

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
DEPARTAMENTO DE PREESCOLAR

**TEMA: UNA CONCEPCIÓN TEÓRICO–METODOLÓGICA PARA CONDUCIR EL
DESARROLLO DEL RELATO CREADOR EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE
CUATRO A SEIS AÑOS DE EDAD.**

Tesis Presentada En Opción Al Grado Científico De
Doctor En Ciencias Pedagógicas

AUTORA: Prof. Asistente. KATIA EXPÓSITO RODRÍGUEZ. MSc.

TUTOR: Profesor Titular. Amable Faedo Borges. Dr.C

**HOLGUÍN
2002**

SÍNTESIS

Las ciencias humanísticas, y en particular las lingüísticas manifiestan un renaciente interés por los estudios de la lengua oral. Pudiera parecer que la forma más simple de comunicación es la que se realiza por la 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, pero ya se sabe que no es tan simple como parece.

Elevar la cultura de la comunicación oral desde la edad preescolar es tarea de prioridad en correspondencia con el quehacer sociocultural que caracteriza el inicio del nuevo siglo en Cuba. Es en esta etapa donde en los niños de 4 a 6 años de edad surge la necesidad de crear historias de sus experiencias, sueños y fantasías, por ello se defiende en esta tesis que una de las formas de educar la comunicación, es la tarea de relatar de forma oral y creadora y al ser peculiar en el niño y la niña preescolar el lenguaje oral, se le denomina "Relato Creador Oral".

El relato oral es de trayectoria milenaria y promovido por la necesidad de que mantenga su eterna juventud en este estudio se hace una reconceptualización de las concepciones teórico metodológicas existentes y se asume el Relato Creador Oral en su carácter multidimensional con altas potencialidades educativas, instructivas y desarrolladoras.

Su principal aporte consiste en la elaboración de un modelo y una metodología con carácter desarrollador, sobre la base de las precisiones teóricas realizadas y en correspondencia con los últimos adelantos en el mundo de las ciencias afines La constatación experimental en varios grupos donde se incluyen las tres vertientes de la Educación Preescolar ofrece resultados que correlacionados con los de los otros métodos utilizados evidencia la validez de la concepción metodológica propuesta reafirmado por especialistas de todos los niveles que se relacionan con esta temática.

INTRODUCCIÓN

La educación cubana reconoce que la lengua materna es merecedora de todas las atenciones debido a su importancia cultural, ideológica y patriótica, al ser parte esencial de la nacionalidad y el más rico legado de la herencia cultural del pueblo. Estas ideas fueron avizoradas por genuinos educadores cubanos, entre los que

es indispensable destacar a José Martí, Félix Varela y José de la Luz y Caballero; quienes defendieron con vehemencia que el idioma es un arma de combate y de resistencia a dominaciones extrañas; principio ético que es asumido y ratificado con todo esplendor en el “Juramento de Baraguá” (2000).

Continuadora de este legado y fiel a los acuerdos de la Convención de los Derechos del Niño (1990), en la que se aprobó: “... El derecho de los niños y las niñas a pensar, a hacer cosas, a expresarse libremente y a tener una voz efectiva sobre cuestiones que afecten su propia vida y la de su comunidad” (1), la Revolución Cubana cristaliza estos derechos de diversas formas, y una de ellas es declarar la disciplina Lengua Materna como programa director en todos los Subsistemas de Educación, el que tiene su simiente en la Educación Preescolar.

Es precisamente la comunicación la principal vía que le permite a los niños y las niñas ponerse en relación con el mundo en el que deben crecer y desarrollarse, pues la misma favorece su equilibrio emocional y condiciones afectivas positivas son condicionantes del desarrollo cognitivo, de sentimientos y de valores humanos superiores. (Turner, L; 1999).

El subsistema de Educación Preescolar cubano en el empeño de satisfacer estas demandas sociales y del desarrollo individual, incluye dentro de los contenidos del currículo a partir de los cuatro años de edad, específicamente en el área Lengua Materna, las formas de comunicación oral: conversar, describir, narrar y relatar.

Todas estas subhabilidades del código oral resultan de significativa importancia por ser decisivas para la comunicación con los demás; pues ellas abren las puertas a la socialización, a sus sentimientos, al conocimiento y a la creatividad.

Para este estudio se seleccionó el relato por constituir una problemática de interés tanto para la práctica como para la investigación pedagógica.

Aunque estudiosos de la lengua han llamado a esta forma de comunicación: “cuento oral”, “cuento tradicional”, “narración”, “relato” o “historieta”, entre otros, en esta tesis se asume el término “relato” en su carácter creador y se distingue de la narración o reproducción de cuentos literarios, sin negar el carácter narrativo que poseen ambos y la relación existente entre ellos.

El relato oral es de trayectoria milenaria, al encontrarse sus más lejanos

antecedentes en Grecia y Egipto, hace por lo menos cuarenta siglos y a pesar de ello mantiene su eterna juventud.

Su valía se manifiesta desde las edades preescolares, ya que los pequeños muestran el deseo de crear cuentos e historias a partir de sus experiencias, sueños y fantasías; por lo que no resulta lógico dejarlo a la espontaneidad, sino que es preciso satisfacer estas necesidades de comunicación, es decir, conducirlos por caminos más eficientes.

En la escuela histórico-cultural de Vigotsky L.S y sus seguidores se ofrecen argumentos suficientes que demuestran la necesidad de estimular, de potenciar este desarrollo, de ir delante y conducirlo, para lo cual se deben tomar en cuenta las propias leyes del desarrollo. En este sentido Leontiev. A. A (1965), expresó que: “El arte de la dirección pedagógica consiste en despertar y dirigir este movimiento propio del niño, en contribuir a la formación de sus iniciativas, de su independencia, de su actividad creadora y perfeccionar su conducta” (2). Esto justifica la necesidad de dirigir la tarea de relatar de forma consciente para obtener mejores resultados.

Esta es una de las razones más importantes que hizo a los autores del Programa de Educación Preescolar cubano (MINED, 1998), en sus tres esferas de actuación o vertientes (círculo infantil, grado preescolar de escuela primaria y vías no formales), incluir el relato desde los cuatro años de edad, como contenido de la expresión oral. (Anexo 1).

No obstante, al realizar el análisis de este programa se precisó que en el mismo no hay suficiente claridad en las diferencias entre la narración de cuentos literarios y el relato de forma creadora, además se limitan las vías para estimular esta tarea a las representaciones gráficas y experiencias, y las orientaciones metodológicas son tradicionalistas, al centrar las acciones en el educador y limitarse a tres pasos generales, y en el “Programa Educa tu Hijo” de las Vías No Formales (V.N.F) se sugieren escasas actividades de este contenido sin precisiones metodológicas, a pesar de ser este el principal documento que guía el trabajo del educador.

En la revisión de la bibliografía especializada se encuentran referencias

importantes en los trabajos de Vinogradova N.F y O.S.Ushakova,1977; Gomeniuk. E., 1979 y Brumme. G.M, 1983, entre otros, quienes hicieron aportes válidos, pero permeados de una pedagogía tradicionalista, de carácter rígido, que concebía la metodología del relato en la actividad educativa formal de Lengua Materna y concedía el rol protagónico al educador, por lo que esta concepción da prioridad al aspecto formal de la lengua.

Estas posiciones, que en su momento histórico contribuyeron al desarrollo de este nivel educativo, han tenido fuerte influencia tanto en la elaboración del currículo preescolar cubano como en la formación del profesional, pero han nutrido la práctica de estas limitaciones.

Por otro lado, los resultados de la investigación, en la que se midió la habilidad de relatar a una muestra importante de niños y niñas holguineros de 5 a 6 años de edad (Expósito. R. K., y otros, 1994), mostraron insuficiencias en los relatos, tales como: poca originalidad, falta de relación lógica en las ideas y la estructuración incorrecta de este, entre otros aspectos. Las observaciones realizadas a la práctica del proceso pedagógico evidenciaron una incorrecta dirección de esta tarea debido a un estilo formal y poco creativo, que incide en las limitaciones del desarrollo de esta habilidad.

Otra fuente importante ha sido el análisis de los resultados de una encuesta aplicada a 150 educadores de la educación preescolar, que desempeñan diferentes funciones, desde el nivel de base hasta el nivel provincial (Anexo 2). La información que se obtuvo ofreció como regularidad la falta de dominio y el formalismo acerca de las concepciones teóricas y del tratamiento metodológico al contenido del relato, aspecto este constatado también en el registro de experiencias de la docencia impartida por la autora en la asignatura Metodología de la Lengua Materna, al personal de esta especialidad como parte de la formación de pregrado y posgrado.

La magnitud de la problemática se revela con mayor claridad en los resultados de la tarea el relato a partir de tres láminas en serie, en el diagnóstico del egresado de preescolar. Según los propios informes de la Dirección Provincial de Educación de Holguín (MINED, 1998 – 2002) dichos resultados son limitados, pues un

importante porcentaje de infantes se ubica en los niveles más bajos. Al analizar las causas de los mismos los directivos valoran que dentro de los factores de mayor incidencia están las insuficiencias metodológicas, tanto de la teoría como de la práctica educativa. (Anexo 3).

De igual forma en los informes parciales de la investigación nacional relativa al estudio longitudinal (1998 –2000) se registra como una regularidad del territorio holguinero las limitaciones de los preescolares para realizar una narración coherente, y los estilos formales y poco comunicativos de la dirección del proceso pedagógico en general, con énfasis en el área de Lengua Materna.

