.

“Que cada hombre aprenda
a hacer algo de lo que necesiten los demás”
José Martí¹

Vivimos en un mundo en el que se premian la innovación, la productividad, el trabajo infatigable, la capacidad de adaptación a las nuevas corrientes. Tenemos que competir con pueblos que tienen inscritos en sus sistemas de valores, la pasión por la excelencia y el orgullo por la laboriosidad. Por esto, hay que formar desde la infancia el valor de la

¹ Martí, José. Educación y libertad. “La América”, Nueva York, noviembre de 1883. Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana 1961. p 82

laboriosidad y desarrollar hábitos de orden y de trabajo. Hay que inculcar el amor y el orgullo por el trabajo bien realizado. Hay que potenciar la búsqueda de la excelencia y el culto al trabajo sistemático.

Dentro de las cualidades morales esenciales, mencionadas, se le concede gran importancia al desarrollo de sentimientos de amor por el trabajo, en la educación de los niños de la primera infancia, lo cual se logra, en primer lugar, mediante el desarrollo de una cualidad muy significativa: la laboriosidad.

Se dice de la persona laboriosa, que es la que se aplica al trabajo.

Según el Diccionario de sinónimos y antónimos Espasa-Calpe, 2005, laboriosidad es igual a trabajo, aplicación, diligencia, actividad, afán, celo, esfuerzo, dinamismo, dedicación, perseverancia, entre otros.

La virtud y valor humano del trabajo, puede perderse si se descuida la atención al detalle o a las cosas que no le gustan al que lo hace, como la puntualidad al comenzar y terminar el trabajo, el abandono de las obligaciones sociales. No basta querer hacerlo bien, sino que hay que saber hacerlo bien, pues siempre requiere preparación, habilidad, no sólo técnica, sino moral y humana. No basta la “buena voluntad” o la rectitud de intención, para ser un buen médico o una buena ama de casa, sino que se requiere, conocimientos mejorados continuamente y poseer y aprender a practicar, las virtudes y valores humanos, para desarrollarlos con sinceridad, veracidad, ecuanimidad, serenidad y paciencia, porque obras son amores y no buenas razones.

Trabajar es solo el primer paso, hacerlo bien y con cuidado en los pequeños detalles es cuando se convierte en un valor.

La laboriosidad significa hacer con cuidado y esmero las tareas, labores y deberes que son propios de nuestras circunstancias. Es también ayudar a quienes nos rodean.

Pero, lo más importante, es una cualidad que puede educarse desde que el niño es pequeño, tanto en la institución infantil como en la familia.

Es posible que muchos piensen aún que hablar de la educación laboral en la edad preescolar es absurdo, pues los niños pequeños, con sus diminutas manos, su andar inseguro y su constante ir y venir de un juego a otro, son incapaces de dedicarse a tareas que requieren de un mayor desarrollo físico y psíquico.

Sin embargo, nosotros afirmamos lo contrario, porque estamos convencidos de que la edad preescolar constituye la etapa donde se establecen las bases para todo el posterior desarrollo del hombre. Es pues, la educación laboral en estas edades, el medio que nos

permite lograr las premisas del amor por el trabajo; desarrollar los intereses por las diferentes profesiones y oficios; darles a conocer las relaciones que se establecen entre los trabajadores en la sociedad; formar actitudes positivas hacia el trabajo y desarrollar, tanto en niños como en niñas, hábitos laborales en correspondencia con su edad.

En la historia del desarrollo de la educación de los niños de edad preescolar, como ya se ha valorado en otros artículos, podemos encontrar antecedentes que nos hablan de la educación laboral desde las edades tempranas.

Ya J.A. Komenius, en su tiempo, establecía estrecha relación entre la educación moral y la laboral, en las que incluía no solo las formas de trabajo correspondientes a una edad determinada, sino que también las relacionaba con el desarrollo de hábitos y el amor por el trabajo.

El pedagogo J.E. Pestalozzi, entre sus valiosos aportes al desarrollo de la teoría de la educación preescolar, planteó en el sistema de educación, la tarea del desarrollo armónico: físico, intelectual, laboral y moral de todos los niños. Propuso un sistema de gimnasia elemental y expuso la interesante idea de crear el “abecé” de las habilidades, lo que a su juicio preparaba a los niños para la actividad laboral, incluso para la productiva.

Entre los socialistas utópicos, R. Owen, Tomás Moro, Tomás Campanella, Saint Simon y Ch. Fourier, la idea del desarrollo armónico y multilateral está vinculada con la educación de todas las personas. En sus concepciones se introducía la idea del trabajo y pensaban que en él debían participar todos los miembros de la sociedad.

En las teorías de los filósofos franceses: Helvetius, Diderot y en los trabajos de J.J.Rousseau se plantea la tesis particular de preparar para el trabajo a todos los niños.

Las hermanas Carolina y Rosa Agazzi, argentinas, basaban parte de la actividad de los niños y las niñas en sus prácticas de jardinería, ya que pensaban que al cultivar la tierra y al observar el crecimiento de las plantas; al responsabilizarse con su riego, la limpieza de los canteros y al hacer otras prácticas de este tipo, se vinculaba significativamente al niño con la naturaleza, y se favorecía una actitud de respeto y cuidado por el medio ambiente, además de ser, por sí misma, una actividad gratificante.

Muchos otros pedagogos, filósofos y pensadores de diferentes épocas han puesto en un plano relevante la importancia de una actividad laboral variada en la educación de los pequeños. Sin embargo, ninguno indicaba el camino que pudiera conducir al logro de estos ideales de la educación.

La pedagogía de los antiguos países socialistas, fundamentalmente de la URSS, desempeñó un gran papel en el desarrollo de la teoría y práctica de la educación de los niños de edad preescolar. En sus vastos y diversos trabajos se subrayaba la necesidad de enseñarles a los pequeños, desde los primeros años, algunos tipos de trabajos sencillos, asequibles a sus posibilidades infantiles y se le atribuyó una significación especial al trabajo conjunto de varios niños en una actividad donde pudieran poner en práctica sus fuerzas y conductas positivas de colaboración y ayuda mutua.

En estas teorías se le concedió también una importancia capital al papel del trabajo en el desarrollo de la independencia, la responsabilidad, los hábitos de orden y la orientación de la conducta. Muchas investigaciones relacionadas con la educación laboral en la edad preescolar permitieron llevar a la práctica educativa en las instituciones, los resultados obtenidos.

Entre estos resultados podemos resaltar cómo se demostró la importancia de la observación de procesos laborales, lo que les permitía a los niños aplicarlos de manera independiente en sus actividades; cómo el trabajo colectivo de los niños ofrecía posibilidades insospechadas para el establecimiento de relaciones positivas. De igual forma se demostraron ciertos aspectos psicológicos de este problema, donde se descubrieron las motivaciones de la actividad laboral de los preescolares y cómo transcurre el proceso de formación del amor por el trabajo.

En nuestra pedagogía, numerosos pensadores y pedagogos se destacaron por sus ideas avanzadas respecto a su época. Uno de ellos, José Martí combatió la enseñanza formal y verbalista y sus ideas están vigentes hoy en los objetivos de la educación de las nuevas generaciones.

Sobre la necesidad de vincular el trabajo a la escuela, señaló: “El hombre crece con el trabajo que sale de sus manos...” “... una semilla que se siembra no es solo la semilla de la planta, sino la semilla de la dignidad”.²⁶

A partir de estas experiencias y sobre la base de nuestra tradición pedagógica, en tiempos más recientes se realizó una investigación relacionada con la educación laboral en la edad preescolar (década del 70) encaminada a la formación de una actitud positiva de los niños hacia el trabajo en todos los tipos y formas organizativas de esta actividad. Los resultados de esta investigación fueron expuestos en 1979 y se plasmaron en el Programa de Educación de los Círculos Infantiles cubanos en el año 1981, cuyas esencias están vigentes

²⁶ **Ibidem**

actualmente. (Ver: Investigaciones Psicológicas y Pedagógicas acerca del niño preescolar Ed. Pueblo y Educación 1988. Pág. 16)

¿Qué hacer y cómo hacer?

La laboriosidad es una cualidad se puede educar en todas las actividades y procesos en que participen los niños, aunque también se programan actividades con este fin específico, como por ejemplo, trabajos colectivos con un propósito socialmente útil, pequeños encargos, trabajo en la naturaleza. Contribuyen en este empeño los guardias que se organizan con los niños para ayudar a sus compañeros del grupo y al educador, mediante las cuales el niño ayuda a entregar los alimentos en el horario del almuerzo, a recoger el salón, a entregar materiales durante determinadas actividades y otras.

Estas actividades constituyen un marco propicio para desarrollar diversos contenidos, como las relaciones de cooperación y los sentimientos de admiración y respeto por el trabajo de los adultos. Es importante destacar que el trabajo en esta edad no significa la necesidad de crear un producto sino que tiene como objetivo fundamental contribuir a la formación integral de los niños.

Las actividades brindan a los niños amplias posibilidades de hacer diferentes acciones, de utilizar diversos instrumentos y cuidar de ellos, además al realizar tareas de este tipo se van acostumbrando a tener responsabilidad en su cumplimiento y llegan a comprender la necesidad de las labores propias del hogar y de la institución donde se educan, tales como, ayudar a poner los manteles y las servilletas, ayudar a limpiar las mesas y sillas, a recoger los juguetes y ordenarlos, limpiar el salón, organizar el salón y el juguetero, mantener limpios las áreas de juego y muchas más.

También requiere de manera muy especial de la educación familiar, para lograr una influencia sistemática y la consistencia educativa que garantice el cumplimiento de los objetivos propuestos. En el hogar los pequeños pueden realizar, de acuerdo con sus posibilidades, sencillas tareas encomendadas por la familia, siempre que estas no signifiquen un peligro para su vida y su salud.

Para lograr que los hijos puedan valerse por sí mismos, es preciso desarrollar diferentes hábitos de trabajo relacionados con los quehaceres del hogar y de la vida. Esto significa que es importante vincularlos a labores domésticas, desde pequeños. Esta participación incrementa el sentido de pertenencia a la familia, el espíritu de solidaridad y el sentimiento de ser útiles y capaces.

No se debe privar a los pequeños en el hogar, de la posibilidad de aprender, de colaborar y desarrollar habilidades que la vida les va a exigir. Si esta labor no se realiza desde las primeras edades, si no se les da la oportunidad de hacer algo útil, los hijos pueden convertirse en personas desordenadas, perezosas e inútiles. Es cierto que los niños carecen de experiencia y por tanto, cometen muchos errores, pero este es el camino obligado para aprender.

Es necesario dignificar el trabajo. El trabajo en cualquiera de sus manifestaciones es un camino ideal para crecer, para expresar la capacidad, la creatividad y sentir el placer del triunfo. Cada esfuerzo que el niño realice es un peldaño hacia el éxito.

Para lograr este propósito, un elemento importante que siempre se debe tener en cuenta es el ejemplo del adulto, pues este constituye el método fundamental en la educación moral y laboral. De la manera en que se actúe, de la sensibilidad y el tacto pedagógico que se tenga para tratar a los niños, dependerá en gran medida el resultado del trabajo. El contacto en las situaciones reales es la mejor vía para abordar estos asuntos y evaluar el desarrollo alcanzado por los niños.

En sentido general la actividad laboral en esta edad estará dirigida a que los niños sientan placer por el hecho de que ayudan, trabajan y son útiles, por lo cual es necesario hacerles comprender que el trabajo no es igual al juego y que han comenzado una tarea importante que deben terminar, pues la laboriosidad, ya lo señalamos no es solo trabajar sino hacerlo de manera correcta y llegar hasta el más mínimo detalle.

La laboriosidad, como característica de la personalidad, posibilita en el niño la tenacidad, el esmero y la paciencia, cosas indispensables para realizar las tareas. Un niño laborioso suele hacer sus trabajos con belleza y limpieza. La laboriosidad, es fuente también de la creatividad, recordemos que por lo general, los científicos e inventores son muy laboriosos. Podemos afirmar pues, que la educación de la laboriosidad es un componente importante de la educación de los niños en las edades preescolares y tiene bien definida su finalidad, o sea, la de contribuir al desarrollo integral de cada pequeño mediante una actividad – el trabajo – que ha sido es y será el elemento creador por excelencia de la cultura humana.

Es muy importante conocer que cuando el niño de estas edades se incorpora a determinadas actividades laborales puede aprender a plantearse un objetivo específico, encontrar las vías necesarias para su realización y obtener el resultado correspondiente al objetivo planteado, pero todo ello requiere del cumplimiento de determinados requisitos, que están estrechamente relacionados con la edad a la que nos estamos refiriendo. Es decir:

- El objetivo debe estar en correspondencia con las posibilidades reales de cada niño o niña,
- Debe ser alcanzable en breve plazo
- Desarrollar en el niño el deseo de llevar el trabajo hasta el final (esto está relacionado con el objetivo)
- No transitar a objetivos mediatos o de más largo plazo hasta que no hayan logrado los inmediatos.
- La planificación de la actividad laboral debe realizarla el educador y explicarles a los niños brevemente qué hacer, dónde y cómo y con qué. Los niños pueden también realizar una planificación elemental. Esto se logra mejor en los grupos de 5 a 6 años, cuando el pequeño preescolar domina formas sencillas de planificación, lo que contribuirá también al desarrollo de su pensamiento.

A modo de conclusión.

Puede asegurarse que la educación para el trabajo no busca tanto la calidad de la actividad laboral productiva, sino fundamentalmente la calidad del hombre que produce o mejor aún, del proceso mediante el cual, el hombre con su trabajo construye su propio proyecto de vida, expresa su identidad de sujeto responsable y se comunica en cierta manera a sí mismo como sujeto.

La formación de las bases para las cualidades morales del hombre comienza desde la primera infancia. Está demostrado que la edad preescolar posee enormes posibilidades para la educación moral de los niños y que esta puede llevarse a cabo mediante diferentes tipos de actividades.

Dentro de las cualidades morales esenciales, ocupa un lugar significativo el desarrollo de sentimientos de amor por el trabajo, en la educación de los niños de la primera infancia, siendo la laboriosidad el resultado de toda la labor educativa que se realice.

Es importante subrayar que la formación laboral es un componente trascendental de la educación socio-moral de los niños en la primera infancia y tiene bien definida su finalidad, o sea, la de contribuir al desarrollo integral de cada pequeño mediante la propia actividad.

Esta es una tarea que requiere ante todo, de una buena orientación pedagógica por parte de los adultos, que permita despertar en los niños y las niñas, sentimientos de satisfacción por

el disfrute individual y colectivo del producto del trabajo; para promover el respeto por el trabajo de los demás; para desarrollar de hábitos socio culturales y habilidades laborales, y ante todo, para lograr que los pequeños sean laboriosos.

Ante este reto, los educadores tienen la insoslayable misión de buscar nuevos métodos y estilos de trabajo que permitan fortalecer el desarrollo de cualidades morales mediante del enriquecimiento de su labor cotidiana con diversas actividades y explotar al máximo todos los espacios del proceso educativo, para favorecer la educación de los niños en esta etapa de la vida y desarrollar cualidades morales de manera sistemática, consciente, planificada, en aras de potenciar cada vez más esta arista del desarrollo, desde las edades más tempranas.