Por otra parte estudios de investigadores cubanos acerca de la comunicación y el lenguaje en las edades preescolares, también sirven de punto de partida para esta investigación. Dentro de ellos Martínez (1988) demostró que la comunicación positiva del adulto condiciona la interdependencia entre los factores afectivos y cognitivos, en tareas cognoscitivas de niños en la edad temprana y desde 1995 hasta 1999 se dedicó a la caracterización del desarrollo del lenguaje en niños y niñas preescolares, lo que le ha permitido determinar posibilidades y limitaciones en este aspecto, y dentro de estas últimas refiere las insuficiencias para establecer relaciones lógicas al narrar un cuento.

También otros investigadores como Martínez A., (1989); Franco O., (1979 – 1980) Esteva M y A.M.Duque (1988) han demostrado en sus estudios con niños y niñas preescolares que la comunicación es condición para las relaciones afectivas, la relación grupal, es reguladora de la conducta socio–moral, permite la disposición positiva hacia tareas laborales y dentro del juego de roles es vía de integración de niños con problemas de conducta. Así mismo se han estudiado estas condiciones positivas de comunicación para favorecer el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de zonas rurales (Turner L., 1996), y que esta es una condición básica para las acciones conjuntas y para el desarrollo de la autonomía, en niños y niñas de cero a tres años. (Cruz L., 2002).

Sin embargo, acerca de la narración o el relato en Cuba se han realizado pocos estudios y desde aristas aisladas. Los más recientes son: la investigación de Rosés Ma.A. (1995), quien utiliza en la metodología de preescritura para el

grado preescolar, la narración de un cuento o relato como hilo motivacional conductor durante toda la actividad y la de Cuenca M. (2002), quien profundiza en la modelación como una vía valiosa para desarrollar la narración en los preescolares.

Estas investigaciones cubanas han demostrado el valor de la comunicación positiva de los niños y las niñas en sus relaciones con el adulto y con el grupo, en diversas tareas, pero se han concentrado fundamentalmente en la edad temprana: de cero a tres años de edad; por lo que no han sido objeto de estudio ni el proceso de dirección del área de Lengua Materna, ni la tarea del relato creador en toda la etapa preescolar, de manera específica y profunda.

Emprender estudios en este campo presupone tomar en consideración que en el contexto internacional contemporáneo predominan posiciones renovadoras de la Pedagogía General y Preescolar, y en particular de la Didáctica de la Lengua Materna, la que ha sido influida por los cambios de paradigma de la lingüística, la sociolingüística y la teoría de aprendizaje de enfoque humanista, y en ella se ha asumido el enfoque comunicativo, del que resultan sus principales representantes, Hymes, B.H., 1972; White, 1988; Canale y Swain, 1980; Van Ek, 1986; Weck. G, 1991, 1993; Giovanini A., 1996, entre otros. Sin embargo, estos aportes no se han introducidos en la enseñanza de la lengua en la Educación Preescolar de Cuba de manera profunda, a pesar de que se reconoce de forma unánime su valía en estas edades.

En Iberoamérica existe un movimiento positivo a favor de que se aprovechen diversas formas de la narración y el relato oral en las edades preescolares (Cerdeña, H. 1978; Ventura y Durán, 1982; Rodari, G., 1987; Cano, E., 1993; Dotres, L., 1995; Muñoz, N., 1997, entre otros). Estos trabajos resaltan estas vías como medio de educación preescolar, y otorgan un rol más activo al niño como sujeto de aprendizaje; pero sus proyectos se centran en propuestas aisladas, de carácter práctico sin declarar cómo debe propiciarse este desarrollo durante toda la etapa preescolar.

En resumen, estos argumentos permiten afirmar que en la Educación Preescolar cubana, la enseñanza de la lengua en general, y de la tarea de relatar en

particular, se caracteriza por un enfoque tradicionalista, el que disminuye el valor de la función comunicativa y educativa de la Lengua Materna, y de esta forma limita el disfrute y contribución al desarrollo integral de los infantes de cuatro a seis años de edad, lo cual impide lograr mejores niveles. Ello presupone que se necesita de una concepción teórico–metodológica renovadora para dirigir la tarea de relatar durante todo el período preescolar, específicamente, de cuatro a seis años de edad, por todas las vías posibles y que integre las teorías más actuales de las ciencias afines. Una respuesta inmediata es el presente trabajo.

Por todo lo anteriormente expuesto, la investigación realizada ha partido del siguiente problema científico: ¿Cómo favorecer el desarrollo del relato creador, en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad?

De este modo quedó formulado el tema Una concepción teórico–metodológica para conducir el desarrollo del relato creador, en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad.

Esta tesis toma como objeto de investigación: el proceso de desarrollo de la comunicación oral en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad.

En correspondencia con el problema declarado el objetivo de este estudio investigativo es la elaboración de una concepción teórico-metodológica para conducir el desarrollo del relato creador, en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad. De este modo se seleccionó como campo de acción la dirección de la tarea del relato creador en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad.

La experiencia docente e investigativa de la autora le permitió guiar este proceso con la siguiente hipótesis: una concepción teórico-metodológica que se caracterice por el carácter comunicativo y educativo, de acuerdo con las potencialidades sociopsicolingüísticas de estas edades favorece el desarrollo del relato creador, de los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad.

Para guiar la solución del problema científico se determinaron las siguientes tareas:

- 1- Sistematizar los fundamentos teóricos acerca del desarrollo de la comunicación oral y las posiciones teórico-metodológicas relativas a la conducción de la tarea

del relato creador en la edad preescolar.

2- Caracterizar las posibilidades y limitaciones de la dirección de la tarea del relato creador en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad en la práctica preescolar del territorio holguinero.

3 - Determinar el sustento teórico para la conducción de la tarea del relato creador, en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad.

4 - Diseñar una metodología para la conducción de la tarea del relato creador, en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad.

5 - Valorar la concepción metodológica a partir del criterio de expertos.

6 - Validar de forma experimental la concepción teórico-metodológica en una muestra de niños y niñas de cuatro a seis años de edad, del territorio de Holguín.

Los métodos investigativos teóricos, empíricos y estadísticos siguientes, en su unidad, permitieron la interpretación y el enriquecimiento de la teoría para dar cumplimiento a las tareas científicas.

Métodos teóricos:

Histórico – lógico: se utilizó para determinar la evolución de la enseñanza de la lengua en general y del relato oral en particular.

Análisis – síntesis e inducción – deducción: estos métodos están presentes en la realización de todo el estudio con el propósito de determinar las relaciones lógicas esenciales, principales tendencias y formas de enseñanza lengua materna y del relato en particular, a partir del análisis crítico de las diferentes fuentes; así también permiten elaborar generalizaciones teóricas sobre la base de las inferencias particulares y generales obtenidas tanto de la experiencia práctica como experimental.

Hipotético – Deductivo: la obtención de la hipótesis general sirve de guía en todo el trayecto de la investigación, permite el análisis y construcción de la teoría y llegar a las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

La modelación teórica fue utilizada para elaborar el sustento teórico y para la metodología de la conducción del relato creador, a partir de abstracciones que reflejan las características y relaciones esenciales del desarrollo de esta habilidad

y de la dinámica de esta tarea.

Métodos empíricos:

Criterio de expertos: con el objetivo de buscar el consenso en los criterios de un grupo de especialistas (expertos), acerca de la validez de la metodología elaborada.

El cuasiexperimento: permitió medir la influencia de la metodología en los grupos objeto de estudio. Se controló la variable independiente respecto de la dependiente a través del test que mide el nivel del relato creador en cada uno de los niños y las niñas muestra al comparar los resultados iniciales (CI) y final (CF).

Observación: la observación sistemática y no participante se utilizó en la etapa factoperceptual para el diagnóstico y confirmación del problema y en el período experimental para constatar la aplicación práctica de la metodología y la encuesta y entrevista en la búsqueda de criterios de especialistas y de los educadores, para argumentar la valía y limitaciones de la metodología propuesta tanto en su concepción teórica como experimental.

Métodos estadísticos: se seleccionó la PRUEBA DE LOS RANGOS Y PARES SEÑALADOS DE WILCOXON para medir los resultados de los grupos consigo mismo antes y después al ser muestras pareadas con medición de escala ordinal y la PRUEBA U DE MANN – WHITNEY al comparar el grupo experimental con el de control o entre los sexos al ser muestras independientes de mediciones ordinales.

El aporte teórico se precisa de la forma siguiente:

Modelación de una concepción teórico–metodológica para la dirección de la tarea del relatar creador de los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad, que comprende:

La definición de “Relato Creador Oral”, al significar su carácter creador esencial y comunicativo.

Un redimensionamiento de relato creador y de las características de la dirección de esta tarea y una visión de la dinámica de su desarrollo durante todo el período preescolar.

La clasificación de Relatos Creadores Orales a partir de los medios de

comunicación, en correspondencia con las particularidades sociopsicolingüísticas de los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad y de los más diversos y novedosos medios de comunicación de este siglo.

Una concepción para el diagnóstico y evaluación de la tarea de relatar con carácter creador, que integra elementos socioafectivos, psicolingüísticos y paralingüísticos.

El aporte práctico consiste en:

La estructuración de una metodología con carácter desarrollador para la conducción de la tarea del Relato Creador Oral en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad que favorece la orientación científica metodológica para el tratamiento al contenido de relato de la educación preescolar, tanto por vía institucional, como no formal.

Además constituyen aportes prácticos los siguientes:

Sugerencias de vías metodológicas para la creación de situaciones comunicativas en la tarea del relato creador oral.

Reajustes en el diseño de los programas de Lengua Materna y su Metodología de la Carrera de Preescolar de los I.S.P.H, desde las posiciones del enfoque comunicativo y desarrollador de forma particular, de la concepción teórico-metodológica para la tarea del relato creador en el tema de metodología de la expresión oral.

Actualidad del tema

Esta investigación parte del presupuesto teórico que la lengua materna es el más rico legado de la identidad nacional y que en la gran batalla por la cultura y de las ideas que lleva a cabo el pueblo de Cuba, la enseñanza de esta, debe destacar su importantísima misión educativa, elemento esencial en el cambio educativo que reclama la educación en el mundo de hoy. Contribuir en alguna medida a estos fines es un objetivo de esta tesis y redundará en la máxima de elevar la calidad de la educación desde el nivel preescolar.

Este estudio se une al interés de reconocer la atención en la lengua oral que

florece en la época actual, llamada “era de las comunicaciones” o “era tecnológica” que condiciona limitaciones en el desarrollo del lenguaje oral y reclama la necesidad de darle vida indefinidamente, de mantenerlo y perfeccionarlo de generación en generación, porque es lógicamente imprescindible al constituir una necesidad perentoria del ser social desde las primeras edades.

En consecuencia con las transformaciones educacionales actuales se aborda el problema con mayor profundidad, al sistematizar y aplicar las tendencias mundiales contemporáneas relacionadas con la problemática que se estudia y la concepción desarrolladora cubana, contextualizadas a las particularidades de la educación preescolar, lo cual muestra la relevancia del mismo.

Estructura de la tesis

La tesis quedó estructurada con introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, precisión bibliográfica y anexos.

En el capítulo 1: “Análisis de posiciones teórico - metodológicas, acerca de la comunicación oral, del relato creador y de las vías para conducir esa tarea en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad”, se abordan las principales concepciones teóricas que sirven de base a la enseñanza de la lengua materna en general y del relato creador en particular.

En el capítulo 2: “Una metodología para conducir la tarea del relato creador, en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad”, se describe la concepción teórico-metodológica de la autora y se presenta la metodología elaborada con sus correspondientes precisiones para su implementación práctica.

En el capítulo 3: “Resultados de la valoración teórica y práctica de la concepción teórico-metodológica en el territorio de Holguín”, se analizan los resultados del criterio de expertos y del cuasiexperimento que muestran evidencias de la validez de la metodología.

Finalmente se incluyen las indispensables conclusiones, recomendaciones con la bibliografía y anexos que argumentan los resultados correspondientes.

Los resultados parciales de esta investigación se han divulgado en diversos encuentros científicos y publicaciones de diferentes niveles e instituciones los que

se describen al final del contenido de la tesis.

CAPÍTULO1: ANÁLISIS DE POSICIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DE LA COMUNICACIÓN ORAL DEL RELATO CREADOR Y DE LAS VÍAS PARA CONDUCIR ESTA TAREA EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE CUATRO A SEIS AÑOS DE EDAD

Cada día se hace más difícil analizar todos los aportes de los innumerables estudiosos de la comunicación, el lenguaje y la enseñanza de la lengua materna. En este capítulo se hace una indispensable síntesis de los referentes teóricos y tendencias, que la autora considera necesario tener como presupuesto para el estudio singular del proceso de dirección del relato oral en las edades preescolares de cuatro a seis años, desde los contextos actuales de la Filosofía, la Lingüística, la Psicología Infantil, la Pedagogía General y Preescolar, y de modo enfático, de la Didáctica de la Lengua Materna.

1.1 - Comunicación, lenguaje oral y su enseñanza desde las perspectivas de la educación preescolar.

En toda la historia de la humanidad la comunicación y el lenguaje, han sido objeto de preocupación de importantes pensadores, filósofos y de disímiles profesionales y en la contemporaneidad es creciente el interés de los investigadores e intelectuales en estas temáticas, así como la necesidad de buscar las mejores formas de enseñar la lengua materna en todas las edades, expresión del desarrollo de las ciencias sociales y sobre la base de las necesidades de la práctica social.

1.1.1 – Comunicación y lenguaje oral.

La concepción materialista del mundo llama a analizar al hombre dentro de la actividad y en sus relaciones sociales. Por ello, para abordar científicamente la comunicación es imprescindible comprender la esencia socio-histórica del hombre y la posibilidad de objetivarse su propia obra social.

La categoría filosófica “actividad” está presente en las obras de los mejores representantes del pensamiento filosófico de todos los tiempos, desde posiciones marxistas se concibe como expresión de la relación activa y multifacética del

hombre con el mundo, donde el hombre ocupa un lugar esencial, pues manifiesta la relación hombre – naturaleza, hombre – sociedad, hombre – hombre. De esta forma queda definida la actividad como: “El modo de existencia, realización y desarrollo de la realidad social, es en resumen síntesis de lo ideal y lo material” (3)

Pupo P. R, (1990), revela la esencia de la comunicación como intercambio de actividad social entre los hombres y destaca que a ella se vinculan aspectos de carácter cosmovisivos, metodológicos, gnoseológicos, axiológicos y prácticos del devenir social.

Este autor también manifiesta que la actividad social constituye la sustancia de la sociabilidad humana y el hombre en este proceso manifiesta su propio quehacer a través de diferentes tipos de actividad y la estructura en: práctica, cognoscitiva, valorativo-axiológica y la comunicativa; pero ellas solo se puedan separar en el plano de la abstracción, pues son un sistema y hay que ver su desarrollo en conjunto, en su carácter histórico concreto.

Visto así, se revela la comunicación como intercambio de actividad intersujetos, es decir: “La relación del hombre consigo mismo sólo se hace objetiva y real para él a través de su relación con otro hombre.” (4) y al decir de Kagan M.: “Cuando el sujeto aparece ante otro sujeto no como objeto de conocimiento o valoración, sino como objeto análogo a él, como el sujeto con el cual se realiza el trabajo, el conocimiento o la elaboración de orientaciones valorativas, entonces la actividad del sujeto hacia el sujeto se convierte en comunicación, sea cual fuere el sistema de señales en que se exprese: el lenguaje, el juego, las competencias deportivas, los rituales, ceremonias, etc.” (5)

La categoría sujeto desde esta óptica filosófica, incluye al hombre que obra, dotado de conciencia y voluntad, sujeto activo dentro del conjunto de relaciones sociales que establece en su medio. Por tanto la actividad y la comunicación se determinan en el sistema necesidad - intereses - fines – medios y las condiciones de realización de la actividad humana. Las necesidades sociales el hombre las refleja a través de la interacción intersujetos, lugar o condición para la transmisión

mutua de conocimientos, valores, ideales, intereses, hábitos, costumbres, sentimientos, etc.

El hombre en este proceso deviene ser social y al mismo tiempo en el carácter procesal de la actividad se despliegan relaciones sociales materiales y espirituales que se van acumulando de generación en generación. Estas relaciones encuentran su expresión, en el proceso de comunicación.

Lomov B. F., (1989) precisa que la comunicación no se reduce al lenguaje oral porque todo el organismo es instrumento de la comunicación; en ella y en esta comunicación el hombre se realiza y asimila su esencia general. Además sugiere estudiarla como un proceso multidimensional y polifuncional, como sistema abierto, móvil y multidisciplinario.

De forma sintética este autor precisa la comunicación como interacción de las personas que entran en ella como sujetos. De esta forma subraya una característica esencial de este proceso humano, la interacción entre los sujetos. Al respecto Pujol. M., (1992), al compartir el pensamiento con Vigotsky L. S., y Bakhtine, significa la interacción como el lugar por excelencia de la capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje.

En las disímiles definiciones de comunicación que registra la bibliografía se encuentran entre los rasgos más comunes: forma de interrelación humana; proceso propio de la actividad del hombre que propicia el aprendizaje; está condicionado por el status del hombre del sistema de relación social; permite el intercambio de ideas, sentimientos y emociones o mensajes; carácter activo del sujeto; tiene nivel en función de las particularidades del sujeto; carácter plurimotivado y es parte fundamental en la formación y desarrollo de la personalidad, entre otros.

La dimensión que ha alcanzado la comunicación en el mundo contemporáneo le ha dado al término "lenguaje" un uso polisemántico, así se habla de lenguaje visual, auditivo, técnico, artístico, de señas, marítimo, entre otros. Por ello es preciso esclarecer que en esta tesis se utiliza este término como expresión del lenguaje oral o también llamado verbal, fenómeno o proceso psíquico reflejo de la

realidad que se posibilita por medio de la lengua natal a través de la articulación y expresión de la palabra oral.

El lenguaje oral es imprescindible en el desarrollo del hombre. Se dice que el lenguaje es un regalo dado a los hombres desde el propio surgimiento de la sociedad y existirá hasta que exista esta. Ello se explica por Engels, F., (1925), en su obra clásica "*El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*" al argumentar como producto de la necesidad de comunicación y del trabajo, los hombres en formación desarrollaron los órganos biológicos que intervienen en la emisión del lenguaje y adquirieron la capacidad de emitir las primeras palabras.

De esta manera se comprende que no existe obra humana que no lleve el sello del lenguaje, al ser este un aspecto indisoluble del ser humano a lo largo de toda su

vida manifiesto en una potente relación intersujetos. Por ello es considerado el se le atribuye un don especial como componente de un sistema de comunicación, debido a su capacidad de descubrir nuevas maneras de transformar o decodificar la información que recibe. De ahí que sea considerado el canal de comunicación más versátil.

Sin dejar de comprender que la única vía de comunicación no es el lenguaje oral, este es determinante en el proceso de comunicación social, es reconocido como medio de comunicación por excelencia, entre otras razones, por constituir su código base decisiva en los otros sistemas de comunicación, aspecto que resalta la importancia temprana de su aprendizaje.