BIBLIOGRAFÍA

- Autores varios. La educación del preescolar en el trabajo. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1985
- Baxter, Pérez, Esther. La formación en valores: una tarea pedagógica Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1989.
- Colectivo de autores. En torno al programa de la educación preescolar – Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- Engels, F. El papel del trabajo en el proceso de transformación del mono en hombre. Obras Escogidas. Tomo único.
- Espasa-Calpe. Diccionario de sinónimos y antónimos, España, 2005
- Franco García, Olga Educación de una disposición positiva de los niños hacia el trabajo. En Investigaciones Psicológicas y Pedagógicas acerca del niño preescolar Ed. Pueblo y Educación 1988.
- _____. El juego y el trabajo. Ed. Orbe, La Habana, 1977.
- _____. ¿Cuándo comenzar la educación laboral de los niños?. En Lecturas para educadores preescolares. Tomo 1 La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2004.
- Martí Pérez, José. Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, 1961

LAS ANÉCDOTAS MARTIANAS: ALTERNATIVA PARA EL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN EN VALORES CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDAD PREESCOLAR

CARMEN RITA RODRÍGUEZ DÍAZ

Este trabajo da a conocer la importancia que tiene el conocimiento de la vida y la obra de nuestro Apóstol en las primeras edades. En él se ofrece una propuesta más de cómo trabajar la obra de José Martí con los niños, mediante anécdotas martianas, la narración de hechos significativos de su vida, donde se destacan cualidades sobresalientes de Martí, como son la honestidad, honradez y responsabilidad, entre otras.

Para el trabajo con las anécdotas martianas en el grado preescolar se ofrece una estrategia metodológica que sirve de guía orientadora para la aplicación rápida de esta alternativa en el conocimiento de la vida y la obra de José Martí. Además se muestran ejemplos de cómo seleccionar las cualidades más significativas de Martí en cada una de ellas para este nivel educativo.

Con la puesta en práctica de esta selección de anécdotas se contribuye a desarrollar hábitos, habilidades, ampliar la capacidad comunicativa, y permite aportar nuevos vocablos a los niños y al docente, así como lograr que los niños conozcan la vida y la obra de José Martí con un enfoque desarrollador, de forma amena, atractiva, creativa. Lo que evidencia la eficiencia del trabajo, al lograr mayor utilización de la obra martiana para trabajar cualidades morales en los niños, para contribuir a la formación integral y armónica de la personalidad de los preescolares.

Siempre ha existido la necesidad de formar generaciones capaces de resolver los problemas que traen consigo el desarrollo. Si a esto le sumamos la importancia de la formación de cualidades morales, en los niños desde la más temprana edad, podemos asegurar que constituye un elemento fundamental en el que se debe trabajar de manera sistemática.

El estudio de la obra martiana, hoy más que nunca, es una necesidad para todos los cubanos, por esta razón es necesario estimular ese estudio no solo por los grandes valores que ella encierra, sino también porque las ideas y la obra del Apóstol es paradigma para la formación ética de las nuevas generaciones.

Sobre lo antes expuesto el Dr.C. Gilberto García nos comenta que en la obra martiana, encontramos una estrategia para la formación moral del hombre y agrega que de ella se deducen una serie de principios y su expresión concreta en instituciones y diferentes formas

de la conciencia social. De ella podemos extraer elementos esenciales para la formación de valores y la educación general de las nuevas generaciones.

La educación en valores constituye por tanto un proceso imprescindible para elevar la calidad de la educación, esta comienza a formarse desde edades muy tempranas y se van desarrollando en el transcurso de la vida y, si a ella le apoyamos con la obra martiana como ejemplo y guía, mejores serán los resultados, teniendo siempre presente que los valores son guías de conducta a seguir por el hombre.

Desde las primeras edades el niño aprende cualidades a imitar, por lo tanto es de gran importancia el ejemplo del adulto, en este caso del educador en el círculo infantil, ya que él es el encargado de crear las condiciones necesarias para la educación de actitudes y valores.

El educador debe tener presente la necesidad de superarse, nunca estar conforme con lo que ya conoce, sino siempre pensar que existe algo nuevo por conocer y para que los niños se eduquen y preparen para la vida, con cimientos firmes y sólidos que posibiliten su participación activa en la sociedad.

Es imprescindible que todo educador, conozca y sienta desde lo más profundo la obra de José Martí y sepa transmitirla a estos pequeños gigantes de una manera clara, sencilla, según las características y particularidades de la edad, de modo de lograr, no solo enriquecer sus conocimientos sino también acercarlos más a la vida del Apóstol.

En el Sistema Nacional de Educación se ha determinado y jerarquizado el sistema de valores a formar para los diferentes niveles educacionales, así por ejemplo se expresa que las cualidades que esencialmente se trabajan en las edades preescolares son:

- Honestidad: decir la verdad.
- Honradez: no tomar lo que no es suyo.
- Laboriosidad: tener disposición para cumplir las tareas, querer ser trabajador.
- Amistad: ayudar a sus compañeros, compartir sus pertenencias, servir a los demás, identificarse con otros niños aunque no los conozca.
- Responsabilidad: esforzarse, portarse bien, ser persistente, ser ordenado, alimentarse, ser limpio, hacer valoraciones de sí mismo y de los demás, ser obediente.
- Amor y respeto a lo que le rodea: a la familia, al círculo infantil o escuela, a la naturaleza, a los héroes, figuras relevantes, los símbolos de la patria, monumentos, a la historia de la comunidad.

Para cumplir esta misión, los educadores deben:

- Dominar ampliamente los contenidos relacionados con estos objetivos para así comprenderlos muy bien y adecuarlos a la edad y particularidades de los niños y, sobre todo, hacerlos llegar de forma atractiva y sencilla, ubicándolos en el momento y lugar en que ocurrieron, este último aspecto es muy necesario para una correcta comprensión por los pequeños.
- Buscar las vías más adecuadas para que el niño piense, reflexione, llegue a expresar sus opiniones y por ende se apropie de manera activa de ese conocimiento histórico.
- Al narrar un hecho o hablar de un personaje histórico, debe hacerlo con sinceridad, con verdadero amor para influir emotivamente en el niño, siempre teniendo presente que es precisamente en estas primeras edades en las que él desempeña un rol fundamental en la vida de estos educandos, ya que es aquí donde se forman las cualidades que constituirán la base del desarrollo de su personalidad.

Es conveniente por tanto que el personal docente se habitúe a la búsqueda de información, a la recopilación de materiales; a la organización de los gabinetes metodológicos, donde pueden tener documentos, libros y otras fuentes de consulta cuyo empleo adecuado les permita autoprepararse. Cuando esto no sea posible, es necesario utilizar el Centro de Documentación o la Biblioteca Escolar más cercana que regularmente reciben la bibliografía para estos fines.

Es pertinente recordar que el educador preescolar dispone para el trabajo con la vida y la obra de José Martí de los siguientes textos: una selección de los cuentos de La Edad de Oro, algunos de los Versos Sencillos y pensamientos martianos que pueden trabajarse mediante diversas vías como la narración, la dramatización, la conversación, entre otras.

En este trabajo se muestra una propuesta de cómo trabajar la obra martiana con los niños del grado preescolar, mediante anécdotas martianas. Apoyándonos en estas anécdotas que narran hechos significativos de la vida de nuestro Héroe Nacional, desde su niñez hasta la adultez, lo que permite a los niños aprender cómo deben ser, a desarrollar cualidades morales, enriquecer su mente, ampliar la capacidad comunicativa, por el aporte de nuevos vocablos y conocimientos, estimular la imaginación y todo esto mediante la propia obra martiana.

Asimismo se insiste en que al narrar una anécdota debe hacerse con sinceridad, con verdadero amor para influir emotivamente en los niños, para lograr que las anécdotas martianas sean valoradas por estos a partir de sus propias experiencias.

Al tomar en consideración que la anécdota es la relación breve de algún rasgo o suceso curioso, se propone la siguiente estrategia metodológica para trabajarlas.

Propuesta de estrategia para trabajar las anécdotas martianas con niños de edad preescolar

1. Búsqueda bibliográfica en los textos martianos de anécdotas que motivan al niño a comprender cualidades en la vida de José Martí.
2. Estudio de las anécdotas para seleccionar las que mejor puedan comprender los niños del grado preescolar.
3. Adaptación de esas anécdotas en caso necesario.
4. Preparación de medios de enseñanza o juegos didácticos que puedan acercar al niño al contenido de la anécdota.
5. Trabajar con los niños:
 - Indagar sobre qué conocimientos poseen acerca de José Martí en general y de la obra en particular.
 - La identificación con el texto en cuestión donde se encuentra la anécdota seleccionada para el aprendizaje.
 - Hablar sobre el autor de la anécdota.
 - La comprensión del texto.
 - Trabajo con el vocabulario empleado en la anécdota.

Luego de la revisión documental y estudio profundo de la obra martiana, se exponen algunas adaptaciones de anécdotas sobre la vida de José Martí que por su contenido están acorde a estas edades y propician el desarrollo de cualidades morales en estos niños. (Ver anexo 1)

Se sugiere que con antelación a la presentación de las anécdotas martianas, (Ver anexo 2), las cuales se pueden trabajar en cualquier momento del proceso educativo, el educador trabaje con los niños el nuevo vocabulario que pudiera ofrecer dificultad para interpretar su contenido, a modo de ser más accesible a los mismos y llegar a una correcta comprensión de la misma, esto se puede hacer a través de cuentos conocidos por ellos, láminas, objetos reales, apoyándose en los medios audiovisuales, en la familia, e incluso en experiencias propias vividas por ellos.

A modo de conclusión podemos reiterar que en el papel de formadores del modelo de hombre a que aspira nuestra sociedad, debemos saber aprovechar las posibilidades que nos brinda la obra martiana para que los niños aprendan desde las primeras edades a ser

buenos amigos, estudiosos, amar a sus padres, a su patria y a la humanidad, a ser cada día mejores.

Sería entonces de gran importancia el trabajo con las anécdotas martianas para que los niños descubran mediante anécdotas de su vida, a ese hombre, máximo exponente de las cualidades que queremos forme parte de las futuras generaciones.

Con las anécdotas martianas podemos lograr que los niños aprendan del amor, de la amistad, de la ayuda a los demás, de la justicia y de los héroes; son espejo fiel de cuantas cualidades morales queremos formar en nuestros niños.

Al tratar las anécdotas de su vida, se acerca al niño a las cualidades morales y humanas que poseía el Apóstol y que en la actualidad son paradigmas para el logro de los objetivos de la Educación Cubana, que es formar armónica y multifacéticamente a nuestros educandos.

ANEXO 1

PROPUESTA DE ANÉCDOTAS MARTIANAS PARA TRABAJAR CON NIÑOS DEL GRADO PREESCOLAR.

ANÉDOTAS MARTIANAS	“DESABOTONADOS” (1) ANEXO 1	CUALIDADES MORALES	- Honestidad. - Amistad. - Amor y respeto a lo que le rodea. - Responsabilidad.
	“SUELO OLVIDAR MI MAL...” (2)		- Honestidad. - Amistad. - Responsabilidad.
	MARTIANA” (3)		- Honestidad. - Amor y respeto a lo que le rodea.
	“AMBICIOSO DEL TIEMPO” (4)		- Laboriosidad. - Responsabilidad.
	“LIBERTAD PARA TODOS” (5)		Amor y respeto a lo que le rodea.
	“¿CÓMO ERA MARTÍ” (6)		- Laboriosidad. - Responsabilidad. - Honestidad. - Amistad.
	“HAMBRE. ANTES QUE COMPARTIR UNA INJUSTICIA” (7)		- Amistad. - Responsabilidad. - Honestidad. - Honradez.
	“EL SUSPIRÓN” (8)		- Honestidad. - Amistad. - Responsabilidad.

FUENTE

(1 y 2) Alfonso Mercado.

(3) Fermín Valdés Domínguez.

(4) María Mantilla.

(5) Luis Rodolfo Miranda.

(6) Cocola Fernández del Castillo.

(7) Gonzalo de Quesada y Miranda.

(8) José María Izaguirre.

ANEXO 2

(I) “DESABOTONADOS” Adaptación

Un día, un grupo de patriotas cubanos, entre ellos Máximo Gómez, Antonio Maceo y José Martí, estaban reunidos cuando un tabaquero de la isla inició una colecta de prendas y dinero para la causa de la independencia de Cuba.

A medida que pasaban la bandeja por delante de altos jefes, oficiales y patriotas que allí se reunían, estos se despojaban de cuanta joya, moneda o billete tenían encima.

Cuando le tocó su turno al General Máximo Gómez dijo: “yo no tengo encima más que cobre y hueso, pero no quiero salir abotonado de aquí”, y desprendió los botones de su chaqueta.

Martí, con los ojos humedecidos por alguna lágrima que no llegó a salir, se levantó para abrazar “al viejo”, como le llamaban cariñosamente a Gómez, pero la bandeja que en ese momento colocaron junto a él se lo impidió.

Entonces mirando fijamente al Generalísimo y a Maceo, con una expresión de ternura y respeto dijo: “yo tampoco puedo salir de aquí abotonado, cuando Gómez y Maceo salen desabotonados”.

(2) “SUELO OLVIDAR MI MAL” Adaptación

Hace muchos años, en la cárcel de La Habana, a un joven de 16 años le colocan un grillete en el pie derecho, lo visten con ropa dura y lo pesan... a partir de ese momento lo llaman 113, como el número que lleva a la espalda. Es Pepe Martí.

Todos los días a las cuatro de la madrugada los presos parten a trabajar en medio de gritos y maltratos, y no regresan hasta las seis de la tarde. Martí no solo sufre heridas y quemaduras en las manos, pies y ojos, sino por ver padecer al viejo Nicolás, al negro Juan de Dios o al niño Lino. Yo suelo olvidar mi mal cuando curo el de los demás, escribiré. A pesar de tanto dolor y sufrimiento siempre halló tiempo para leer.

Aunque triste esta historia, refleja que en los peores momentos sobresalió la grandeza de Martí, su generosidad, su entrega a los demás y su enorme deseo de aprender.

¿Por qué estuvo preso José Martí?

Porque con su amigo Fermín Valdés Domínguez hizo una carta criticando a un compañero de aula, defensor de España. En el juicio, además de asumir toda la culpa, Martí denunció

todos los crímenes que los españoles cometían contra Cuba y fue condenado a seis años de prisión.

(3) “BONDAD MARTIANA” Adaptación

En una fiesta, Martí sacó a bailar a una joven totalmente carente de encantos. Siendo Martí un admirador de todo lo hermoso y sobre todo de la belleza de la mujer, María Mantilla le preguntó, después, extrañada de su elección:

-¡Ay, Martí!, ¿por qué sacó a bailar a esa señorita tan fea?

A lo que contestó éste:

-Si hijita, porque a la fea nadie le hace caso, y no hay que hacerle sentir su fealdad.

(4) “AMBICIOSO DEL TIEMPO” Adaptación

Martí era de una actividad incansable, no tenía nunca un instante de reposo. Y aprovechaba cada momento libre, cuando no estaba entregado a su labor de revolucionario, escritor o periodista, para leer cuanto libro o escrito se encontraba a su alcance.

Encontrándose un día en casa de un compañero, dándose un baño, le pidió al sobrino de éste que le trajese un libro de la biblioteca. Al llegar el joven a la puerta, le indicó que entrara. Al notar el muchacho que Martí ya estaba leyendo un libro en la bañera le dijo asombrado:

-¡Hasta en el baño, Martí!