Al igual, se comparte por psicólogos, filósofos y lingüistas, entre otros especialistas, que es la actividad la condición indispensable para que surja y se desarrolle este. Al respecto Marx.C, (1844) enfatizó que el surgimiento del lenguaje parte de la conciencia de la necesidad, del intercambio con los demás hombres y Leontiev, A.A., (1981) reveló la actividad como un proceso organizado y dirigido por un motivo, en el cual toma forma de objeto determinada necesidad y

declaró el lenguaje como lengua en acción que surge y se desarrolla en el proceso de la actividad.

Una polémica que ha perdurado en los teóricos del lenguaje es cómo surge y se desarrolla el lenguaje. Se han producido innumerables explicaciones y prácticas investigativas y ninguna de ellas parece ser suficiente, lo cual puede sustentarse en el propio hecho, de que este es uno de los fenómenos más complejos y notable de la formación del hombre.

Dentro de los más sobresalientes estudiosos de esta problemática se menciona a Skinner (1957) desde posiciones conductistas, el que consideró como origen del lenguaje la recompensa y el castigo (Fórmula E - R); otros como Bandura, A., lo atribuyen de forma total o parcial al papel de la imitación. Al abandono de estas dos posiciones de la psicología contribuyó el lingüista Chomsky, N., quien propuso el DAL (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje), mecanismo hipotético innato gracias al cual el niño puede filtrar el habla que oye y también como aspecto relevante fundamentó la posibilidad de los niños de crear en el lenguaje y adquirir la competencia lingüística; más tarde Bruner, J., jerarquizó el proceso de interacción social al proponer el SAAL (Sistema de Ayuda para la Adquisición del Lenguaje), pero expresó que no basta con el DAL también hace falta un SAAL, es decir, que lo apreció como complemento del de Chomsky N.

Otros importantes referentes se pueden encontrar en los trabajos de Piaget J., quien enfatizó que el lenguaje depende en gran medida del desarrollo cognitivo general y en los estudios de Séchenov I. M., Pavlov y Luria A. R., los cuales hicieron importantes aportes en los mecanismos neurofisiológicos, los que se siguen investigando actualmente por otros científicos desde una óptica más social. Vigotsky L.S., por su parte, demostró de forma profunda que el desarrollo del lenguaje es producto de la interacción social y que tiene un fin comunicativo, es decir, que surgió por y para la comunicación, y destacó además el papel de la actividad y de las vivencias de la vida infantil en su formación.

Hoy seguidores de esta temática hacen referencia a otras influencias externas como pueden ser las expansiones, es decir, intentos del adulto por extender y

corregir la conversación del niño y la niña y el habla maternal, entre otros factores (Maldonado, A., y otros, en *Expresión y Lenguaje*, 1999)(6)

Aunque cada vez son más diversos los argumentos, existe consenso entre los científicos contemporáneos de que en el lenguaje influyen tanto factores biológicos, como psicológicos en su interacción con los factores sociales.

Los especialistas también se han detenido en la determinación y análisis de las funciones del lenguaje desde diferentes posiciones teóricas y puntos de vista. En correspondencia con esto la bibliografía, recoge una miscelánea de funciones.

Dentro de las funciones que se le atribuyen se pueden mencionar: Evans E.D., (1979): referencial, directiva, poética, evocativa, emotiva, mágica y lúdica, entre otras y cita a Obredone: afectiva, lúdica, práctica, representativa, dialéctica y de desarrollo sucesivo; Leontiev A.A, (1981): medio de existencia, medio de comunicación e instrumento de la actividad intelectual, planificadora; Figueroa. M.E.,(1982): noética, reguladora y autorreguladora, entre otras; Figueredo. E.E (1982): comunicativa, cognoscitiva, reguladora y nominativa; Mújina. V.S, (1988): simbólica; informativa, de intercambio, expresión e incitativa; y Lomov. B. F.,(1989): destaca como funciones fundamentales de la comunicación: la informativo – comunicativa, las reguladoras – comunicativas y las afectivas – comunicativas.

Actualmente se resalta la posición del lingüista Halliday (Referido por Maldonado y otros, 1999)(7) que desde una visión pragmática propone considerar como funciones: la instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística, imaginativa e informativa.

Independientemente de esta diversidad de criterios, sí existe consenso en que existe interinfluencia entre las funciones, y que en la vida, estas pueden ser múltiples, debido sobre todo al carácter individual de la comunicación y a la función comunicativa como función general reguladora del resto de ellas. Esta variedad de funciones demuestra el valor indescriptible que tiene el lenguaje en el desarrollo humano.

El lenguaje del hombre en su función reguladora, puede influir sobre la conducta de otros individuos, sobre su pensar, sobre su sentir, sobre su conciencia y le

permite al hombre conocerse a sí mismo, descubrir sus conductas, sentimientos y pensamientos más íntimos, de esta manera se entiende que las capacidades comunicativas permiten integrar al hombre al contexto sociocultural.

Es el lenguaje un medio portador dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual y muestra que cada idea contiene una actitud afectiva hacia la realidad. También el lenguaje permite ampliar las posibilidades de nuevas experiencias de vida y de cultura, al ser un instrumento que manifiesta el sentido de identidad, de desigualdad y riqueza de los grupos sociales, que hace notable el proceso de construcción cultural.

A pesar de las permanentes discrepancias entre pensamiento y lenguaje, en quién determina a quién, existe bastante consenso de la interconexión entre ellos, pues posibilita la interiorización, de ahí que se haya definido como medio cognoscitivo, para asimilar nuevos conocimientos, recurso indispensable en la planificación, en la solución de problemas, vía de organizar la experiencia y medio de conocer la realidad. Es criterio de Vigotsky, L.S.,(1981), que pensamiento y lenguaje están interconectados lo que no significa que coinciden mecánicamente. El desarrollo del lenguaje implica importantes transformaciones en el desarrollo del pensamiento, y las que se van alcanzando, en este último favorecen el lenguaje y viceversa; pero los medios de expresar el contenido del pensamiento son variados (Legaspi, A., 1999). Merece significarse su gran alcance ideológico porque por él se puede encubrir, develar o persuadir sobre determinada ideología. De ahí su valor axiológico, al servir para la formación humana.

El lenguaje está implicado no sólo en el pensamiento del hombre, sino en toda su persona, en sus comportamientos, en las construcciones de su mundo interior, en sus relaciones, en su autonomía individual y en su permanencia como hombre (González Rey F, 1999).

Todos estos argumentos deben tenerse presente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua oral.

1.1.2. La comunicación en el proceso de enseñanza de la lengua oral.

En el mundo de hoy, no se concibe la enseñanza de la lengua, tanto natal como extranjera, lejos de la comunicación y conceptos como “enfoque comunicativo”,

“competencia comunicativa”, “estilos comunicativos”, “competencia de comunicación”, entre otros, han enriquecido, al decir de Roméu, A., (1999), el tránsito de la didáctica de la lengua a la didáctica del habla, al hacer énfasis en la función comunicativa del lenguaje. (8)

Al hacer una breve historia de la enseñanza de la lengua hay que remitirse a las disciplinas de la Retórica o de la Gramática como se les denominaba. Más adelante enseñar lengua significó aprender lenguas clásicas (idioma culto, modélico y literario). La primera lengua no se enseñaba como tal, fue a mediados del siglo diecinueve que se le empezó a dar importancia a la lengua oral con la aportación de los movimientos de renovación pedagógica de Montessori y Freinet. Surgió así el método directo, que a partir de los enfoques naturales se basaba en la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua y dio prioridad al uso del lenguaje oral en los primeros estadios de aprendizaje.

Surge así en los años cincuenta en Estados Unidos el método audio–oral derivado de la lingüística estructural, que respondía al interés por la forma y al desarrollo de hábitos lingüísticos. En esa misma década, en Europa la Escuela Británica se interesó en el estudio de la lengua y el contexto y también hacía práctica audio–oral, ya que se centró en los enfoques situacionales, pero no explotaba la lengua en las situaciones de la vida cotidiana fuera del aula (White, 1988). Por otro lado la aparición de este método coincidió con la teoría de los actos del habla de la pragmática de Austín y Searle. (9)

Así aparece con gran fuerza en las últimas décadas del siglo XX un cambio de perspectiva de la enseñanza de la lengua que toma como punto de partida el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación, da paso a una concepción metodológica que se conoce como *enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de la lengua*.

El enfoque comunicativo surgió en Europa en la década de los años sesenta como una negación dialéctica de los enfoques y métodos conductistas y estructuralistas predominantes en la enseñanza de la lengua. Las corrientes sociológicas conductistas concebían la enseñanza de la lengua como un proceso mecánico de estímulo reacción, sin apelar al uso y desarrollo de la conciencia por

lo que se limitaba a la comprensión y entrenamiento de la lengua por repetición alejado de su significado o fin comunicativo. La lingüística estructuralista enfatiza en la forma como rectora por encima del contenido o significado de la expresión.

El enfoque comunicativo se define como el “conjunto de ideas y principios que considera el aprendizaje y la enseñanza de la lengua según las siguientes características: desarrollo de la competencia comunicativa, enseñanza centrada en el alumno, consideración de las necesidades e intereses del alumno con respecto al aprendizaje, “negociación de contenidos” y actividades, promoción de la autonomía, potenciación de las capacidades de los alumnos, consideración de la dimensión cultural de la lengua” (Giovanini, A, y otros, 1996). (10)

El enfoque comunicativo surge como necesidad de revolucionar la enseñanza de la lengua, de poner al educando en su verdadero rol de hombre social, activo, humano, creativo que le es imprescindible no solo saber decir, sino mucho más que eso, decir lo que siente, lo que piensa, al comunicarse con los demás.

Se entiende así el enfoque comunicativo como la concepción de enseñanza que tiene como objetivo fundamental la comunicación, quedando el aprendizaje del sistema de la lengua como medio para este fin. (Giovanini, A, y otros, 1996).

Este enfoque comunicativo se caracteriza porque centra su 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 cogidos de la mano. La categoría rectora pasa a ser la función comunicativa comprendida como manifestación de las necesidades expresivas de los sujetos interactuantes y el educando juega un rol activo como sujeto de aprendizaje. El lenguaje opera en el proceso pedagógico con un fin o propósito comunicativo dado desde las etapas tempranas de aprendizaje.

Las premisas científicas particulares que condicionaron el surgimiento del enfoque comunicativo fueron la aparición y el desarrollo de la Sociolingüística, la tendencia humanista dentro de la Psicología, la Psicolingüística, la Lingüística del Texto y la Teoría de la Comunicación, entre otras ciencias afines.

Este enfoque fue promovido por instituciones europeas y el desarrollo del movimiento de reformas educativas en España sobre la base de la nueva visión

humanista, que se caracteriza por la preocupación de todo lo relacionado con el crecimiento y el desarrollo individual, con énfasis en los factores afectivos, el que penetró con fuerza en las teorías de aprendizaje. Estas condiciones permitieron una amplia comprensión del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua y su potenciación lingüístico-pedagógica.

Dentro de sus principales representantes se puede mencionar a Hymes D, 1972; Canale y Swain, 1980; Van Ek, 1986; White, 1988; Cots (Refiere Giovanini, A., y otros 1996). Surge así, sobre la base de las teorías de la pragmática y la gramática funcional, un nuevo concepto, que revolucionó la enseñanza de la lengua a partir de la década del 80: *la competencia comunicativa*.

Este concepto parte de la base, que existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son inútiles y pone énfasis en la importancia de abordar los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea, en la que los aspectos socioculturales desempeñan un papel fundamental; pues se insiste en que el principal objetivo de la lengua es aumentar la competencia comunicativa al entender por esta: “La capacidad creciente de utilizar la lengua de una manera cada vez más eficaz en diferentes contextos y con diferentes finalidades educativas” (Cano E., 1993) (11)

La competencia comunicativa se estructura a partir del esquema de Hymes, 1972, ampliado por Canale en 1983, desde la perspectiva de los siguientes componentes: competencia gramatical (dominio del código lingüístico), competencia sociolingüística (Adecuación de los enunciados, tanto al significado como en la forma), competencia discursiva (capacidad para combinar las estructuras y los significados) y competencia estratégica (dominio de las estrategias comunicativas de carácter verbal y no verbal utilizadas para hacer la comunicación más eficaz).

Aunque el esquema anterior se reconoce por su valor y se le declara como el más conocido una nueva perspectiva es el propuesto por Giovannini y otros, 1996, quienes abordan un concepto más general, “competencia de comunicación” e incluyen nuevas dimensiones: competencia de aprendizaje, competencia sociolingüística y competencia sociocultural. Esta propuesta integra la concepción

precedente y enfatiza en el aspecto sociológico de la comunicación, cuestión de relevancia para la formación del lenguaje.

En sentido general se significa la validez del enfoque comunicativo, aunque algunos le hacen crítica por su distinción excesiva al aspecto pragmático del lenguaje. Sus aportes en este sentido merecen ser considerados, y en particular en la educación preescolar, donde no se trabaja la Lengua Materna como objeto de estudio, sino que tiene como propósito casi único la comunicación.

También en los últimos tiempos se reconoce el surgimiento de una Lingüística Educativa Crítica que permite entender que es necesario pensar por sí mismos al tiempo que se es parte de una comunidad de pensadores; y la educación, con énfasis en la enseñanza de la lengua, tiene una significativa función en el cambio reflexivo, cooperativo con los demás y respetuoso con el del medio ambiente (Van Lier, 1995)

En los principios básicos de la Lingüística Educativa Crítica se señalan: el enfoque basado en la experiencia; el tratamiento del lenguaje como proceso, no como producto; el estudio crítico del lenguaje y el estudio de la lengua basado en tareas (Andrevis, 1993, James y Gorret 1991; Van Lier, 1995). Estos principios insisten en que lo principal es la educación en el proceso de enseñanza, que se revela en sus funciones educativas, sin olvidar los necesarios aspectos formales lingüísticos; que se insertan en todo el movimiento mundial de los valores humanos, los que germinan en edades preescolares.

De la década del noventa en adelante en Cuba, se hicieron evidentes estas tendencias, importantes trabajos científicos y metodológicos se realizaron caracterizados por los enfoques comunicativos y de educación de la lengua materna (Mañalich R., 1999)(12). La contribución del lenguaje en el desarrollo humano alcanza cada día una proyección más social, así Domenech C., (1999) significa que: “Desarrollar las capacidades comunicativas no se reduce a la comunicación lingüística, sino también madurar como personas e integrarnos en nuestro contexto sociocultural” (3); de ahí la necesidad de su atención temprana.

Sin embargo, a pesar de estos significativos avances en el desarrollo de las ciencias sociales afines a los estudios del lenguaje y su enseñanza, en la

bibliografía de la especialidad preescolar revisada para este estudio es más frecuente la referencia al término competencia lingüística y no al de competencia comunicativa, aunque últimamente se aprecia una tendencia, aún conservadora, hacia este último.

En opinión de Roméu A., (1994): "Transcurridos los primeros cuatro años de vida, el nivel de competencia comunicativa del niño es bastante aceptable, aunque no podemos considerar aún que sea el definitivo. En esencia ha alcanzado un punto en su desarrollo que le permite dar cumplimiento a determinadas funciones con bastante efectividad" (14).

Especialistas que han estudiado el lenguaje del preescolar (Chomsky, Bruner, Vigotsky, Evans, Elkonin, Figueroa, M., Martínez, F., entre otros), reconocen que hasta las edades de cuatro años los niños y las niñas preescolares han hecho una importante evolución lingüística, así dominan un amplio vocabulario y adquieren estructuras gramaticales más complejas. Figueroa M.E, (1982) precisó que entre el año y medio y los cuatro años de edad, el niño adquiere la competencia lingüística en sus aspectos esenciales.

Es criterio de González Rey F.y A.Mitjans (1989), de que el niño a los cuatro años debido a la amplitud de los conceptos y a la experiencia creciente le permiten asimilar conceptualmente, a través de la comprensión, muchos de los fenómenos que le rodean debido las particularidades del pensamiento y de las posibilidades del lenguaje en los niños preescolares. Además Chomsky refirió que el niño crea su lenguaje, pero este es más que un sistema lingüístico formal. Así Bigas Z.M, (1996) afirma que ya en estas edades preescolares mayores la competencia comunicativa, está suficientemente desarrollada para permitirles utilizar el lenguaje para la mayoría de las funciones que requiere la relación con el entorno; por otro lado Maldonado, y otros (1999), aún con inseguridad, expresan que quizás sea más preciso hablar de competencia comunicativa que de competencia lingüística, ya en estas edades preescolares mayores.

Pero al seguir las tesis del paradigma histórico-cultural de Vigotsky L.S y sus seguidores, tanto de la antigua URSS como de Cuba, que considera a la actividad como una práctica social sujeta a las condiciones histórico-culturales y

al desarrollo una consecuencia de este, se puede afirmar que el niño preescolar tiene muchas necesidades y potencialidades como consecuencia de las cada vez más amplias relaciones sociales en que vive, y el adulto en general es el responsable de estimular este desarrollo.

El aprendizaje de la lengua, entendida como sistema de signos lingüísticos ordenados según determinadas reglas, se produce en el acto del habla, que se sintetiza como manejo de la lengua, es un proceso altamente social y es también un proceso humano profundamente personal e individual.

Cabe la pregunta ¿Qué ocurre en la evolución de la comunicación del preescolar a partir de los cuatro años de edad?

El sistema de comunicación personal comienza a desarrollarse tempranamente. Según González Rey. F., (1995), el niño otorga un sentido psicológico diferenciado hacia aquellas personas de mayor relevancia de su entorno, que están relacionados con su bienestar y muy pronto comienza a desarrollar emociones diferentes.

De cuatro a seis años, el niño necesita y es capaz de usar formas de comunicación más integradoras y complejas como pueden ser las conversaciones, descripciones, narraciones y relatos reproducidos o creados por ellos. ¿Es solamente la competencia lingüística la que les permite estas nuevas formas de comunicación?

Esta autora comparte los criterios que avalan las posibilidades de los niños y las niñas de desarrollar una competencia comunicativa entre los cuatro a seis años de edad, la cual podría ser considerada de carácter primario, al apreciarse importantes avances tanto en su comprensión, como en su producción creativa del lenguaje; aunque, sin dejar de reconocer que esta arista del lenguaje debe ser estudiada con mayor profundidad en otro momento. Este no es propósito de este estudio, pero en los que se realicen en este sentido, se debe considerar que una manifestación de estas posibilidades de comunicación es la capacidad de los preescolares para producir relatos creadores y para opinar sobre los de sus compañeros y de los suyos propios.

Para lograr tales propósitos, es impostergable la conducción efectiva de la comunicación oral en la edad preescolar, al constituir su forma básica de comunicación.