Y el Maestro le contestó, mientras tomaba el otro libro entre las manos:

-Soy ambicioso del tiempo.

(5) “LIBERTAD PARA TODOS” Adaptación

Siendo Martí un niño, un compañero suyo le mostró orgulloso un grillo que había capturado y tiraba de un hilo amarrado a una pata del insecto.

Martí lejos de alegrarse del espectáculo del infeliz grillo, que en vano trataba de escaparse, le rogó al amiguito que lo soltara. Y no descansó hasta convencerlo. Luego obtuvo una tijera de su madre, Doña Leonor, y libertó al grillo. Respiró satisfecho y contento cuando lo vio, privado de su amarre, perderse entre la hierba.

(6) “¿CÓMO ERA MARTÍ?” Adaptación

Según los que lo conocieron Martí era delgado, pálido, de mediana estatura. De ancha frente y ojos que cambian su color según el tiempo (glaucos), su mirada era suave, pero penetrante. Durante toda su vida sufrió de la dolencia que le causaron la cadena y el grillete cuando estuvo preso por luchar por la independencia de Cuba. Dormía poco, comía poco. No le gustaba la bebida, ni fumaba.

De pelo negro, su poblado bigote cubría una boca fina.

Vestía modestamente, negros el traje y la corbata, en señal de luto por la patria encadenada.

En la mano izquierda usaba un anillo de hierro con la palabra “Cuba”.

Amaba la naturaleza, los buenos libros y la buena música.

Luchó sin desmayo, con voluntad de hierro por la independencia de Cuba, por “Nuestra América” y por la humanidad.

Fue un gran hombre. Murió “de cara al sol” a los 42 años.

(7) “HAMBRE, ANTES QUE COMPARTIR UNA INJUSTICIA” Adaptación

Siendo Martí profesor de una escuela, el director amigo de él fue quitado de su cargo. Al enterarse Martí fue inmediatamente en busca de su compatriota.

- Lo que han hecho con usted es una cosa indigna –dijo-. Voy a presentar mi renuncia ahora mismo.
- No haga usted semejante locura –le contestó el amigo que conocía bien la pobreza de Martí-. Si el dinero que aquí gana es el único recurso con que cuenta para mantenerse y mantener a su esposa, ¿qué va a hacer usted si renuncia?
- Renunciaré –respondió Martí con firmeza- aunque mi mujer y yo nos muramos de hambre. Prefiero esto a hacerme cómplice de una injusticia.

(8) “EL SUSPIRÓN” Adaptación

Martí solía suspirar frecuentemente cuando se encontraba conversando con las personas de su mayor amistad.

-El suspirón me dicen algunas gentes, le dijo un día a unos amigos, burlándose de sí mismo, pero en realidad para ocultar el dolor que siempre estaba en él.

BIBLIOGRAFÍA

- García, Gilberto. Compendio de Pedagogía: “¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico?”. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba, 2002.
- Almendro, Herminio. Nuestro Martí. Editorial Juvenil. La Habana, Cuba, 1999.
- Colectivo de autores. En torno al programa de Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1994.
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 90/98. La Habana, Cuba, 1998.
- Mintzberg, H. Los cinco pasos de la estrategia. En: Biblioteca de Planificación Estratégica Hispanoamericana, S.A. México, 1995.
- Turner L, Pita B. Pedagogía de la ternura. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2002.
- Vitier C. Ese sol del mundo moral. Editorial Unión, La Habana, Cuba, 2002.
- Zacharie B. El Martí que yo conocí La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 1996.

LOS JUEGOS INFANTILES TRADICIONALES: ALGUNAS CAUSAS DE SU PÉRDIDA; ALGUNAS RAZONES PARA SU RESCATE.

RODRIGO ESPINA PRIETO

¿Perderemos el juego?

Mientras dos niños aprietan botones en la sala de una casa, para que las imágenes de los contendientes que se proyectan en la pantalla lancen patadas y golpes de kárate, otro grupo espera impaciente a que les llegue su turno reproduciendo con sus cuerpos los movimientos de los luchadores. Entonces un padre sabio les propone el olvidado juego de los pegados. Al poco rato los que quedaron en la sala sueltan los mandos atraídos por los gritos que vienen del patio, y se incorporan a la alegría colectiva.

Aunque muchos han apostado en el mundo de hoy a la supremacía de los juegos computadorizados, parece ser que no tienen todas las de ganar. Cada vez resurgen con más fuerza, aún no con la frecuencia deseada, aquellos juegos y juguetes que constituyeron las delicias de nuestros mayores, empeño en el que cada día se interesan más personas e instituciones en numerosos países.

Desde la década de los 60, los juegos participan de una tendencia manifiesta, pudiera decirse mundial, hacia el rescate de tradiciones, como respuesta a los fuertes y cada vez más acelerados procesos de globalización en que se encuentra inmerso el planeta y a su consecuente agresividad contra la identidad cultural de los pueblos.

Esta labor de rescate no siempre ha surtido los efectos previstos, pues muchas veces las tradiciones que se han intentado recobrar se insertan en un contexto diferente al de su surgimiento, en el que no pueden cumplir las funciones para las que fueron creadas. Como consecuencia la tradición se convierte en pieza de museo. Así sucede con determinadas festividades o con ciertos vestuarios, como la bata cubana que ha devenido gancho turístico. Sin embargo, parece ser que los juegos infantiles tradicionales, hacia los que se ha dirigido fundamentalmente el énfasis de esta revalorización en los últimos años, han vencido todas las pruebas que les impusieron el tiempo y la vida y se presentan como una alternativa viable a los también globalizadores juegos computadorizados y sus casi siempre enajenantes propuestas lúdicas.

No obstante, los juegos y los juguetes tradicionales no deben apreciarse en perenne pugna con sus hermanos informáticos, pues entre ambos permiten adentrar al niño en la tradicionalidad y universalidad necesarias para su cabal y completo desarrollo.

Si de oposiciones se trata, no sería contra la tecnología de avanzada que tantos beneficios, en muchos órdenes, ha traído a la humanidad, sino a los mensajes que nos llegan a través de ella, con su carga de violencia o por su monotonía algorítmica y para los que no han surgido verdaderas alternativas de producción nacional.

Si esta dificultad pudiera solucionarse, la tarea entonces sería lograr un adecuado equilibrio entre el uso por los niños de los juegos tradicionales y los computadorizados.

Quizás la mayor importancia que presentan juegos como El pon o La peregrina, La señorita, Los escondidos y El pollito, se deba a su intervención en los procesos de identidad cultural y, a la vez, ser manifestaciones de la identidad resultante. Por eso el pedagogo norteamericano Stanley Hall —es posible que exagerando la nota, pero dando el tono— escribiera que solamente podrá llegar a ser un buen soldado y líder de su pueblo, aquel quien en la niñez se haya divertido con los juegos que en su país forman una corriente popular y tradicional.

Los juegos tradicionales contribuyen a que el niño se identifique con su comunidad, con su país, a partir del desarrollo de determinados procesos de socialización inherentes a ellos. De esta forma, en las actividades lúdicas tradicionales, se hacen patentes, desarrollan y acendran los rasgos de la identidad cultural y nacional, pues posibilitan la transmisión y transformación, a la vez, de patrones culturales, hábitos, formas de comportamiento social y sistemas de valores.

En Cuba son múltiples las acciones encaminadas a la recuperación de esa sabiduría popular encerrada en los juegos tradicionales, como medios propicios para la educación de nuestra infancia. En este empeño participan diversos organismos estatales como los Ministerios de Educación y de Cultura, y una gran cantidad de personas que, en muchas ocasiones de forma espontánea, se han impuesto la tarea de fomentar la práctica en barrios y comunidades de esos juegos desconocidos por las generaciones más jóvenes.

A veces falla la memoria y existen muy pocos libros al alcance de la mano en los que se pueda encontrar la información deseada sobre cómo se jugaba a La viola a Las candelitas, pero siempre se puede recurrir a los abuelos, esos inacabables cofres de conocimientos.

Los juegos tradicionales, como parte de la cultura popular a la que pertenecen, al transmitirse mediante la oralidad y no por medio de la escritura, sufren constantes transformaciones en el tiempo y el espacio. Por ello, al asentarse en la memoria infantil, experimentan cambios, ya

sea en la letra, en el “tempo” de la canción que los acompaña o una recreación de su reglas, entre otros cambios posibles, tanto por generaciones como por las diferentes regiones del país. Estas variaciones, muy por el contrario de limitar el valor de los juegos, permiten la acumulación del acervo cultural, así como el desarrollo de la imaginación y la adecuación a nuevos y diferentes contextos vitales.

Queda claro que estas acciones de rescate, en particular de lo juegos, implica una visión diferente a nivel institucional y popular de las relaciones interpersonales, de la educación de nuestros hijos y de la vida cotidiana en general, en el plano doméstico, laboral y social.

Por suerte, el hombre está aprendiendo que después de cada nueva revolución tecnológica, no puede desecharse técnicas y conocimientos anteriores, pues de seguro tendrá que recurrir a ellas cuando se agoten las posibilidades de las de avanzada y surja el nuevo cambio. Además, cada sociedad, cada cultura distinta implica un ritmo de desarrollo diferente, acorde con sus tradiciones, potencialidades y recursos económicos.

De lo que se trata es de armonizar las formas más contemporáneas de desarrollo con las más tradicionales, sin provocar crisis en las culturas. Y en este afán de construir la utopía de un mundo a escala humana, los juegos tradicionales tienen mucho que aportar aún.

No todo está perdido, los juegos tradicionales nos ofrecen su corazón.

Los juegos infantiles tradicionales. Necesidad de su rescate

Si las tradiciones culturales son un mecanismo especial de acumulación y transmisión de la experiencia de vida de la sociedad humana (Markarian, 1987, p. 108), entonces habría que reconocer que en los juegos infantiles tradicionales se halla acumulada cierta experiencia relacionada con la infancia.

Sin embargo, dejando para después cuál es la experiencia que atesoran esos juegos, puede afirmarse que estos han desaparecido casi en su totalidad de la actividad lúdica y del conocimiento infantiles y de las cohortes de jóvenes y muchas de las de adultos que les preceden en la Cuba actual.

Ya en 1975, intuyo que antes por las referencias epocales del texto, comentando el libro *El romance en Cuba*, escrito por Carolina Poncet en 1913, en relación con la necesidad de formar un romancero tradicional infantil, Mirta Aguirre escribió:

Cuando la Dra. Poncet hacía ese comentario, era cierto que los romances infantiles persistían y era posible oír, al pasar por parques y plazas el Mambrú se fue a la guerra, Hilito, hilito de oro o Sube, sube Catalina. Eso se mantuvo, al menos en Cuba, durante el primer

cuarto del presente siglo; pero después fue decayendo hasta desaparecer: dejaron los niños de jugar en corro, disminuyeron las 'tatas' o "manejadoras" españolas y las nativas que habían asimilado esos cantares. Y solamente ahora, cuando los que dirigen los organismos educacionales, las instituciones para párvulos y la orientación cultural del país, se han empeñado en atender debidamente la formación artística de la infancia, en la que lo musical como lo literario están siendo objeto de una seria atención, al lado de las nuevas canciones que responden a la Cuba nueva, se ha iniciado la resurrección de una bien seleccionada suma de cantares tradicionales. (Aguirre, 1985, p. 204).

Mirta Aguirre apunta uno de los factores que incidió en las causas de la pérdida de los juegos infantiles tradicionales: la disminución y posterior desaparición de las manejadoras, quienes debido a su procedencia hispana en su mayoría, crearon una tradición en ese sentido, transmitida socialmente a las del país, aunque no es de los factores básicos o fundamentales. Habría que apuntar, además, que en realidad a lo que la autora asistió fue a la sustitución de algunos juegos tradicionales de moda en sus años infantiles, en particular de rondas cuyo soporte literario-musical eran romances de la lírica infantil tradicional. Diversas investigaciones dan fe de la persistencia de estos juegos considerados tradicionales, con sus lógicas modificaciones, hasta mediados de la década del '70 (Espina, 1996); en particular uno de los mencionados por la Dra. Aguirre, Mambrú se fue a la guerra, era muy atractivo para los niños aún en las décadas del '50 y principio de los '60.

Pero donde sí equivocó el tino la Dra. Aguirre, y no fue su culpa, pues solo reflejó una consigna cultural de la sociedad en un momento de pleno apogeo revolucionario, fue en haberse esperanzado con el "resurgir" de, al menos, los romances infantiles "al lado de las nuevas canciones que responden a la Cuba nueva", pues la realidad fue otra: la desaparición bastante vertiginosa de la mayoría de los juegos tradicionales, de tal forma que podría afirmarse que las nuevas generaciones nacidas a partir de mediados de la década del '70, no han tenido contacto con la mayoría de los juegos tradicionales.

Muchas podrían ser las causas que se enunciaran de la desaparición de esos juegos, que por suerte forman parte latente de nuestras tradiciones, pues quedan en la memoria colectiva.

Antes habría que apuntar que la pérdida de los juegos tradicionales no es un fenómeno privativo cubano, aunque en Cuba este proceso haya tenido, junto a las generales, sus causas particulares, ni que se produce únicamente en los juegos infantiles. Todas las tradiciones recorren, de forma natural, momentos de surgimiento, desarrollo, auge y

decadencia por la pérdida de sus funciones, por lo que se modifican o son sustituidas por otras formaciones culturales que se constituyen, a su vez, en tradiciones; lo que sucede en que en el mundo contemporáneo se ha provocado una "reducción considerable de la durabilidad de la acción de las tradiciones generales, como regla general" (Markarian, 1987, p. 132) que no les permite pasar la prueba del tiempo ni, por tanto, recoger, atesorar y ser expresión de la experiencia vital de una sociedad dada.

Sin embargo podría decirse que en los juegos infantiles tradicionales, como en muchas otras tradiciones culturales en nuestro país, se provocó una ruptura, un truncamiento de su continuidad, pues no habían perdido las funciones para las que fueron creadas.

Ahora ¿qué provocó esa ruptura? El científico ruso B. Bernshtein propone un modelo teórico ideal para la caracterización de la cultura artística que puede ser aplicado al caso que nos ocupa (Markarian, 1987, p. 130). Bernshtein establece un "coeficiente de actualización" que tiene como puntos máximos polares una "cultura absolutamente conservadora" (valor 1) y una "cultura absolutamente innovadora" (valor 0). La utilidad de este modelo estriba en la posibilidad que brinda para comprender las tendencias dominantes en la orientación de una sociedad dada en un momento determinado.

En líneas generales la sociedad cubana, en cualquiera de sus etapas anteriores a enero de 1959, se debatió siempre entre estas dos tendencias ideales del modelo bernshteniano: por un lado una tendencia conservadora orientada al mantenimiento no solo de las tradiciones, sino también de las estructuras socioeconómicas y que, por lo general sus portadores ocuparon las posiciones de dominio y dirección del país, en lo ideológico y en lo económico, tanto en el período colonial como en el de la seudorrepública; y una tendencia innovadora dirigida a la introducción de cambios de toda índole de la cual fueron representantes por antonomasia los sectores dominados política y económicamente de la población cubana.

El triunfo de la Revolución en enero de 1959 y los profundos cambios estructurales que se comienzan a producir como consecuencia de este hecho, privilegian esa tendencia innovadora que pugnaba por la primacía casi hasta rozar el modelo ideal, y que logró permear todos los planos y niveles de nuestra sociedad.

En el tema que nos ocupa, los juegos infantiles tradicionales, las innovaciones -de carácter social- y sus efectos llegaron por diferentes vías: cambios en la orientación de las funciones familiares; incorporación masiva de la mujer al trabajo; participación más amplia en las tareas sociales; universalización de la enseñanza y el urgente aumento del personal docente;

modernización y agilización de los procesos educacionales para dar respuesta a las necesidades crecientes del desarrollo económico.

Estas serían algunas de las causas que provocaron la ruptura de la tradición en la transmisión de los juegos infantiles tradicionales.

Existe todo un movimiento actual en nuestra sociedad -léase instituciones educacionales y culturales- por el rescate de los juegos infantiles tradicionales que por lo general responde a un estado de añoranza por parte de los adultos al ver que la infancia actual "no juega". En realidad habría que decir que esa infancia no juega los juegos que divirtieron a sus padres o abuelos o, en muchos casos, no lo hace con la euforia deseada por los adultos que ya olvidaron sus arrebatos lúdicos infantiles.

Empero la verdadera razón del rescate no debe estar regida por la nostalgia, ni porque "son bonitos" o "porque yo los jugué", sino a partir de que las funciones para las que fueron creados, la experiencia vital acumulada en ellos, se mantienen como una necesidad social.

Los juegos infantiles son un todo coherente, un cuerpo -casi podría afirmarse, un sistema por exceso- creado por la sabiduría popular para propiciar el desarrollo de habilidades físicas (el control muscular, la motricidad fina y gruesa, la lateralidad) e intelectuales (percepción, imaginación, memoria, pensamiento, lenguaje) en el niño.

Que los juegos propicien mejor que otro tipo de actividad este desarrollo, este aprendizaje, es ya sabido pues "la letra entra mejor con el juego que con la sangre".

Cuando una madre le enseña y le solicita reiteradamente que haga El pollito en el que hay que juntar la punta de los dedos de la mano y girar la muñeca al compás de una canción, está más allá que jugando, desarrollando la pinza digital; cuando se le enseña el juego de la golosina que se comió "pulgar", está provocando el control muscular, la independencia del movimiento de los dedos, la motricidad fina.

Cuando se juega a Aserrín, aserrán, se le está desarrollando al niño el tren de musculatura superior, necesario a la hora de gatear, sentarse, pararse y caminar.

De esta forma en cada una de los juegos tradicionales hay encerrada una sabiduría, una experiencia acumulada, que se transmite de forma natural de generación en generación. "Las ciencias confirman lo que el espíritu posee", sentenció Martí en su artículo sobre Emerson (1975, p 22).

Pero uno de los procesos más importantes a que propenden los juegos infantiles tradicionales es a la socialización del niño.

Desde su propio nacimiento el niño comienza un proceso de "familiarización", fundamentalmente, entre otras actividades, a través del juego; sus primeras actividades lúdicas son por lo general con los adultos de la familia que le rodean e intervienen en su cuidado y poco con otros niños a no ser que convivan con él.

Los primeros juegos propiamente en colectividad lo constituyen los juegos de ronda, formación histórico-cultural importantísima en el desarrollo social del niño al poner en funcionamiento un grupo de mecanismos socializadores, de tal forma que los convierten en juego de socialización pura. Veamos algunos de estos mecanismos.

Los juegos de ronda presentan una estructura circular, asentada histórica y culturalmente en la sociedad humana y que permite una comunicación horizontal en todos los sentidos, por lo que no existen en ellos, no son necesarias, las funciones de dirigente y dirigidos. En ocasiones enfrenta dos filas paralelas -el juego de La señorita- en el que el papel protagónico del juego se comparte y se alterna hasta abarcar, de forma general, a todos los niños participantes.

En la formación circular, durante casi todo el juego es necesario darse las manos, gesto que por su carácter afectivo y cultural propicia la relación entre las personas.

Los juegos de ronda van acompañados de cancioncillas de las que tanto su letra como su música son previamente conocidas por los niños, pues al lado de las verdaderas nanas, son -eran- ampliamente utilizadas para dormirlos. Esta es quizás la única función que perdura para las canciones de las rondas: servir de "nanas".

Las melodías son sencillas, permiten la comunicación inmediata; en el caso que un niño no conociera una de ellas, podría repetirla casi al unísono con los que ya la tienen aprendida, por eso no es imprescindible este conocimiento previo.

Las letras de estas cancioncillas, en las que "es manifiesto que la razón cede el paso al dinamismo vital, y el ritmo borra las significaciones" como dice Alfonso Reyes en El deslinde, constituyen fórmulas ortofónicas que permiten la corrección colectiva, social, del habla infantil.

Estos textos presentan la característica de ser desideologizados, factor importante en el proceso de socialización de la niñez.

Introducen al niño en una estética en la que el ritmo, la armonía, la organización del espacio físico, una poética simple, pero llena de delirios, tienen una expresión privilegiada.

Generalmente constituyen series conocidas por cada comunidad infantil, empezando habitualmente por las de ritmo más lento hasta llegar a las más rápidas, elemento que también permite la socialización.

A pesar de la rapidez que precisan algunas rondas, en comparación con otras, no son juegos en los que el vértigo -el "ilinx", como diría Caillois (1958, p. 79)- sea elemento rector, por lo que pueden ser jugados, por ejemplo, por niños con discapacidades.

Son juegos de cooperación en los que se propicia el aprendizaje de normas de conducta colectiva, de una disciplina.

Pueden ser jugados por niños de diferentes edades y sexos, todos en plena compenetración.

No hay en estos juegos ni ganador ni perdedor, pues a las edades en que son practicados, de 3 a 5 ó 6 años aproximadamente, no existe un pensamiento táctico-estratégico que permita crear acciones para ganar. En la etapa siguiente del desarrollo infantil, hay en el cuerpo de juegos tradicionales, un abundante conjunto de juegos en los que el ganar es su móvil fundamental, aunque no la victoria despiadada basada en un solo tipo de capacidad, sino en una hábil combinación de capacidades físicas -fuerza, agilidad- y mentales como la inteligencia.

Quizás la mayor importancia que presentan los juegos infantiles tradicionales es por su intervención en los procesos identitarios culturales y ser manifestación de la identidad resultante. Por eso Stanley Hall -es posible que exagerando la nota, pero dando el tono- escribió que solamente podría llegar a ser un buen soldado y líder de su pueblo aquel quien en la niñez se haya divertido con los juegos que en su país forman una corriente popular y tradicional.

Los juegos infantiles tradicionales constituyen mecanismos que contribuyen a generar en el individuo procesos de identificación con su comunidad, con su región, con su país, a partir de los mecanismos de socialización inherentes a ellos.

En este sentido los juegos infantiles tradicionales cumplen la doble función de conformar y ser expresión de la identidad cultural de un grupo social determinado, o de un sujeto determinado, al permitir la producción de respuestas y de valores, en la que los sujetos realizan el doble papel de receptores o herederos y a su vez transmisores de su cultura (García Alonso..., 1996, p. 84).

Existe el empeño de rescatar socialmente los juegos infantiles tradicionales, acción que implica cambios en la concepción de la educación desde los círculos infantiles hasta la escuela secundaria, el uso de las vías no institucionales y las informales -familia y

comunidad- y del trabajo comunitario; mas, aunque las necesidades sociales de los juegos infantiles tradicionales permanecen y quizás se han acrecentado, debido en parte al reajuste estructural de nuestra sociedad, ¿será posible su restitución plena después de la ruptura de su continuidad?

La respuesta a esta pregunta debe ser afirmativa, pero –parafraseando a Leo Brower- la tradición se restituye, pero cuesta trabajo. En este proceso toda institución educacional debe cumplir una función rectora, por sus posibilidades de atender universalmente a los niños de una comunidad en particular y a todos los del país en general, de forma relativamente homogénea.

Si decimos relativamente homogénea, es porque también en los juegos infantiles tradicionales existen diferencias regionales, por el paisaje (llano, montaña, medio rural, ciudad) que deben ser atendidas. No quiere esto decir que no puedan ser disfrutados por los niños juegos que no hayan sido anteriormente tradicionales en su comunidad. Los juegos tradicionales no son estáticos, son en realidad soluciones formularias son múltiples variantes posibles.

Del círculo infantil, la modalidad no institucional o la escuela tiene que dimanar hacia la comunidad y la familia esta tarea de restitución o rescate de los juegos. Pero para lograr estos objetivos, la propia institución debe reformular sus enfoques y apreciaciones en relación con el juego infantil y en particular el tradicional. Ya se han realizado y realizan acciones encaminadas a lograr estos objetivos. Entre ellas se encuentra el cambio del nombre de receso por recreo (en las escuelas) lo que no constituye un simple cambio nominativo, sino de esencia, el diseño de la formación del educador preescolar y el maestro primario con una eficiente formación para la dirección lúdica. La atención diferenciada de la auxiliar pedagógica, entre otras acciones.

De la institución educacional, este proceso debe pasar a la comunidad, por la práctica de sus niños y de esta, igualmente a la familia.

Es en la familia donde el proceso debe terminar y comenzar nuevamente. Es en la familia donde comienzan y se asientan los procesos que permiten desarrollar la identidad nacional, acendrados luego por la comunidad, las instituciones docentes y la sociedad toda.

En relación con la familia, también debe acometerse un programa de educación en relación con los juegos tradicionales, pues la familia se ha quedado desmovilizada para acometer por sí sola este empeño. Los padres jóvenes no conocen un repertorio de juegos tradicionales, pero el obstáculo principal es precisamente que esos padres no jugaron esos juegos.

Así, este triángulo institución eucacional ⇔ comunidad ⇔ familia –de mutuas interrelaciones– puede contribuir con mucha fuerza al acendramiento de nuestra identidad nacional, imprescindible como respuesta a los procesos de globalización que amenazan a nuestros pueblos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alzola, Concepción (1961, 1962). Folklore del niño cubano. Santa Clara, Universidad Central de Las Villas, t. I y II.
- Aguirre, Mirta (1985). La lírica castellana hasta los siglos de oro. La Habana, Editorial Letras Cubanas.
- Bally, G. (1958). El juego como expresión de libertad. México, Fondo de Cultura Económica.
- Basalla, George (1988). The Evolution of Technology. Cambridge, Cambridge University.
- Cuba revista Bohemia del 28-8-98, pp.24-25.
- Entralgo, E. J. (1926). Pipisigallo. Juegos infantiles cubanos. En: Archivos del Folklore Cubano. La Habana, v. II, no.2, mayo, p. 37-38.
- Borja Solé, María de (1994). Los juguetes en el marco de las ludotecas: elementos de juego, transmisión de valores y desarrollo de la personalidad. En: Revista Internacional de Formación del Profesorado. Barcelona, No. 19, ene-abr.
- (1980). El juego infantil; organización de las ludotecas. Barcelona, Oikos-Tau.
- Cabrera, Ramiro (1926). El juego del papalote. En: Archivos del Folklore Cubano. La Habana, v. II, no. 1, enero, p. 47-59.
- Cadilla de Martínez, María (1940). Juegos y canciones infantiles de Puerto Rico. San Juan.
- Caillois, Roger (1958). Teoría de los juegos. Barcelona, Editorial Seix Barral
- Córdova de Fernández, Sofía (1926). El folklore del niño cubano. En: Archivos del Folklore Cubano. La Habana, vol. 2.
- Elkonin, D .B. (1984). Psicología del juego. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Jaulin, Robert (comp.) (1979). Juegos y juguetes; ensayos etnotecnológicos. México, Siglo Veintiuno.
- Makarenko, A. S. (1961). Conferencias sobre educación infantil. La Habana, Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí, José (1985). La Edad de Oro. La Habana, Editorial Gente Nueva.
- Moncada, F. (1974). Juegos infantiles tradicionales. México, Ediciones Framong.
- Ortiz, Fernando (1924b). Cachumbambé, Juegos infantiles cubanos. En: Archivos del Folklore Cubano. La Habana, V. I, No.2, abr., pp. 169-171.
- UNESCO (1980). El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. París.
- Zhucovskaia, R. I. (1982). La educación del niño en el juego. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- (1987). El juego y su importancia pedagógica. La Habana, Editorial Pueblo y Educación

¿CÓMO SE DEBE PREPARAR EN EL HOGAR AL NIÑO DE QUINTO AÑO DE VIDA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS?

JUANA MARÍA VÁZQUEZ VÁZQUEZ., YOLANDA FERRER ÁLVAREZ., ZADIA VALDIVIA MORERA.

El presente trabajo aborda aspectos relacionados con el desarrollo de las Nociones Elementales de la Matemática en la edad preescolar, específicamente en el quinto año de vida atendidos por el programa Educa a tu Hijo, donde se propone un indicador que permite a la familia medir el nivel de desarrollo alcanzado por su niño en esta área comprendida dentro de la esfera intelectual y ofrece orientaciones de cómo guiar el proceso de preparación para aprender la Matemática.

“El período de la infancia preescolar es el período de desarrollo sensorial intenso y el del perfeccionamiento de su orientación en las propiedades y relaciones externas de los fenómenos y objetos en el espacio y en el tiempo.”(1)

Cuando el niño percibe los objetos, aprecia más su color, su forma, su tamaño, etcétera.

“El desarrollo sensorial del preescolar incluye dos aspectos interrelacionados: la asimilación de representaciones acerca de diversas propiedades y relaciones y el dominio de nuevas acciones de percepción que permitan percibir el mundo circundante en forma más completa y discriminada”. (2)

La educación sensorial le ofrece al niño preescolar muchas posibilidades, pues el desarrollo de la actividad cognoscitiva necesita esta base para el desarrollo del pensamiento, aspecto fundamental en la formación de nociones matemáticas

Las Nociones Elementales de la Matemática constituyen una vía que permite a los niños relacionarse con el medio e interesarse por conocerlo, prepararlo para el conocimiento más complejo acerca de las relaciones cuantitativas de los objetos, iniciándolos en estas relaciones que están dadas en el medio natural y social donde se desarrolla; ayuda a los niños y niñas a resolver más fácilmente los problemas, además, contribuye al desarrollo del pensamiento lógico como una acción independiente de la actividad práctica.

En la enseñanza de las Nociones Elementales de la Matemática en la edad preescolar se deben tener en cuenta tanto el desarrollo de habilidades en los niños y niñas como el desarrollo de los procesos cognoscitivos. Es un elemento importante para la formación de estas nociones, el trabajo con conceptos matemáticos apoyados en el desarrollo sensorial de los niños. . El trabajo con conjuntos es uno de los contenidos de mayor importancia que se

incluye en la formación de las primeras nociones matemáticas y constituye un medio eficaz para la educación intelectual.

El trabajo con conjuntos en la Educación Preescolar tiene como objetivos desarrollar las capacidades mentales más generales en los niños, posibilitan el desarrollo de los procesos del pensamiento tales como el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción y permite la realización de generalizaciones sencillas, además de garantizar una base intuitiva para la obtención de conceptos y relaciones matemáticas elementales que se tratarán en grados posteriores. Es una base metodológica fundamental para la apropiación de las nociones acerca de la vida que rodea al niño, tomando como punto de partida la experiencia que este tiene acumulada en cuanto a las actividades sobre familiarización, manipulación y relaciones cuantitativas de los objetos.