El lenguaje oral no solo lo necesita el niño para entablar amistades, para poder jugar, para poder entender la televisión u otras actividades educativas; si no que es el medio privilegiado para aprender otros conocimientos y para la educación de valores, tan imprescindible en esta época. Faedo. A., (1988) expresa que “el valor pedagógico de la comunicación oral radica en sus condiciones intrínsecas como medio para presentar, entrenar y evaluar tanto el material lingüístico como las funciones comunicativas” (15)

De forma simplista pudiera parecer que la forma más simple de comunicación es la que se efectúa por medio del lenguaje oral o mejor llamado también 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 surgió antes de la “escuela” u otra institución educativa y que se aprende tanto dentro como fuera de la escuela. Claro está que no es tan fácil como parece por los múltiples factores que intervienen en el lenguaje, ya expuestos aquí anteriormente.

Según Goodman, K., (1986) a veces el aprendizaje de la lengua parece ridículamente fácil y otras imposiblemente difícil, y que a veces lo fácil transcurre fuera de la escuela y lo difícil en ella. Él atribuye como uno de los factores que incide en ello, entre otros posibles, a las tradiciones escolares o institucionales que como dice, en el celo por hacerlo fácil, se ha hecho difícil. Considera además que en la “escuela” se rompe el lenguaje total, natural en pequeños fragmentos abstractos, al parecer esto, es lógico porque los niños pueden aprender mejor las cosas pequeñas y simples y se transforma todo en palabras, sílabas y sonidos aislados.

Por ello es también recomendable utilizar desde la educación preescolar el enfoque comunicativo y todos los recursos posibles para hacer esta enseñanza más comunicativa y de mayor valor para el presente y el futuro infantil, esta debe caracterizarse por ser un proceso activo, dirigido al máximo desarrollo de las potencialidades infantiles, lo que posibilita su autonomía y su creatividad.

Se considera por Goodman K.,(1986) que lo lógico y necesario debe ser mantener la comunicación de significados, es decir, invitar a los niños a usar su lenguaje, incitarle a hablar de las cosas que necesita para entender, mostrarles que es correcto hacer preguntas y escuchar respuestas y reaccionar ante ellas, a expresar sus ideas de forma amplia, libre y creativa. Para él la regla debe ser mantener el lenguaje total potenciando en los niños la capacidad de usarlo funcional e intencionalmente para satisfacer sus necesidades.

También Evans, E. D.(1979) sugiere hablarle al niño de forma natural, enseñarle a hablar con significado, usar el lenguaje para lo que se usa, para lo que resulta válido crear una situación tal, cuya solución más satisfactoria sea la estructura lingüística que se desea introducir y ser natural e incitante. Esta idea pone a la didáctica de la lengua a la altura de estos tiempos, en una posición de reto.

Merecida importancia tienen las características de la comunicación, que en cada individuo dependen, sobre todo, de su personalidad y de los rasgos de su carácter e independencia de sí son extrovertidos, introvertidos, tímidos, autocríticos, inflexibles, dominantes, flexibles dependientes o democráticos, entre otros. Por ello se afirma que la comunicación siempre tiene el sello de la individualidad.

Debe recordarse que al estudiar la comunicación y su enseñanza como una actividad en ella está implícita la necesidad y el motivo, donde juegan un papel decisivo los de carácter personal. Por ello, además de sus características individuales, el contenido de la comunicación depende de las motivaciones, intereses y concepciones que el sujeto tiene acerca del mundo y sus relaciones. Para que se produzca un aprendizaje activo y creativo es necesario, entre otras, una elevada motivación personal, condición que garantiza en gran medida el éxito del proceso de comunicación y también de la enseñanza.

También un factor importante, al que la gran mayoría de los estudiosos de la enseñanza de la lengua se han referido es el modelo lingüístico del adulto y del educador; pero como bien indica el término el énfasis se otorga a los aspectos lingüísticos y en menor grado los comunicativos. Pero al calor de las últimas tendencias de la comunicación y su lugar en la educación, algunos especialistas

se han pronunciado desde posiciones de avanzada y consideran que el educador debe ser un comunicador por excelencia (Castro V. G., 1989) y se plantean exigencias al estilo comunicativo del educador, de carácter socio-psicológico, de carácter didáctico y de carácter oratorio (Ortiz E., 1996) que hoy deben tenerse en cuenta en la preparación de educadores y en la orientación de todas las personas que realizan tan trascendente función.

Para lograr estos fines es preciso que la metodología de la lengua sea activa que supere las limitaciones de la metodología tradicionalista. En la metodología activa prevalece la comunicación horizontal y dialogada donde tanto el educador como el educando adquieren flexibilidad en las funciones.

Estos nuevos conceptos exigen considerar en la enseñanza de la lengua no solo las instituciones educativas formales, pues la sociedad actúa sobre el hombre como un sistema de forma institucionalizada y no institucionalizada y para que este sistema de influencias sea armónico, estas deben mantener relaciones entre sí. (González. Rey. F. y A. Mitjans, 1999)

En resumen, la comunicación en la edad preescolar es absolutamente necesaria e imprescindible. Es importante subrayar que la principal vía que permite al niño desde que nace ponerse en relación con el mundo en el que debe crecer y desarrollarse y ser agente activo y transformador de este, es la comunicación; es decir, constituye una edad óptima para su estimulación y desarrollo. Es por ello que la autora de este estudio considera que de cero a seis años es un *“período sensitivo para la comunicación”*.

Estimular la comunicación de forma adecuada en la edad preescolar exige considerar la comunicación, una condición, un medio y una exigencia que constituye un reto para todos los especialistas de la educación preescolar tanto para la Pedagogía Preescolar como para la Didáctica de la Lengua y de forma singular para conducir el proceso de educación del relato oral desde el contexto sociocultural actual.

Conocer si estos u otros aspectos metodológicos han sido tenidos en cuenta en la dirección de la tarea de relatar de forma creadora, por los estudiosos de esta

temática constituyó una necesidad del presente estudio, cuestión que se analiza en el epígrafe siguiente.

1.2 –Análisis de la evolución teórica del relato creador en la edad preescolar desde las perspectivas actuales de la educación de la lengua materna.

En las edades de cero a tres años de edad, la comunicación tiene como característica predominante el lenguaje dialogado, pero en el curso del desarrollo intelectual lingüístico y del aumento de las relaciones sociales a los niños y niñas de tres a seis años de edad no les es suficiente este tipo de lenguaje como única forma de comunicación. Surge así en la base del diálogo, el monólogo, el que puede alcanzar desarrollo debido a las propias posibilidades de los niños y las niñas tanto desde el punto de vista psíquico, como de su desarrollo del lenguaje en particular y de su desenvolvimiento social.

El lenguaje monologado es considerado por los psicólogos como un lenguaje de una sola persona, comunicativo, activo, que además de ser una forma voluntaria del lenguaje se caracteriza por su carácter detallado, completo y la precisión y correlación entre los distintos eslabones de la narración, y en lugar de indicar un objeto, se nombra, se describe (Petrovsky, A. V., 1980). También se hace un llamado al estilo coherente en el que se debe pensar muy bien la proposición lingüística, donde todo debe ser comprensible al otro en el mismo contexto de lo expresado. (Rubenstein J.L., 1979).

Según Gomeniuk, E. y otros (1979), el lenguaje coherente posee las siguientes cualidades: autenticidad del lenguaje; precisión y carácter completo del lenguaje; carácter lógico; carácter racional de la selección de los medios lingüísticos y el carácter metafórico.

Características del monólogo, además de las ya mencionadas, son también: poseer un orden en los actos voluntarios y construir sobre la base de estos contenidos las manifestaciones consecutivas; forma organizada del lenguaje donde el que habla planifica, programa todo su monólogo, a veces se fija en la mente y otras se exterioriza en forma de plan o resumen. (Petrovsky A.V.,1980).

Vinogradova, N.F. (1982) incluye como cualidades del lenguaje monologado, a saber: el carácter desarrollado y completo de las frases, la actividad y la espontaneidad y la organización.

El lenguaje monologado se conforma además por medios psicológicos en la comunicación; la entonación adecuada, asumir diferentes gradaciones o formas de preguntas, la habilidad de utilizar la mímica, los gestos, hoy medios paralingüísticos, u otras “agregaciones sonoras” como interjecciones, sistema de pausas, etc. Estos medios extraverbales llamados por Luria A.R “marcadores semánticos” tienen no solo en el monólogo, sino en toda la comunicación, un carácter significativo.

Los signos no verbales provocan emociones en los interlocutores e influyen en el comportamiento de quienes escuchan, refuerzan la atención; pero debe existir coherencia entre el mensaje verbal y el no verbal, pues si hay contradicción entre ellos, todo se torna confuso, se crea incertidumbre, desconfianza, es decir, se entorpece la comunicación.

Por otro lado, Bajtin M.M., al diferenciar el diálogo y el monólogo caracteriza este último de forma ideal como el discurso de una sola voz o discurso “monologal”, que a su modo de ver, es como si fuera la última palabra, lo que se pronuncia como algo acabado, terminado, absorbe en sí mismo todas las interrogantes (Lomov, B. F., 1989). Estas características del monólogo expresan las más altas aspiraciones de lo que se desea que se logre en una personalidad adulta; sin embargo las formas monologadas surgen ya en las edades preescolares cuando que en el período de cuatro a seis años de edad se manifiestan las narraciones literarias, las descripciones, explicaciones y relatos.

Durante el período anterior a los años ochenta la teoría relacionada con esta problemática separó en exceso estas formas de manifestación externa del lenguaje; pero la misma evolucionó posteriormente. Así la teoría de Bajtin M.M., permitió a Kuchinsky, G.M., (Referido por Lomov, B.F,1989) y luego a Besson. J y Canelas S. – Trevisi (1994), entre otros, llegar a la conclusión de que no existen límites precisos entre el diálogo y el monólogo y consideraron además la existencia de formas intermedias de lenguaje.