Al pequeño hay que enseñarlo a observar cómo son los objetos que tiene para jugar, cuáles son sus características, particularidades. Cuando el niño fija su atención en los materiales y puede establecer relaciones de tipo cognoscitivas esto le permite llegar a una solución correcta de la tarea planteada, facilita la acción del niño y los procesos mentales se realizan con rapidez y eficiencia. Otro aspecto fundamental es el de actuar por sí mismo, lo cual permite al niño ser independiente en la solución de tareas intelectuales, es decir, hace posible que pueda pensar, aplicar todo lo que sabe, establecer relaciones cognoscitivas y llegar a un resultado, como resultado de su propio esfuerzo.

Todo lo antes expuesto fundamenta la importancia del desarrollo de las Nociones Elementales de la Matemática, dentro de ellas las acciones con conjuntos y el establecimiento de relaciones cuantitativas utilizando la correspondencia, elemento a elemento, como una vía para el correcto desarrollo de la educación intelectual de los niños de 5 años, lo que sirve de base para el grado preescolar y su continuidad en la Educación Primaria.

Teniendo en cuenta estos elementos se realizó un estudio minucioso y detallado de los logros que aparecen en los folletos 7 y 8 del programa Educa a tu Hijo, los establecidos para los niños que asisten a las instituciones infantiles en esa edad y los de 6. años, así como las características del egresado de la Educación Preescolar. Este análisis propició hacer una correspondencia entre ellos, buscando una valoración y seguimiento en cada uno de los aspectos a evaluar en el 5. año de vida.

Se debe señalar que para el 5.año de vida no aparecen en el programa Educa a tu Hijo (folleto 8) indicadores que respondan a Nociones Elementales de la Matemática, contenido

muy importante por la necesidad que existe de lograr la preparación del niño para la escuela y que estos no lleguen con ciertas desventajas al grado preescolar.

Al realizar el estudio se pudo también comprobar que en los contenidos del programa aparecen actividades correspondientes a la Educación Sensorial, que dan respuesta a ello, de ahí que se considere prudente incorporar en las relaciones cuantitativas, la formación de conjuntos por una característica común.

A continuación proponemos algunas acciones para que la familia pueda preparar a su niño para aprender Matemática desde este año de vida.

Por ejemplo:

- Ofrécele a tu hijo diferentes objetos para que los observe.
- Pregúntale:
 - ¿Cómo son?
 - ¿En qué se parecen?
 - ¿En qué se diferencian?
- Dale las órdenes siguientes:
 - Agrupa los que sean rojos, los amarillos, los azules, etc.
 - Agrupa los que tengan forma de círculo, cuadrado, etc.
- Una vez que el niño seleccione por la característica orientada pregúntale, qué objeto seleccionó, para que nombre la característica.
- Invítalo que separe los objetos por su color, su forma, su tamaño y que diga, cómo lo hizo.
- Trata de que establezca comparaciones sencillas, Por ejemplo:
 - ¿Dónde hay más?
 - ¿Dónde hay menos?

Para poder lograr que el niño establezca relaciones de tipo cognoscitivas es necesario:

En primer lugar interesarlo por la tarea a realizar y que se presente en forma de situación problémica, mediante una incógnita.

En segundo lugar hay que tener presente que la tarea debe permitirle al niño actuar de forma independiente con los materiales, hay que darle tiempo para que los manipule,

establezcan las relaciones que se requieren para encontrar la vía de solución y que resuelva la tarea.

En tercer y último lugar, es importante que después de realizada la tarea se compruebe el resultado obtenido mediante preguntas que le permitan expresar lo que hicieron y cómo lo hicieron.

Los medios de enseñanza desempeñan un papel fundamental para desarrollar dichas acciones con los pequeños preescolares, y requieren diferentes características y distinto tratamiento.

Las características de los medios (naturaleza, color, forma y tamaño) deben estar bien definidas y ser conocidas por los niños, los que deben disponer de estos para realizar las acciones de forma individual.

La naturaleza de los elementos puede ser pura, es decir, teniendo en cuenta si son animales, juguetes, muebles, prendas de vestir, gatos, perros, flores, frutas, vestidos, payasos, muñecas, pelotas, etc. En dependencia de la naturaleza de los elementos que se le ofrezcan al niño, se orientan las tareas que puede realizar.

Por ejemplo:

Si se presenta un conjunto de animales, las tareas pueden ser:

- Vamos a poner los conejos en la jaula.
- Vamos a llevar los caballos para el establo.
- Vamos a sacar a pasear los gatos.

En este caso los animales deben estar bien definidos para que puedan seleccionarlos y agruparlos. También debe existir una relación lógica de tamaño entre estos, es decir, los conejos no pueden ser más grandes que los caballos y no trabajar con más de dos tamaños.

En cuanto al color, este también debe estar bien determinado y debe ser del dominio de los niños. Se puede tener animales de color entero y con manchas, que permitan realizar tareas que reúnan animales de diferentes naturalezas.

Por ejemplo:

- Vamos a poner los animales con manchas negras en el corral.

- Vamos a agrupar todos los animales blancos.

Para hacer más complejas las tareas se pueden poner detalles de la misma naturaleza, ejemplo, diferentes tipos de gatos, diferentes posiciones (sentados, acostados, parados), con distintos adornos (lazos, collares, cascabeles), todo lo cual obliga al niño a centrar su atención en cosas más pequeñas que precisan una observación más detallada.

Por ejemplo:

- Vamos a seleccionar los gatos que están parados.
- Vamos a sacar a pasear los gatos que tienen lazos.

Cuando se dispone de animales, la cualidad forma casi no se utiliza, pues cada animal tiene la forma propia de su especie, es decir que la forma equivale a la naturaleza de estos. Pero si a los animales se les pone ropa u otros aditamentos estos pueden estar adornados por cuadrados, triángulos, óvalos y rectángulos.

Ejemplo:

- Vamos a pasear con los gatos que tengan el lazo adornado con círculos.
- Vamos a agrupar los gatos con sombreros de forma cuadrada.

Como se puede observar, mientras más cualidades tengan los elementos, más cantidad de tareas de formación de conjuntos por una característica en común permiten desarrollar y hacen más compleja la acción que van a realizar los niños.

En la medida que el niño tenga éxito en las diferentes tareas, podrán hacerse más complejas, exigiéndoles mucho más a su capacidad mental.

Esto es posible si el adulto tiene en cuenta el papel que juega la demostración de las nuevas acciones que el niño(a) va a realizar para familiarizarlo con cada una de ellas.

El papel de la demostración es básico en los primeros momentos, en la medida que se obtengan logros en los niños esta ocupa un lugar secundario cobrando gran importancia la correcta orientación verbal de las acciones que van a desarrollar, haciendo más independiente al niño en la búsqueda de las vías de solución de las tareas que se le proponen.

La propuesta del indicador y las acciones posibilitan medir el nivel de desarrollo alcanzado por los niños en la esfera intelectual y orientar a la familia en el proceder para el desarrollo de

las Nociones Elementales de la Matemática en el 5. año de vida atendidos por el programa Educa a tu Hijo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(1)Venguer Leonid A Temas de psicología Preescolar. T2. P128.

(2)Venguer Leonid A. Temas de Psicología Preescolar. T2. P129.

BIBLIOGRAFÍA

- CRUZ RUIZ, ELENA. El mundo de las cantidades en las edades preescolares. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2001.
- CRUZ RUIZ, ELENA Y L CARTAYA. El Por qué de las Nociones Elementales de la Matemática en la Edad Preescolar. Editorial Pueblo y educación, La Habana 1978.
- COLECTIVO DE AUTORES. En Torno al Programa de Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación La Habana 1992.
- COLECTIVO DE AUTORES. Folletos Educa a tu Hijo (7-9).Editorial Pueblo y educación. La Habana 1992.
- MINED. Programas de Educación Preescolar (Tercer y Cuarto Ciclo). Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1992.
- SILVESTRE ORAMA, M Y J SILVERSTEIN. Hacia una Didáctica Desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana2002.
- VENGUER LEONID, A. Temas de Psicología Preescolar. Tomo 1 y 2 .Editorial Pueblo y Educación La Habana 1978.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ORIENTACIÓN A LA FAMILIA ATENDIDA EN EL PROGRAMA “EDUCA A TU HIJO”

ISABEL CRISTINA SAMPAYO HERNÁNDEZ, GUILLERMO PEÑA CRUZ, MARITZA CUENCA DÍAZ, ARSENIO CALIXTO GÓMEZ MORENO.

La teoría histórico – cultural de Vigotsky²⁷, explica el desarrollo fundamentalmente a partir de la mediación social; en tal sentido se considera fundamental la colaboración con “los otros” y sobre todo aquellos con los que de manera inmediata interactúan los niños de forma cotidiana desde los primeros días de su nacimiento. Por esta razón, la familia es considerada como el agente educativo más importante en las primeras etapas del desarrollo, pero contradictoriamente no siempre está preparada para potenciar el desarrollo de su descendencia con la realización de su función más importante: la educativa.

En consecuencia, la familia requiere de orientación sobre cómo lograr una dinámica familiar que propicie interacciones sociales entre los miembros para favorecer el máximo desarrollo integral posible de los menores de seis años, precisamente con este propósito surge desde la década del ochenta el Programa “Educa a tu Hijo”, modalidad de atención no institucional que se sustenta en la significación de lograr una educación de calidad que sea capaz de prevenir y detectar cualquier anomalía en el desarrollo.

Se considera que la orientación a la familia es una premisa o condición para generar un proceso de preparación que le permitirá conducir el desarrollo precisamente en las edades más sensitivas, de este modo debe proveer a las familias del conocimiento de las peculiaridades del desarrollo, así como de las vías y métodos más efectivos para atender sus necesidades y motivos, todo lo cual le permitirá identificar las causas que pueden generar cualquier tipo de dificultad y tomar medidas eficaces.

En correspondencia con lo anterior se coincide con P. L. Castro Alegret quien plantea: “La orientación a la familia constituye un proceso de ayuda o asistencia para promover el desarrollo de mecanismos personológicos a través de la reflexión, sensibilización y la implicación de las madres y los padres, para una mejor conducción de las acciones

²⁷ VIGOSTKY, L. S. (1983) Obras Escogidas, T.3. Editorial Pedagógica. Moscú, p.31

educativas y sus familias (...) es una relación de ayuda o asistencia (...) para que puedan enfrentarse a las diferentes situaciones de la vida.”²⁸

Resulta interesante destacar la idea de que la orientación debe promover en la familia la reflexión sobre sus acciones educativas, lo que implica la posibilidad de generar cambios en la dinámica familiar, en los estilos de vida, de igual modo se sustenta en la categoría ayuda, que expresa la necesidad de interactuar, considerar el papel activo de las familias, su experiencia, además, ubica en igual rol a todos los integrantes de este grupo sin hacer distinciones ni limitar a ninguno de ellos. Además, apela a los mecanismos personológicos que deben activarse en cada uno de los miembros, lo que expresa la necesidad de considerar en cada familia lo singular, o sea, sus peculiaridades.

Desde el punto de vista pedagógico la orientación se encamina a elevar la preparación de padres, madres, tutores y otros familiares y estimular su participación consciente en la formación de su descendencia, en coordinación con la escuela y otras instituciones sociales. Estimula y fortalece el accionar de los padres de manera responsable al movilizar los recursos personológicos que más inciden en su desempeño.

Se consideran como recursos personológicos aquellos rasgos o cualidades de la personalidad de los miembros del grupo familiar, fundamentalmente de los adultos, que influyen significativamente en la formación y desarrollo de la personalidad de los niños y actúan como condiciones de orientación a la familia por ser determinantes en la imagen de los adultos como ejemplo. Entre ellos resultan significativos los siguientes: ²⁹

- Los sentimientos de amor hacia los niños, la identificación emocional, como base de las figuras de apego.
- Conocimientos de las características psicológicas de cada etapa del desarrollo y las características individuales.
- Los valores éticos.
- Actitudes hacia la educación en general de los niños.
- La comunicación intrafamiliar.
- La autovaloración, estructurada, flexible e íntegra.
- La propia autoestima y la seguridad en sí mismo para la educación de los niños.

²⁸CASTRO ALEGRE, Pedro Luis. ¿Cómo la familia cumple su función educativa? Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1996, p. 37 y 38.

- La autodeterminación expresada en iniciativas, acciones y pautas educativas
- La capacidad para la toma de decisiones.

Estos recursos posibilitan afrontar y solucionar los posibles conflictos que se manifiestan en el proceso educativo de las primeras edades, especialmente ante situaciones tan complejas como es la creciente necesidad de independencia de los infantes, y el pobre desarrollo que suelen tener en algunas esferas y que conlleva generalmente a posiciones erradas que limitan el papel activo y protagónico de los menores. El desarrollo de estos recursos es condición para una educación preventiva capaz de evitar el surgimiento de alteraciones en el comportamiento de los niños.

La necesidad, importancia y posibilidad de la orientación a la familia se reconoce por García Gutiérrez. A³⁰, quien considera los siguientes aspectos:

✓ La confrontación de ideas, saberes y experiencias constituyen una necesidad humana como expresión de su esencia social que se manifiesta para el desempeño de los diferentes roles, por tanto se asocia a la necesidad de autoafirmación como padres y madres, para liberar tensiones y disuadir los temores que la tarea entraña al grado que permita mayor preparación, sobre todo en las etapas precedentes a la adolescencia.

✓ El intercambio entre padres y su autoafirmación como padre, madre o tutor son estados psicológicos posibles de enriquecer en grupos de padres. Existen importantes elaboraciones teórico – metodológicas y experiencias sobre la orientación grupal.

✓ La orientación se apoya en la capacidad del ser humano para aprender, en la fuerza constructiva de la personalidad.

✓ Su utilización puede favorecer el desarrollo del proceso de participación de la familia en la educación, establecer una relación de coordinación nunca de subordinación, sobre la base de la comunicación.

Por otra parte según R. Myers³¹ el trabajo de orientación a los padres y otros familiares que atienden a los niños para promover su desarrollo en la primera infancia, es una estrategia potencialmente poderosa que tiene una serie de ventajas entre las que se reconocen las siguientes:

- Se pueden beneficiar tanto las personas que atienden a los niños como estos últimos.

²⁹ García Gutiérrez, Aurora, Castro Alegret, Pedro Luis, .Padrón Hecheverría, A.R, Rodríguez, F. La orientación a la familia en el sistema educativo. En Pedagogía 2011. Curso No.6 Enfoques y experiencias en las relaciones escuela-familia-comunidad., p.38

³⁰ Ibidem p.40

³¹ MYERS, R. Los doce que sobreviven. OPS / UNICEF, 1993, p. 21.

- Se refuerza la responsabilidad de la familia.
- Al orientar a los padres se asegura el avance de los hijos a corto y a largo plazo.
- Se favorece el enfoque integrado de las influencias educativas.

En la implementación del Programa “Educa a tu Hijo” deben tomarse en cuenta las ideas referidas en torno a la orientación familiar, la cual se realiza mediante la participación de diferentes agentes y agencias educativas en correspondencia con su carácter intersectorial, lo que asegura su integralidad.

Por otra parte la orientación a la familia se sustenta en los principios de la Educación Preescolar, en tal sentido se enfatiza en que el niño debe constituir el centro del proceso educativo, pero el adulto y en especial la familia asumen un papel rector, lo que implica que la educación no debe ser espontánea sino consciente dirigida, para lo cual evidentemente la familia necesita estar preparada, especialmente en cuanto a logros del desarrollo y métodos para su consecución aprovechando los disímiles momentos que brinda la vida cotidiana en el hogar.

Por ello, uno de los primeros propósitos en el trabajo de orientación a la familia debe ser el establecimiento de estrechas relaciones entre la familia y los agentes educativos. Para lograrlo es necesario que se sienta segura y confiada de que las personas encargadas de esta misión pueden constituir sus consejeros y máximos responsables de orientarlos para que puedan resolver los problemas de la vida cotidiana, de sus interrelaciones familiares, de su convivencia diaria, de la educación de sus niños, de otros aspectos de su formación y así, cumplir con éxito la responsabilidad personal y social que entraña educar al ciudadano del futuro.

Los procedimientos para hacer más efectiva una relación positiva, coherente, activa, reflexiva entre la familia y los agentes educativos deben basarse en la coordinación, colaboración y participación conjunta de ambos. Ello debe generar una comunicación que propicie el desarrollo de estrategias de intervención programada de acuerdo al contexto social comunitario.

El trabajo coherente y sistemático con la familia tomando en cuenta sus potencialidades favorece la relación con los orientadores y propicia el conocimiento de la composición familiar, del estatus que ocupa el niño en el seno del hogar, de las formas de crianza, de los valores, las costumbres y las normas establecidas en el hogar, entre otros aspectos que permiten la realización de estrategias de solución a los problemas del entorno familiar.

El trabajo entre la familia y la ejecutora debe desarrollarse sobre la base de los conocimientos que posee cada una y de la información que puedan aportar. La familia debe aportar a la ejecutora información, apoyo y sus posibilidades como potencial educativo y por

su parte la ejecutora debe establecer un “rapport” que le permita conocer sus posibilidades, necesidades, condiciones reales de vida y para orientarles cómo deben darle continuidad en el hogar a las tareas educativas.

Es indiscutible que para poder educar y prevenir es necesario tener cualidades que permitan ser ejemplo ante las demás personas. De ahí la necesidad de brindar orientación a la familia para que concienticen la importancia de ser un ejemplo vivo en el cumplimiento de su encargo social y en todo el ámbito en que se desenvuelva. Por otro lado, es necesario que conozca al menos los elementos esenciales que debe tener presente para que pueda desarrollar su función educativa de manera correcta y así podrá evitar la aparición de alteraciones en el comportamiento de los niños.

Según los documentos rectores de la modalidad no institucional, en la orientación a la familia deben utilizarse diferentes vías. Ellas son:

1. Actividad conjunta: se realiza en la modalidad de atención grupal donde participan siempre los niños y sus familiares en forma conjunta y pueden desarrollarse en cualquier lugar o local que esté en el entorno donde residen las familias o en una institución.

Esta constituye la vía por excelencia de orientación a la familia y es la forma organizativa fundamental para el trabajo con ella dentro del proceso educativo de la Educación Preescolar porque integra la teoría que se imparte con la práctica. En el primer momento se orienta a la familia el qué, el cómo y el para qué hacer, en el segundo la familia debe demostrar en el accionar con el niño que interiorizó las orientaciones recibidas en el momento anterior y en el tercero se valora lo aprendido y cómo darle continuidad en el hogar al conocimiento adquirido.

En esta, se pueden integrar las demás vías empleando una de las dos modalidades en que se organiza dicha orientación, en correspondencia con la edad de los niños y sus particularidades, es decir, la atención individual y la atención grupal. Además, dentro de ella se transmiten mensajes educativos y se desarrollan charlas, conversatorios, spot televisivos, videos, entre otros en los que intervienen los diferentes agentes y agencias educativas; lo que devela el carácter intersectorial del Programa “Educa a tu Hijo”.

2. Sesión individual: los agentes educativos tienen diferentes momentos para orientar o consultar con los padres que lo deseen o con los que ella entienda necesario valorar cualquier situación ya sea positiva o no. Esta vía se emplea también, para impartir la actividad conjunta a aquellos casos, excepcionales, que por diferentes causas no puedan

asistir al grupo, por tanto, se le brinda la orientación a la familia directamente en el hogar considerando las particularidades del niño.

3. Visita al hogar: los agentes educativos deben visitar trimestralmente todos los hogares de los niños, y a los que tienen dificultades siempre que lo entienda necesario. Constituye un momento oportuno para compartir con la familia, orientarlas y a la vez observar el ambiente familiar y el clima afectivo en que transcurre la educación de sus niños.

4. Mensajes: estos pueden transmitirse a las familias por diferentes medios como son murales, pancartas, carteles, programas radiales, televisivos, entre otros.

Estas vías de trabajo con la familia contribuyen a desarrollar los mecanismos personológicos de los miembros de la familia porque propician la reflexión tanto individual como colectiva, así como la sensibilización y la implicación de todos los miembros de la familia en la conducción de las acciones educativas dentro y fuera del hogar existiendo una relación de estas vías con la definición a la cual se afilia esta autora.

Otro aspecto de gran significación al realizar el trabajo con la familia es la utilización de un sistema de principios que constituyan tesis de partida y el fundamento teórico para el trabajo de orientación. Estos sirven de instrumento lógico para explicar, organizar, ejemplificar, dramatizar y fundamentar el proceso de orientación a la familia, guiando su función educativa y cooperando así con el tránsito hacia estadios superiores del desarrollo de la personalidad de los niños. Resultan significativos los propuestos por García Gutiérrez³²:

1. "Integridad de la orientación: Expresa la principal exigencia al proceso de orientación: su coherencia y objetividad, constituye una condición básica para el desarrollo de este proceso. Se entiende la integridad en su definición más general, abarcando la integración, la sistematicidad y lo sistémico, la coherencia. Confiere objetividad al proceso de orientación."

2. "De la participación: El proceso de orientación debe tener al sujeto como centro dinamizador, protagónico, partiendo de sus necesidades, demandas, saberes y potencialidades, de sus significados; entendiendo la participación en sus tres acepciones: Ser parte, tener parte y tomar parte, asumiendo la heterogeneidad de posiciones de los adultos y la diversidad entre las familias y su entorno."

De este modo, se entiende que el proceso de orientación debe propiciar que el sistema de influencias socioeducativas esté encaminado a elevar la preparación de la familia y a brindar estímulos constantes para la adecuada formación de su descendencia, a partir de la concientización que esta tenga de su papel como educador y de la repercusión que pueden

³² Ibidem . p. 44

tener en el desarrollo psíquico del niño, solo así se podrá lograr una participación efectiva de sus miembros en la labor educativa.

3. “Enriquecimiento de la comunicación: La comunicación familiar debe propiciar y favorecer el mutuo conocimiento entre sus miembros, sus intercambios, identificar y superar barreras, de modo que permita el desarrollo de sus sentimientos de aceptación y convivencia, el desarrollo de habilidades para el manejo o evitación de factores sostenedores de climas conflictuados, con constructividad, así como promover vivencias afectivas positivas y experiencias de rico intercambio para la atención y satisfacción de sus miembros: sirviendo de modos de aprendizajes para las relaciones interpersonales con otros grupos de pertenencia. Abarca también las características de la comunicación durante el proceso de orientación para la cual resulta esencial y sirve de modo de actuación a los participantes.”

4. “Capacitación de los orientadores: Se centra en la preparación de los especialistas que deben realizar la orientación, considerados como coordinadores, facilitadores o conductores, de posiciones éticas, como requisito inicial para el éxito del proceso de orientación.”

Un elemento importante a tener en consideración es que toda forma o nivel de orientación debe contribuir al desarrollo del grupo familiar, beneficiando sus funciones, para enriquecer sus potencialidades educativas. Parte del reconocimiento de la familia como sistema socializador en la formación y desarrollo del ser humano, del carácter preponderante del grupo primario por su significación psicológica y social.

Por tanto, los agentes y agencias educativas que intervienen en la orientación a la familia en el Programa “Educa a tu Hijo”, deben lograr que la familia concientice que tiene que asumir un rol protagónico en la adquisición de conocimientos, a partir de una participación activa en la búsqueda de información que permita modificar, de manera positiva, la dinámica familiar con el fin de lograr el máximo desarrollo integral del niño desde la primera infancia con una conducción eficaz del proceso educativo en el hogar. Si embargo, esto solo es posible si la orientación a la familia ejerce un sistema de influencias pedagógicamente dirigido y encaminado a elevar la preparación de los familiares adultos y a estimular su participación consciente en la formación de su descendencia.

BIBLIOGRAFÍA

- O ARÉS MUZIO, Patricia. (2004) Familia y Convivencia. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- O BELL, Rafael y R. L Machín. (2002) Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

- O BENITEZ, María E. (2000) La familia Cubana en la Segunda Mitad del Siglo XX. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- O BRITO, T. (2002) La educación familiar. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- O BURKE BELTRÁN, M. T. (1989) ¿Cómo continuar en el hogar el trabajo que realiza la escuela? En: Conoces a tus alumnos. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- O CASTRO ALEGRET, Pedro Luis. (1996) ¿Cómo la familia cumple su función educativa? Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- O _____ (1990) Qué es la familia y cómo educan a sus hijos. En: Revista Pedagogía Cubana, No. 5, La Habana.
- O _____ (2005) El trabajo con la familia en el sistema educativo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- O García Gutiérrez, Aurora, Castro Alegret, Pedro Luis y Padrón Hecheverría, A.R, Rodríguez, F. La orientación familiar en el sistema educativo. En: Pedagogía 2011. Curso No.6 Enfoques y experiencias en las relaciones escuela-familia-comunidad.
- O MINED (2005) MODULO 3: LA FAMILIA Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO INFANTIL. En: soporte digital para la Maestría en Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación. IPLAC. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- O MYERS, R. (1993) Los doce que sobreviven. OPS / UNICEF.
- O PÉREZ VALDEZ, M. E. (1994) Cuba una Alternativa no Formal de Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- O VIGOSTKY, L. S. (1983) Obras Escogidas, T.3. Editorial Pedagógica. Moscú.

ALGUNAS EXPERIENCIAS QUE AYUDAN A FORTALECER LA INTERSECTORIALIDAD EN EL PROGRAMA “EDUCA A TU HIJO”

MARÍA VÁZQUEZ MORELL
DIAMELIS MELÉNDEZ VÁZQUEZ
ELBA ROMERO FERNÁNDEZ

El carácter intersectorial, en la aplicación del programa “Educa a tu Hijo” es un elemento clave para su desarrollo exitoso. En el presente trabajo se precisan las acciones que consideramos fundamentales para hacer más fuerte dicha intersectorialidad, teniendo en su papel en el logro de los objetivos propuestos.

“Educa a tu hijo” es un programa de atención social comunitaria para los niños de edad preescolar que no asisten a las instalaciones infantiles, por lo que corresponde al medio social y a la familia, como núcleo fundamental, la educación de los niños en estas edades. Por eso está encaminado a la preparación de la familia para enfrentar la educación de los niños y niñas en el hogar. Es en el seno familiar donde éstos inician su desarrollo como ser social, dentro de la familia y participan en las actividades dentro de la vida de los adultos, en el trabajo, en los paseos y demás actividades.

La familia desempeña un papel importante en el desarrollo de este programa, ya que educa a su hijo en el hogar desde edades tempranas, y es institución más estable en la sociedad humana a través de todos los tiempos. Sin embargo en nuestra sociedad y en estos momentos, urge realizar un trabajo educativo y de orientación a la familia donde cada uno de sus miembros eduque correctamente al niño, por eso es importante orientarlo adecuadamente con el Programa “EDUCA A TU HIJO”.

Para la generalización de este programa se elaboró una colección de nueve folletos en los que se reflejan las características de los niños según edad. Abarca cuatro áreas fundamentales que son: la comunicativa, la afectiva, la intelectual, el desarrollo de movimientos y la formación de hábitos.

El programa se propone, entre otros aspectos:

- Preparar a las familias, a los padres, para que puedan enfrentar la educación de sus hijos, con mayores posibilidades.
- Lograr que tanto la familia como la comunidad se involucren activamente en el planeamiento y desarrollo de este Programa.

Para su extensión y garantía de su ejecución se crean los Grupos Coordinadores a los diferentes niveles, desde el nacional hasta el consejo popular de base, integrados por los diferentes factores de la comunidad, organismos y organizaciones, según la instancia lo que implica el necesario carácter intersectorial en su funcionamiento.

Sin esta estructura intersectorial, resulta imposible alcanzar los objetivos que persigue el programa, porque es, precisamente, mediante la unión de todos los agentes educativos de la comunidad que se logra la incorporación y preparación de la familia para enfrentar en el hogar la educación de los niños y niñas, que no asisten a las instituciones infantiles, teniendo en cuenta que la familia es el escenario de interacción social y educativo del ser humano por lo cual se considera una institución mediadora entre el individuo y la sociedad.

Durante todos estos años de aplicación del Programa “EDUCA A TU HIJO”, no se ha logrado el funcionamiento pleno de los grupos coordinadores con carácter intersectorial, fundamentalmente en el ámbito de la base, lo que resulta imprescindible para el logro de su impacto en la familia y en la comunidad.

La intersectorialidad presupone: la dirección y organización del trabajo de grupo; basado en un fin único, con el objetivo de lograr la coordinación e integración de los esfuerzos de los miembros y su interrelación, que permitan actuar mancomunadamente en la diversidad de sus asuntos e intereses, y asumir como punto de partida el diagnóstico para la proyección de su plan de acción y capacitación.

Para el logro de la intersectorialidad existen aspectos que resultan muy importantes y sin los cuales no es posible alcanzar los resultados deseados de coordinación, integración, sistematización, evaluación y control.

A pesar de que la intersectorialidad surgió junto al Programa, no se logró de manera óptima su materialización, por lo que a partir del curso escolar 2002 – 2003 el Ministerio de Educación decidió encaminar el trabajo hacia el perfeccionamiento del programa, con especial atención a los objetivos siguientes:

1. Fortalecer el imprescindible carácter intersectorial del programa.
2. Elevar el nivel de participación y preparación de la familia desde el embarazo.
3. Aumentar la participación y apoyo de los distintos agentes educativos de la comunidad.

Para el logro de estos objetivos es necesario proyectar las acciones siguientes:

- Valoración del documento que norma el perfeccionamiento del programa, con el presidente del Consejo Popular: los objetivos y sus funciones, como máxima autoridad, para convocar a los organismos y organizaciones y lograr su participación sistemática y efectiva.
- Selección de los organismos y organizaciones más implicados en el programa y con mayores posibilidades, e inclusión de todos los agentes educativos de la comunidad. Creación del Grupo.
- Análisis del documento que norma el perfeccionamiento del programa, e insistir en la intersectorialidad, su importancia y cómo lograrla.
- Establecimiento del sistema de reuniones, que se efectúan en cada mes por un organismo diferente, y se ocupa de la atención de los compañeros. En estas reuniones se celebran de forma sencilla, cumpleaños colectivos y fechas significativas de los organismos y organizaciones, lo que propicia el interés, la motivación y el entusiasmo en las diferentes tareas que se desarrollan.
- Elaboración de un plan de acción que sirva de guía para organizar el trabajo con actividades concretas encaminadas a lograr la intersectorialidad, la capacitación, la divulgación, la estimulación, el trabajo con las experiencias de avanzada y la celebración del aniversario de “EDUCA A TU HIJO”, entre otros. Las tareas de este plan se valoran y se proyectan en cada una de las reuniones. Especial atención se brinda al asesoramiento y control de las orientaciones de la instancia superior para el perfeccionamiento del programa, haciendo énfasis en la elevación de la calidad de la actividad conjunta como aspecto fundamental para la preparación de la familia, así como la utilización de otras vías para el logro de este objetivo. Tales como:
 - ◆ Exposiciones de juguetes confeccionados por los propios padres y familiares.