La teoría de Bajtin M.M., profundizó no sólo en sus diferencias, sino también en sus relaciones, pues es difícil en la comunicación saber cuándo es la última palabra, aún cuando es posible llegar a un consenso; así reveló la interacción y permitió a Kuchinsky, G.M., (Referido por Lomov, B.F, 1989) y luego a Besson. J y Canelas S. – Trevisi (1994), entre otros, llegar a la conclusión de que no existen límites precisos entre el diálogo y el monólogo y consideraron además, que existen formas intermedias de lenguaje.

Estos últimos autores precisan que breves monólogos se insertan en una estructura dialógica y critican las clasificaciones que separan a ambos como esquemáticas, al ser sus fronteras permeables manifiestas de situaciones intermedias.

Una manifestación de esta relación intermedia se aprecia en la actividad de relato del preescolar, dentro del grupo de educadores, niños y niñas y adultos. Cuando se está hablando de la actividad de relatar, si no es un relato para sí como expresión de su lenguaje egocéntrico, se debe producir un intercambio del monólogo; unos empiezan, otros terminan; mientras unos hacen el relato, otros lo escuchan, otros opinan acerca de él, lo “corrigen”; es decir, hay una interacción entre los sujetos, es una actividad dialogada dentro de la que transcurre el monólogo individual.

No obstante, establecer su relación no excluye la posibilidad de distinguir algunas diferencias entre ellos, ello facilita al educador cumplir los objetivos de ambas formas y lograr la interrelación adecuada entre ambos.

Al ser el relato oral, el contenido esencial del campo de acción de esta tesis a continuación se profundiza en algunas consideraciones teórico–metodológicas acerca de este.

1.2.1 – El relato creador. Definición. Importancia.

Se sabe que el relato oral es tan antiguo como el hombre, pues le ha permitido transmitir sus emociones, sentimientos, su imaginación o fantasía, sueños o añoranzas de una generación a otra. Se dice que sus orígenes se remontan a un período muy temprano de la cultura y su evolución histórica comprende una trayectoria milenaria. Especialistas en el tema argumentan que durante muchos

siglos fue el único vehículo de transmisión placentero que tuvieron tanto los adultos como niños llevados por narradores o juglares populares y que tal vez por eso mantiene su eterna juventud. Sus antecedentes se hallan en la tradición oral de todas las culturas y en todas las épocas históricas.

Nadie niega que el cuento oral ha seducido a los niños y las niñas de todas las épocas. Se concibe como un “arcaico ritual”, en la que padres y abuelos cuentan la historia imborrable o la “situación ritualizada”, en la que la madre e hijo comparten su mundo afectivo, el conocimiento, la identificación de las palabras y objetos que están presentes en el ambiente (Simón, Ma,T., 1997), y luego hermanos, educadores, u otros les leen o les narran cuentos creados por ellos. También en las instituciones educativas con mayor o menor frecuencia se convierte en una actividad, y la televisión y la radio en otra medida se ocupan de ello.

Muchos estudiosos en esta época lo definen de diversas formas. Algunos le denominan “cuento oral” (Lozano S., Luzmán S., y Castro A.) Otros por su trayectoria milenaria lo consideran “cuento tradicional” y al darle un enfoque particular para la enseñanza lo nombran “cuento pedagógico” (referido por Hinostroza A.,1994)(16)

En la literatura preescolar, se reconoce como “narración”, “relato”, e “historieta”. Actualmente a raíz de las necesidades de educación ambiental, Espinet M, (1995) propone el “cuento ambiental”, “precuentos” y “cuentos de fórmula” a los que crean los adultos con diversos fines educativos y de entretenimiento, acerca de las cosas más cercanas a ellos. (Martín, F y A. Rubio, 1999).

Tanto las necesidades teóricas como las prácticas hicieron distinguir en este estudio los términos **narración** y **relato**; y al compararlos se determinaron como relaciones esenciales que:

- Ambos tienen un carácter narrativo, entendido este por el orden de un suceso en su desarrollo.
- Al calor de la Lingüística Textual se está haciendo referencia en ambos a una forma de texto que puede manifestarse de forma oral y escrita.

- Al ser considerados actualmente los dos como textos se debe seguir la superestructura esquemática que caracteriza la forma global del texto – Roméu, A., 1999 – que como todo acto comunicativo coherentemente consta de tres partes, introducción, desarrollo y conclusiones.

Dentro de las diferencias se establece como rasgo esencial el predominio del **carácter creador en el relato**.

En consecuencia, en el **relato creador** no se exige de los niños y las niñas la reproducción de otro texto; sino por el contrario, la elaboración de un texto de forma independiente y original a partir de sus recursos lingüísticos, cognitivos y socioafectivos. A diferencia, en la narración de cuentos literarios, predominan los elementos reproductivos; aunque este criterio no es absoluto, pues ellos siempre incorporan elementos que no están en el texto escuchado; por ello se considera más adecuado el término de narración creadora, que usan algunos autores, al referirse a esta última forma de narrar.

Se añade el término **oral**, a pesar que puede resultar obvio, por ser este el tipo de código característico de la edad preescolar.

También, a juicio de la autora, este es un elemento de distinción entre esta forma de texto coloquial y las narraciones basadas en textos artísticos o literarios.

Para Vinogradova N.F y O.S. Ushakova (1977), en el relato el niño piensa independientemente en su contenido, lo organiza lógicamente y lo expresa de forma verbal; pero en la clasificación de los tipos de relatos se contradicen, pues denominan relatos creadores solamente a los que el niño no usa material visual como apoyo directo, confusión que también se refleja por Gómez, N., y otros, (1984).

Para un mayor esclarecimiento fue preciso analizar diferentes definiciones acerca de la creatividad. Dentro de ellos Matisse H., dijo: “Crear es expresar lo que se tiene dentro”(17) y Chibás F.O. (1992) expresa que: “La creatividad es la capacidad de producir y comunicar nueva información en forma de productos originales”. (18)

Los trabajos de González Rey F., y A. Mitjans (1999) también hacen importantes aportes a la creatividad y la definen como: “El proceso de descubrimiento o de

producción de “algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social, en el cual se expresa el vínculo de los aspectos cognoscitivos y afectivos de la personalidad “ (9). En lo que respecta a los términos “algo nuevo” incluyen por el contenido que puede ser una idea o conjunto de ellas y el hecho de “nuevo” se establece con relación al sujeto del proceso creativo.

Chomsky N., desde los años cincuenta defendió la creatividad en el lenguaje y Evans E.D (1979) destaca la creatividad como una característica del lenguaje por sobre otras. Estos argumentos, entre otros, permiten señalar que el relato oral en edad preescolar es una **tarea creativa**, muestra irrefutable de las amplias posibilidades de creación en el lenguaje. El hecho de que la habilidad de relatar, a la que se hace referencia aquí, posea como características *su carácter narrativo, su carácter creador* y su expresión mediante el *código oral* permitió denominarla **“Relato Creador Oral”.(R.C.O)**

También se consideró necesario definir con claridad qué es el relato creador oral, debido a las imprecisiones teóricas y prácticas con relación a la esencia de este relato.

En este contexto, la autora de esta tesis define el **“Relato Creador Oral”** como *la expresión oral de la creación de un cuento o historia, donde se transmiten conocimientos, experiencias, sentimientos y fantasías mediante un lenguaje coherente y expresivo, teniendo en cuenta las demandas de la situación comunicativa.*

Importancia del Relato Creador Oral.

Como expresión de los rasgos comunes entre la narración de cuentos literarios y relatos creador, en la literatura se encuentran mezcladas las opiniones acerca de su importancia. Debido a sus relaciones muchos de esos argumentos resultan válidos para ambos, pero de manera expresa se registran aquí los que más corresponden con el relato creador oral (R.C.O).

A continuación se expresan de forma sintética estos fundamentos:

- Vehículo para desarrollar la fantasía, la imaginación y la creatividad.
- Momento excelente para la comunicación, para la ternura y la afectividad entre padres e hijos, entre niños y niñas y entre educadores y infantes.

- Permite la socialización y la seguridad del grupo, el trabajo en equipos, desempeñando un rol activo de los niños y niñas, aún cuando “escuchan”.
- Desarrolla capacidades lógicas y el pensamiento divergente en complemento con el pensamiento convergente.
- Posibilita dentro de la comunicación positiva, la educación de sus cualidades positivas de la personalidad y sobre todo la cultura de la lengua: educa la tolerancia, el silencio y la generosidad.
- Desarrolla el sistema de la lengua con énfasis en la reflexión gramatical, de una forma inductiva y creativa.
- Capacidad de integrar otras formas de la lengua como la descripción y el diálogo en su complejidad creciente.
- Favorece la activación y consolidación de los conocimientos aprendidos.
- Vía que estimula la activación y la disciplina de la actividad.
- Valor terapéutico al poner de relieve sus vivencias, emociones y conflictos; está reconocido que es uno de los métodos psicoterapéuticos más efectivos por su influencia en la salud mental.
- Gozo y disfrute de la creación personal, lo que provoca el entusiasmo, la alegría, el dominio de sí mismo, la voluntad y otros rasgos de la personalidad.
- Forma de divertimento o distracción.
- Punto de partida para trabajos posteriores y otras actividades extracurriculares.
- Favorece la preparación del niño y la niña para la lectura y la escritura al acercarlos a estas formas escolares.
- Contribuye al desarrollo artístico en general, entre otros.