- ◆ Intercambio de experiencias con ejecutores y promotores parciales en el consejo popular.
 - ◆ Intercambio de experiencias con promotores del municipio y de provincia.
 - ◆ Capacitación a núcleo zonal, Asociación de Combatientes de la Revolución cubana, Bloque de la Federación de Mujeres Cubanas, coordinadores de los CDR, y delegados de circunscripción, por parte de los diferentes miembros del Grupo Coordinador.
 - ◆ Capacitación y estimulación a las familias de los niños con necesidades educativas especiales, factores de riesgo y en desventaja social, mediante visitas a los hogares, en las actividades conjuntas, siempre con la participación activa del CDO.
 - ◆ Intercambios de experiencias entre zonas del Consejo Popular.
 - ◆ Montaje de números culturales y deportivos para el desarrollo de diferentes actividades: cumpleaños colectivos, festival deportivo cultural en saludo al X Aniversario del Programa “EDUCA A TU HIJO”.
 - ◆ Realizar la caracterización de la familia con la participación directa del grupo coordinador.
 - ◆ Atención y preparación a la embarazada y muy especialmente a las mamás adolescentes.
- Elaboración del plan de capacitación en el que se atiendan con especial énfasis.
- las necesidades de los grupos en cada instancia, que se enriquece a medida que resulta necesario. Ejemplos de temas a desarrollar:
- Concepción del programa y su implementación.
 - Papel del grupo coordinador en el programa.
 - Características de los niños de edad preescolar y la atención a la salud de los niños. Su importancia.
 - La metodología de la actividad conjunta.
 - Vías para la divulgación del programa.
 - Técnicas participativas para el trabajo con la familia y la comunidad.
 - La estimulación para el trabajo con el programa.

- Metodología de la Educación Popular.

- Diseño y puesta en práctica de un sistema de divulgación con el objetivo de llevar la información a todas las familias y a la comunidad, mediante la coordinación con la prensa plana, la emisora radial, el centro televisivo provincial, en el que se precise la importancia, el trabajo y los resultados del programa y la preparación de la familia.
- Elevación de la estimulación de los diferentes agentes que participan en el programa mediante cartas de reconocimiento, diplomas, entrega de certificados en las diferentes organizaciones de base e instituciones del Consejo Popular; con la participación de todos los organismos y agentes educativos de la comunidad.
- Atención priorizada a la planificación, preparación y ejecución de las vistas del grupo a las diferentes modalidades, consultorios médicos de la familia, hogares, bloques y delegaciones de la FMC, zonas de los CDR, etc., con el establecimiento de dos tipos de visitas: visitas individuales al Programa por parte de los miembros del grupo y visitas Conjuntas del grupo.

En todos los casos, las guías se deben elaborar cuidadosamente en el grupo y se aprueban según las necesidades y la etapa en curso en cuestión. Esto hace que se reconozca al grupo coordinador, como el rector en la orientación asesoramiento y control del programa.

- Evaluación del impacto del programa mediante las visitas, reuniones, intercambios y la aplicación de instrumentos, elaborados con este objetivo, dirigidos a la comunidad, la familia, la promotora y el desarrollo del niño y la niña.

El programa “Educa a tu hijo”, en su carácter de atención social comunitaria necesita para su aplicación exitosa la intersectorialidad, que es posible alcanzarla mediante la ejecución de un algoritmo de trabajo en la formación y funcionamiento de los grupos coordinadores, donde se aplique un sistema de acciones encaminadas a la planificación, organización, evaluación y control de las actividades y un plan de capacitación en correspondencia con sus necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- BUSTILLO GRACIELA.(1994) Metodología de la Educación Popular. Editorial Pueblo y Educación. Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES.(2002). Apuntes sobre el trabajo comunitario integral. Habana.

- -----.(1994). Cuba una alternativa no formal de educación preescolar. Editorial Pueblo y Educación. Habana.
- -----.(2003) Educa a tu hijo. La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas. MINED. Habana.
- NÚÑEZ ARAGÓN ELSA. (1994). Manual del promotor. Editorial Pueblo y Educación. Habana.

EL GABINETE METODOLÓGICO DEL CÍRCULO INFANTIL.

ILIA CURBELO HEREDIA.

DERLIANA PENTÓN

Necesidad del Gabinete metodológico en el círculo infantil.

En el contexto actual donde existe gran flujo de la información y por lo cual los conocimientos envejecen con rapidez, es necesario actualizarse continuamente para estar a tono con los últimos adelantos de la ciencia pedagógica. De ahí la relevancia que adquiere para la actualización de los profesionales de la Educación Preescolar, el gabinete metodológico de las instituciones donde se atienden a los niños y las niñas de este nivel educacional.

Las instituciones infantiles están conformadas por diferentes áreas y locales que deben estar debidamente ambientadas y organizadas de acuerdo con las características de educación en estas edades. El gabinete pedagógico o metodológico es uno de esos locales, cuyo valioso propósito es la preparación diaria y periódica del personal técnico y docente del centro, al que se acude, de acuerdo con el sistema organizativo establecido.

Es el local del círculo infantil habilitado para recopilar variados y novedosos objetos medios de enseñanza, juguetes y documentos que son utilizados por los educadores y otro personal para su preparación integral y para la ejecución de las diferentes formas de organización del proceso educativo, con el objetivo de lograr la calidad su mayor calidad. Es un lugar de intercambio, reuniones técnicas y de estudio individual, de cada miembro del claustro.

¿Cómo se estructura el gabinete metodológico?

En la ambientación y organización de este local es necesario tener en cuenta algunos elementos esenciales que no deben faltar como son, las mesas, sillas, una pizarra, un mural, el espejo para el trabajo logopédico, televisor, video y algunos anaqueles.

Las sillas y las mesas deberán estar organizadas de manera que reflejen armonía y una disposición adecuada de forma tal que denote un ambiente agradable. Las mesas deberán llevar un mantel de acuerdo con las posibilidades de cada institución, así como un centro de

mesa que podrá ser elaborado por el propio personal del centro. con materiales desechables.

La pizarra deberá estar colocada en una de las paredes para posibilitar que se pueda observar por todos los que estén reunidos en el local, desde cualquier ángulo en el que estén ubicados.

El espejo para el trabajo logopédico deberá estar colocado en un lugar de fácil acceso para que el especialista pueda trabajar con los niños sin dificultad y con toda comodidad, según lo requiera el caso.

El mural

Tendrá como contenidos fundamentales:

- Fechas de las visitas de ayuda metodológica y actividades del sistema de trabajo metodológico de la etapa.
- Fecha de los colectivos de ciclo y la preparación para dicha actividad.
- Efemérides del mes, para su tratamiento dentro del proceso educativo.
- Docencia de la directora y la subdirectora (día y año de vida)
- Docencia de las educadoras (día, áreas que trabajarán)
- Fechas de concursos, eventos en el ámbito de centro, municipales y provinciales, entre otras actividades importantes que requieran de divulgación.
- En el caso de los centros capacitadores, el mural reflejará las actividades a realizar por el centro en relación con los temas de capacitación al personal que lo requiera.

El mural deberá ser estéticamente atractivo para que llame la atención de los que lo vean, y se interesen por las informaciones que contiene.

Los anaqueles.

Son estantes que deben ser utilizados para conservar un fondo bibliográfico diverso, los Cuadernos Martianos, folletos, revistas, recortes de periódicos, trabajos de investigación, tarjeteros, medios de enseñanza, juguetes, material didáctico variado, laminarios y publicaciones de carácter educacional referidas al trabajo en estas edades, etc.

El fondo bibliográfico del gabinete.

Es importante que en gabinete metodológico exista la bibliografía necesaria para la preparación político – ideológica, tales como.

- Libros de texto de historia de Cuba.
- Materiales referidos a la historia de la localidad y a la historia del centro.
- Recortes de periódicos con temáticas para la preparación política.
- Documentos con informaciones acerca de la actualidad nacional e internacional.
- Tabloides con temas de interés, como discursos, reflexiones del compañero Fidel Castro Ruz, discursos de Raúl Castro, entre otros.

En lo que concierne a la bibliografía que atañe a la educación y desarrollo de los niños y niñas, no pueden faltar los programas educativos por ciclos y los folletos del programa Educa a tu Hijo. Asimismo, se contará con textos y material bibliográfico relacionado con la fisiología, pedagogía y psicología preescolares otros referidos a las diferentes esferas del desarrollo de la de los niños; con libros editados por diferentes autores en los que se trata acerca del proceso educativo, de los procedimientos metodológicos para el tratamiento de determinadas áreas de desarrollo. En fin, que se deberá contar con toda aquella bibliografía que aporte conocimientos actualizados acerca de la educación en la primera infancia y que pueda ser utilizada en la preparación de las docentes y en la proyección del proceso educativo.

Ofrecer un listado de estos materiales haría muy largo este artículo, por lo que en cada centro se realizará un estudio sistemático de la bibliografía necesaria y llevará a cabo la búsqueda correspondiente para enriquecer constantemente el fondo con que se cuenta.

No pueden olvidarse las revistas especializadas. Entre ellas está la revista Simientes, que en los casos que se posea, debe ser conservada en buen estado por la valiosa contribución de esta publicación al trabajo en las instituciones preescolares.

También se contará con:

- Recortes de periódicos con temáticas apropiadas
- Trabajos de curso.
- Trabajos de Diploma.
- Experiencias pedagógicas.
- Tesis de Maestría.
- Tesis de Doctorado.

Los tarjeteros.

Constituyen elementos imprescindibles que ayudan a los educadores y otros profesionales del centro en la búsqueda de procedimientos metodológicos, ejemplos de tareas, cuentos, rimas canciones, entre otros. A modo de ejemplo estos tarjeteros pueden clasificarse de la forma siguiente:

- Tarjetero 1: Canciones, rimas, poesías, cuentos, juegos de movimiento, juegos musicales, trabalenguas, adivinanzas, juegos didácticos (con reglas y sin reglas)
- Tarjetero 2: Pasos metodológicos de las habilidades comunicativas (conversar, narrar, describir, dramatizar, relatar, recitar)
- Tarjetero 3: Conceptos, acciones u operaciones y pasos metodológicos de las habilidades intelectuales generales (Identificación, clasificación, comparación, seriación, modelación, observación)
- Tarjetero 4: Pasos metodológicos de las operaciones con conjuntos (formación, reconocimiento, descomposición, unión, comparación global y detallada, reconocimiento de cantidades, parte -todo)

Los laminarios

Por ser tan necesarias las láminas en el trabajo diario con los pequeños, en el gabinete metodológico se deben coleccionar un buen número de estas, siempre que tengan calidad requerida. Las láminas son recursos de que disponen los educadores en general, cuya correcta utilización otorga a la enseñanza y educación un carácter más completo y objetivo, porque en ellas pueden reflejar objetos, fenómenos, estados, procesos y contextos de la naturaleza la sociedad y la técnica que aseguran la estimulación hacia el conocimiento de lo nuevo y permitirá al niño la orientación en el medio que lo circunda.

Los laminarios por años de vida. Requisitos y muestras.

En general, las láminas deben cumplir determinados requisitos:

1. Valiosas desde el punto de vista educativo y por el reflejo fiel de la realidad.
2. Estéticamente atractivas, preferiblemente en colores vivos y brillantes.
3. Accesibles por su contenido y representación a la percepción infantil.
4. De un tamaño apropiado según sean para observar desde cualquier posición del salón o aula o para ver individualmente o por pequeños grupos.

Segundo año de vida. Requisitos particulares:

- Deben tener un contenido claro y preciso.

- Las figuras deben estar representadas con todas sus partes y características sin exceso de detalles.
- Deben tener un fondo de color plano.
- Las acciones que en ellas estén representadas deben ser fáciles de percibir por los niños.

Grupo de 12 -18 meses.

Láminas que muestren objetos y animales

- La muñeca.
- El perro.
- El gato.
- El pollito.
- El reloj.
- La pelota.
- El camión.
- La gallina.
- El pato.

Muestras de láminas con acciones.

- La muñeca duerme.
- El pollito come.
- El perro corre.

Grupo 18 -24 meses.

Muestras de láminas con acciones.

- Las acciones del gato: come y duerme (pueden ser otros animales no solo el de este ejemplo.)
- Las acciones del niño y el perro.
- El niño toca el tambor.
- El perro juega.
- Las acciones del niño: come y duerme.
- Las acciones de la niña: se peina y sale a pasear.
- Las acciones de la niña: lava y plancha la ropa,
- Vestir la muñeca. (Silueta) ponerle la bata y los zapatos.
- Vestir la muñeca. (Silueta) ponerle saya, blusa y abrigo.

- Vestir al niño (Silueta): ponerle camisa, pantalón y zapatos.

Otras láminas con objetos del entorno.

- Muestras de láminas de alimentos: pan ,galletas ,huevos y helados.
- Muestras de láminas de muebles: silla, mesa, cuna, cama.
- Muestras de láminas de medios de transporte: bicicleta, motocicleta, automóvil, guagua, metrobús, tren, avión, barco, camión.
- Muestras de láminas de flores .Rosa, Mar Pacífico, Campanilla Azul, Vicaria (blanca o violeta).
- Muestras de lámina de la vajilla: plato ,vaso ,cuchara.

Tercer año de vida. Requisitos particulares.

- Deben ser interesantes para los niños.
- Tener colorido.
- Ser sencillas.
- Tener uno o más objetos de cualquier tipo que sea.
- Tener un tamaño apropiado para que todos las vean.

Cuarto y Quinto años de vida. Requisitos particulares

- Ser sencillas.
- Claras.
- Tener colores llamativos.
- Los animales que se muestren deben estar en posición dinámica (corriendo, ladrando, etc.)
- Los objetos que se muestren deben ser conocidos por los niños .

Sexto año de vida. Requisitos

Las láminas en este año pueden ser más elaboradas, representar paisajes, varios objetos y personas, relacionadas o no, situaciones de la vida cotidiana, de cuentos, secuencias de acciones y otros.

En este año de vida los tipos de láminas necesarias para el trabajo con los niños son:

- Láminas de objetos, personas o animales en posiciones estáticas o dinámicas, no relacionadas entre sí por ninguna trama: Un conejo ,una gata, un gatico ...
- Lámina con trama en las cuales las personas o animales están relacionadas entre sí.

- Láminas en serie con una secuencia o relación entre ellas por medio de cierto argumento:
 - 1ra lámina: Un niño llorando porque se cayó de una carriola.
 - 2da lámina.: El mismo niño pero ahora se acerca a una señora y le habla.
 - 3ra lámina: El niño escucha atentamente y ya no llora.
 - 4ta lámina: El niño levanta la carriola del piso .
 - 5ta lámina: El niño sonríe, monta en su carriola, mientras la señora lo mira complacida.
- Láminas de paisajes: De la capital, de playas, de las provincias, de la localidad; otros sitios, edificios, parques, museos, personas de las ciudades y del campo, entre otras.

En los estantes también deberá surtirse de:

- Muestra de juguetes que pueden ser industriales o confeccionados por los docentes.
- Juegos didácticos para cada año de vida, dirigidos a la percepción de los patrones sensoriales de color, forma y tamaño, así como elementos de la naturaleza, medios de transporte u otros que por su contenido y forma consoliden los contenidos del programa.
- Instrumentos para las acciones instrumentales y de correlación que se trabajan en las edades, temprana y preescolar.
- Casetes con música infantil para el montaje de tablas gimnásticas y números culturales.
- Materiales didácticos: bastones, pelotas, aros, cintas, banderas y demás atributos para las actividades físicas y deportivas.
- Área de educación musical con vestuarios, atributos, discos, casetes e instrumentos musicales.

El televisor y el video deben permanecer en el gabinete cuando no esté en función del proceso educativo y cuando se necesiten para la preparación y superación.

Deberá diseñarse un registro de control de entrada y salida de los préstamos que se le hagan a los docentes u otro personal que lo necesite. Este registro, deberá ser responsabilidad de la subdirectora y puede tener la siguiente estructura

Nombres y Apellidos	Préstamo	Fecha de entrega	Firma	Fecha de recogida	Firma

El gabinete metodológico al concebirse de forma organizada, contribuye de manera directa en la actualización y superación continua de las profesionales de la educación preescolar, de ahí la importancia de que reúna los requisitos señalados anteriormente.

A modo de resumen podemos señalar que el gabinete metodológico del círculo infantil es un departamento cuya función es apoyar la preparación y superación del personal docente. En el se realizan actividades metodológicas, talleres, colectivos de ciclo, reuniones metodológicas, claustros, entre otras actividades dirigidas a garantizar la calidad del proceso educativo.

El local destinado a este fin debe estar ante todo muy bien organizado, ser acogedor y su ornamentación debe responder a las exigencias del buen gusto estético, de modo que propicie el deseo de estar en él, de trabajar en un ambiente emocionalmente favorable. En el gabinete es imprescindible poseer un fondo útil de libros actualizados compuesto de materiales didácticos, muestras de juguetes de diversos tipos y para las diferentes edades, medios de construcción, objetos elaborados con materiales recuperados, videos didácticos, música infantil en varios formatos, trabajos de diplomas de licenciados, tesis de maestrías y doctorados, entre otros.

Todos estos elementos estarán correctamente clasificados, para facilitar la consulta bibliográfica y el empleo de los juguetes y medios en las demostraciones de actividades, lo que contribuye en gran medida a la superación y preparación de los educadores y directivos de la institución y del Programa Educa a tu Hijo.

BIBLIOGRAFÍA

- MINED. Orientaciones metodológicas para las educadoras sobre el programa de educación del 2do año de vida en el círculo infantil. Editorial Pueblo y Educación 1981.
- MINED. Orientaciones metodológicas para las educadoras sobre el programa de educación del 3er año de vida en el círculo infantil. Editorial Pueblo y Educación 1981.
- MINED. Orientaciones metodológicas para las educadoras sobre el programa de educación del 4to año de vida en el círculo infantil. Editorial Pueblo y Educación 1981.
- MINED. Orientaciones metodológicas para las educadoras sobre el programa de educación del 5to año de vida en el círculo infantil. Editorial Pueblo y Educación 1981.
- MINED. Orientaciones metodológicas para las educadoras sobre el programa de educación del 6to año de vida en el círculo infantil. Editorial Pueblo y Educación 1981.
- Martínez Mendoza Franklin. El proyecto educativo del centro infantil. Editorial Pueblo y Educación 2004.

LOS CONFLICTOS EN EL PROCESO DIRECTIVO EDUCACIONAL.

CARIDAD O. TURÓN DÍAZ

En el proceso de comunicación que se establece entre las personas, surgen choques, rivalidades, posiciones divergentes, que denotan antagonismo. En el proceso directivo educacional estas contradicciones, en muchas ocasiones, constituyen barreras que afectan el clima de interrelaciones de los colectivos laborales. De los conflictos, sus particularidades, momentos y manejos trata este artículo, con el que pretendemos promover el análisis y la reflexión de los dirigentes y con ello, el perfeccionamiento de su desempeño al afrontarlos.

La condición humana está asociada indisolublemente a la comunicación como forma de relación entre los hombres. Al explicar su origen, F. Engels relaciona el trabajo y la necesidad de comunicación "...el desarrollo del trabajo al multiplicar los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta, para cada individuo, tenía que contribuir forzosamente a agrupar aún más los miembros de la sociedad. En resumen, los hombres llegaron a un punto en que tuvieron necesidad de decirse los unos a los otros"¹

Resulta esclarecedora la concepción histórico-cultural desarrollada por L.S.Vigotsky, que plantea el papel de la actividad y la comunicación en la socialización del individuo desde una posición dialéctico-materialista.

Los trabajos de no pocos autores, orientados particularmente al estudio de la categoría comunicación a partir del referente filosófico, han ofrecido aportes significativos. Aunque no es posible hallar unanimidad en definiciones conceptuales, se distinguen ideas esenciales en su comprensión, de las cuales presentamos algunas de nuestro interés, a partir de los fines de nuestro trabajo:

- Comunicación es todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Incluye todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano.²
- Proceso dinámico entre individuos y / o grupos, que mediante un intercambio informativo sirve para establecer la comprensión o un estado de comunidad. La

¹ F.Engels: "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre", Obras Escogidas, pág. 273.

² Z.M.Zorín:"Psicología de la personalidad", Pág.206

estructura de este proceso es expresión de las relaciones que median entre los participantes de la comunicación.³

- La significación de la comunicación depende de los sujetos implicados en ella; a su vez, las características de los sujetos determinan el proceso de comunicación.⁴

De acuerdo con nuestro criterio en el proceso directivo, la comunicación tiene particularidades que la distinguen:

- Constituye la expresión de las relaciones objeto-sujeto y entre sujetos.
- Se modifica a partir de los vínculos que se van estableciendo entre los miembros del colectivo.
- Implica la influencia mutua de los que participan o están implicados en la comunicación, es decir, la interacción de los que intervienen.

Todo sistema de dirección está formado por dos subsistemas: el dirigente y el dirigido. Entre ambos existe una correlación determinada que evidencia la función de dirección. En el proceso de dirección la comunicación se expresa en el clima de interrelaciones que se establece.

Las instituciones educacionales constituyen comunidades de trabajo por la labor que en ellas realizan todos los que la integran. De esa misma manera, constituyen un sistema de relaciones sociales, ya que la interacción entre sus miembros es indispensable.

Los miembros del colectivo establecen entre sí un sistema de relaciones que les permiten interactuar para garantizar el trabajo docente educativo a desarrollar. Las relaciones sociales que en ellos se evidencian deben caracterizarse por ser democráticas para que el trabajo fluya.

³ P.Heinemann: "Pedagogía de la comunicación no verbal, Pág.32

⁴ F.Glez.Rey: "Personalidad y comunicación: su relación teoría y metodológica", Pág.159

Los directivos deben establecer con sus subordinados un sistema de relaciones que les permita conocer sus características, sus posibilidades de realizar determinada tarea, basada en el respeto y consideración correspondientes.

El conocimiento de la psicología del colectivo y las cualidades de la personalidad de sus integrantes, crea una base sólida para la formación de un clima de interrelaciones favorable que facilita al dirigente la conducción acertada del proceso directivo y con ello el funcionamiento óptimo de la institución educacional. Semejante clima contribuye a la formación de una actitud respetuosa hacia las personas donde la honradez, la confianza, la responsabilidad y la exigencia constituyen pilares que sustentan el trabajo de todos y cada uno de los miembros del colectivo.

La actividad encaminada hacia la creación y el mantenimiento de un clima_socio psicológico positivo, en el que predomine un alto grado de satisfacción de las personas con su trabajo y el colectivo, requiere de un trabajo cohesionado de los directivos y las organizaciones políticas y de masas en los centros educacionales en función del trabajo político-ideológico, el mejoramiento de las condiciones de trabajo, la estimulación y el mejoramiento de estilo y métodos de dirección.

La ausencia de un adecuado clima de interrelaciones repercute de manera negativa en la actividad del dirigente y en los resultados del trabajo. En estos casos surgen, con mucha frecuencia, conflictos y contradicciones.

Consideramos necesario y pertinente reflexionar acerca de qué es un conflicto y sus particularidades.

Se denomina conflicto al proceso que comienza cuando una parte percibe que otra parte la ha afectado negativamente en algo que le interesa a la primera, o que percibe que está a punto de afectarlo.

El conflicto es un producto social, que es consecuencia de la interacción humana. Es resultado de un determinado proceso interactivo. Los conflictos tienen un origen, una dinámica, un proceso y un resultado.

Los especialistas en el tema emiten diferentes criterios alrededor de los conflictos: unos consideran que denotan mal funcionamiento de algo y otros lo ven como natural en la interacción de los integrantes de los grupos por lo que no constituyen un problema si se les da un adecuado tratamiento que permita una mayor eficacia en el trabajo.

Desde nuestra posición los conflictos son inevitables, lo que sí puede evitarse es un mal procedimiento en el proceso de su enfrentamiento y solución.

También existen otros autores que clasifican los conflictos en funcionales y disfuncionales.

Los conflictos funcionales apoyan las metas del grupo y mejoran su desempeño, por lo que podemos considerarlos “necesarios”. Los conflictos disfuncionales perjudican el desempeño del grupo y pueden alcanzar una fuerza destructiva muy grande entre los trabajadores: influyen desfavorablemente en el estado de ánimo de las personas y en la capacidad de trabajo, afectando la estabilidad del personal y los cuadros.

Cuando existe un reconocimiento del conflicto, por las partes implicadas, es más fácil para el que dirige conducir un análisis. En los casos donde se produce una posición de elusión se agravan las tensiones, y a la vez, se incrementa el conflicto, lo que dificulta el accionar del dirigente en función de su eliminación. El acomodamiento puede suponer un aplazamiento de la hostilidad, pero no la solución de ellos. La arrogancia y la actitud belicista rechazan cualquier posibilidad de un diálogo que conduzca a soluciones.

Los conflictos pueden ser tanto abiertos como ocultos. A veces sucede que una parte no admite el comportamiento o los principios de la otra, pero debido a alguna razón, guarda silencio y no se dispone al enfrentamiento. Los conflictos “ocultos” muchas veces tienen lugar entre el dirigente y el subordinado: El subordinado se indigna por el comportamiento del dirigente, pero no quiere perjudicar sus relaciones con él.

Entre las preguntas que debemos formularnos para enfrentar un conflicto están:

¿Qué características tienen los implicados?

¿Son iguales o desiguales?

¿Cuál es la “historia anterior”?

¿Qué causas lo generaron?

¿Existen terceras partes implicadas?

¿Qué influencia genera en las partes implicadas?

Los directivos necesitan conocer la esencia de las diferentes fases o etapas por las que atraviesa un conflicto. Estas son:

Fase anterior al conflicto o preconflicto: Requiere del análisis de los factores que le antecedieron: diferencia de intereses, incomprensiones en la comunicación, temores de carácter objetivo o subjetivo, resistencia al cambio, etc.

Fase del conflicto latente: Se produce cuando las tensiones generadas en los individuos o grupos, permiten conceptualizar la situación como tal.

Fase de desencadenamiento del conflicto: Se muestran las relaciones específicas que permiten que se produzca el conflicto.

Fase del conflicto manifiesto: Se produce al estallar el conflicto. Sus participantes suelen adoptar posiciones defensivas u ofensivas.

Fase de solución del conflicto: Se inicia con la evaluación del conflicto desde etapas anteriores, de manera tal que puede reducirse o eliminarse la situación conflictiva, y así poder obtener el máximo de beneficios de ella y disminuir las afectaciones. Una vía es la de realizar análisis de las ventajas y desventajas de la situación motivo del conflicto.

A continuación exponemos las diferentes posiciones que puede adoptar el directivo al enfrentar situaciones conflictivas. Las particularidades de cada una de ellas, le harán elegir la más conveniente.

1-Evitar el conflicto

- Cuando el asunto tiene poca o ninguna importancia.
- Cuando el daño producto del conflicto es mayor que sus beneficios.
- Para aliviar tensiones o recuperar la calma.
- Cuando la necesidad de acopiar información es mayor que la necesidad de tomar una decisión inmediata.
- Cuando el origen del conflicto “bordea el problema”, está próximo a él, pero no constituye su esencia.

2-Entrar en conflicto

- Para lograr rápidamente una acción decisiva ante una emergencia.
- Para aplicar un reglamento o una disciplina “impopulares”.
- Cuando los problemas son vitales y uno sabe que tiene la razón.
- Para protegerse de los que se aprovechan de la conducta competitiva.

3-Reconciliación ante el conflicto

- Cuando se está equivocado o para mostrar que uno es razonable.
- Para dar muestras de buena voluntad cuando el asunto es más importante para otros.
- Para preservar la armonía y evitar la desunión.
- Para contribuir a que los subordinados maduren aprendiendo de sus propios errores.

4-Aceptar, tolerar el conflicto

- Cuando es medianamente importante.
- Para lograr un arreglo transitorio de asuntos complejos.
- Para llegar a soluciones provisionales cuando el tiempo apremia.

5-Mediar en el conflicto

- Para hallar una solución de integración.
- Para fundir percepciones de perspectivas diferentes.
- Cuando se requiere de soluciones de gran alcance.
- Para lograr compromisos mediante la toma de decisiones por consenso.
- Para limar hostilidades.
- Para ofrecer modelos de soluciones basadas en la cooperación.
- Para resolver problemas entre personas que trabajan estrechamente unidas.
- Para ponerle fin, en vez de disimularlo.
- Para evitar el resquebrajamiento moral y el descenso del nivel motivacional.

La comprensión de las causas de los conflictos y las regularidades de su desarrollo, ayuda al dirigente a percatarse de la medida en que estos afectan el clima favorable del colectivo y le facilita la elaboración de la estrategia tendiente a prevenirlos. Las medidas de prevención de los conflictos son indispensables y posibles. Por eso, por insignificante que sea el pretexto de una enemistad o conflicto, el directivo está obligado a analizar con esmero todas las circunstancias ligadas a este y tomar a tiempo las medidas adecuadas.

Es importante que se comprenda por todos los que dirigen, que surgen opiniones diversas que dan lugar a conflictos, que bien manejados pueden contribuir a que se aprenda de los errores, y seamos cada vez más eficientes en alcanzar nuestra meta común: la formación integral y armónica de las nuevas generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ ANA MARÍA Y COAUTORES. “Comunicación Educativa”. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- FUENTES ÁVILA MARA. “Mediación en la Solución de Conflictos” .Publicaciones Acuario. Ciudad de la Habana, 2001.
- GARCÍA LEYVA MIRTHA Y OTROS. Dirección y Organización de las Instituciones Educativas Cubanas. Capítulo 3 En “Reflexiones teórico- prácticas desde las ciencias de la educación”. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad Habana, 2004.

- ▶ OMAROV. A.M. "Elementos Básicos de la Dirección Científica de la Sociedad "2da Parte. Editorial Orbe, La Habana, 1977.
- ▶ SUÁREZ ORTEGA MIRELLA. "Los conflictos". Material de apoyo a la docencia, 2003.