Son muchos los autores los que han hecho referencia a este aspecto, entre los que se destacan en las últimas décadas: Cerda H., 1978; Ventura y Durán, 1882; Rodari G., 1987; Oaklander V., 1988; Monson, Mclenathan, 1989; Cano E., 1993; Dotres L., 1995, Muñoz, N.,1997; Simón, Ma.T., 1997, entre otros, pero ellos expresan la importancia de la narración, de manera dispersa, es decir, fragmentada, ya que se refieren a unos u otros elementos.

Es necesario valorar la importancia del relato creador oral en toda su integralidad, la influencia de esta tarea para el desarrollo general de los infantes, en las esferas: afectiva, cognitiva. De hecho hay que verlo como una tarea integradora que posibilita influir en todos los aspectos del desarrollo infantil, es decir, *desarrolladora*. Estos “cuentos” creados por los propios niños y adultos dejan huellas imborrables para el presente y para el futuro infantil.

Estos múltiples argumentos, aportan suficientes razones para la inclusión del relato oral en el currículo y en la vida de los niños y las niñas de las edades preescolares de cuatro a seis años de edad.

Los relatos creadores orales pueden realizarse de forma variada, por ello es preciso clasificarlos.

1.2.2 -Clasificación de los relatos a partir de los medios de comunicación

La bibliografía especializada clasifica a los relatos a partir de si están acompañados o no de materiales visuales, con un peso excesivo en los medios gráficos (Expósito, K.,1998), pero en los relatos orales hay creación cuando están presentes los medios visuales y cuando no lo están porque se está haciendo referencia a la creación en el lenguaje a partir de las vivencias y representaciones ya asimiladas, como se expresó anteriormente.

Sin embargo, el papel de los medios de enseñanza en la edad preescolar no se debe negar, pues su valor se argumenta además de por las características de su pensamiento, por la función de objetivizar el conocimiento y también tiene el sustento en una de las tesis más conocidas de Lenin V.I., de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica.

Por ello la Psicología Infantil argumenta que el niño de tres a seis años de edad piensa a partir de las imágenes o representaciones de objetos y modos de usarlos (Venguer L., 1981; Mújina, V.S. 1988 y Liublínskaia, A.A, 1981) y también con otros símbolos dentro de los que se encuentra la palabra (Piaget J., referido por Mújina, V.S. 1988), pues en esta etapa surge el pensamiento lógico verbal (Loguinova V.I y P.G. Samarukova, 1990).

Es decir, los medios de enseñanza y los símbolos verbales y no verbales, ocupan un lugar decisivo en la vida del niño preescolar. Esto permite comprender que los

relatos pueden y deben ser realizados a partir de todo tipo de medios de comunicación, es decir, teniendo en cuenta los cada vez más diversos medios de comunicación que existen en el contexto social contemporáneo.

En correspondencia con ello, el educador preescolar debe darle el lugar merecido a los medios visuales (incluyendo los audiovisuales), aunque no excesivo, pues merece insistirse que la creación no está en los medios, sino en las posibilidades del lenguaje, que le permite, en unidad con el pensamiento, establecer las relaciones lógicas y coherentes, al comunicar a otros interlocutores lo que conoce y siente; pero de una forma nueva, creativa. Lo correcto es combinar adecuadamente medios visuales, verbales y mímicos de acuerdo con los intereses, posibilidades infantiles y de los objetivos educativos.

Lo anterior justifica que la siguiente propuesta esté sustentada en el papel de los cada vez más diversos medios de comunicación, entendido este, como un amplio concepto que incluye medios de comunicación visual, verbal y mímicos o gesticulantes, mediadores del proceso de comunicación intersujetos, en correspondencia con las demandas de la comunicación (Sujeto – Objeto - Sujeto), y se le da un importante lugar dentro de las situaciones comunicativas que se le presentan, las que constituyen el verdadero estímulo a la comunicación. En virtud de estas últimas posiciones el "**Relato Creador Oral**" puede clasificarse *a partir del tipo de medio de comunicación que predomina en el momento de realización de esta tarea comunicativa*, porque los estímulos lingüísticos y los mímicos o gesticulantes siempre acompañarán a los primeros.

Sobre la base de este criterio los Relatos Creadores Orales pueden clasificarse en:

➤ ***Relatos creadores suscitados predominantemente a partir de los medios de comunicación visuales directos:***

- Relatos creadores suscitados predominantemente **a partir de medios de comunicación gráficos**; dentro de estos pueden estar: láminas, fotografías, dibujos, pinturas u otras representaciones artísticas, afiches, títeres planos, libros ilustrados, rompecabezas u otras representaciones gráficas.

- Relatos creadores suscitados predominantemente **a partir de medios tridimensionales**; dentro de estos pueden estar: juguetes (industriales y artesanales), objetos, personas, seres vivos, creaciones plásticas tridimensionales, dioramas, maquetas, remedos, títeres de volumen y otros medios tridimensionales.
- Relatos creadores suscitados predominantemente **a partir de tableros didácticos**. Estos pueden ser: franelogramas, pizarras comunes, pizarras magnéticas, componedores, murales u otros.
- Relatos creadores suscitados predominantemente **a partir de medios técnicos de comunicación**. Dentro de estos pueden estar: diapositivas, filminas, computadoras, televisores, videos u otros.
- **Relatos creadores suscitados predominantemente por medios de comunicación lingüísticos.**
 - Los medios lingüísticos pueden ser: temas conocidos o experiencias individuales y colectivas; temas o personajes fantásticos; palabras o grupos de palabras, canciones, poesías u otros estímulos lingüísticos.
- **Relatos creadores suscitados predominantemente por medios de comunicación mímicos o gesticulantes.**
 - Los medios mímicos o gesticulantes pueden ser: pantomimas, sombras chinescas, danzas, ballet u otras representaciones gestuales.

Esta clasificación de relatos creadores orales no pretende ser la única, pero tiene el propósito de mostrar al educador preescolar diversas alternativas de medios de comunicación cercana a sus posibilidades, lo cual le permite escoger el medio que considere conveniente, dentro de sus condiciones, de los intereses infantiles y de las necesidades de estimulación del desarrollo, en función de lograr la sistematización y potenciación de tan significativa tarea lingüística.

Los medios audiovisuales hoy al alcance de cada uno de los niños y niñas preescolares, gracias al esfuerzo y la voluntad política del Estado Cubano, deben ser utilizados como motivación para la realización de los relatos y para brindar experiencias menos cercanas, incentivo para el desarrollo de su imaginación y

fantasía; pero no se debe abusar ni absolutizar, su uso requiere de la íntima relación con el sistema de medios.

Cuando el niño esté entrenado en el uso de uno o varios medios de comunicación, para el uso de esta tarea, estos pueden y deben ser combinados lo que propicia variedad y complejidad en el desarrollo de esta.

1.2.3 - Formas de conducir el relato creador oral en la edad preescolar.

Respecto de la conducción o metodología de enseñanza del relato, como es llamado en la bibliografía nacional e internacional especializada, en la década del setenta, se destacan los trabajos de los autores Vinogradova N.F y O.S. Ushakova; Brumme, G.M., y Gómez N., y otros. Ellos determinaron algunas metodologías para tipos de relatos específicos y realizaron aportes válidos en el orden de métodos y procedimientos para el tratamiento, pero no lograron profundizar en el carácter creativo, comunicativo y educativo de esta tarea, pues hicieron énfasis en el aspecto lingüístico y centraron su concepción en las actividades formales, sin aprovechar todas las posibilidades que ofrece cada una de las variadas formas de actividad que ellos desarrollan ya sean formales e informales.

Se intenta aquí, guiar el análisis por la lógica didáctica de esos recursos metodológicos el proceso de enseñanza; pero se sabe de antemano que no siempre va a ser posible esto, debido a que estos elementos didácticos y psicológicos están interrelacionados.

En sentido general, los autores hacen referencia a **la motivación o charla introductoria** para el inicio de las actividades y se proponen desde la pedagogía preescolar utilizar recursos como: títeres, adivinanzas, anécdotas, etc.; sin menospreciar la validez universal de estos, es justo significar que no son suficientes para realizar un relato, aquí el pequeño tiene que sentir una fuerte motivación, algo que lo estimule internamente, que le provoque esa necesidad.

Los niños y las niñas se pueden estar preguntando ¿Por qué tengo que relatar?, ¿Para qué tengo que relatar?, ¿Para qué quieren que les digan lo que todos están observando? Se debe recordar que esta es una tarea comunicativa y nadie debe estar obligado a contar a otros lo que no desee. A estas interrogantes satisface

desde el enfoque comunicativo la “situación comunicativa”, pues incluye el propósito para la comunicación.

Otro aspecto metodológico de significativa importancia es, **la orientación de la tarea**; sin embargo, son pocos los estudiosos de este tema los que han hecho precisión dentro de su teoría a este aspecto. (Gomeniuk. E.,1979 y Brumme, G.M.,1983). A diferencia la Psicología y la Pedagogía general recogen una basta teoría al respecto, con énfasis en los últimos años, (Talízina, N. F,1988; Davidov, V. 1982.; López M.,1990 y. Rico P., 1996, entre otros)

La didáctica desde hace años precisó el lugar de **la orientación de los objetivos y de cada una de las tareas**. Es necesario que la educadora oriente la tarea con la mayor claridad posible, haciendo una breve pausa dentro de este aspecto de la situación comunicativa, además debe tener en cuenta la selección de las palabras más convenientes: cuento, relato o narración a partir de las precisiones al vocablo y de las experiencias precedentes. Es bueno aclarar que la orientación debe ser generalizada y completa, Talízina, N., (1988) y no aspectos específicos, como señala Gomeniuk E. y otros, (1979), pues, esta puede confundir el mensaje para los niños.

Es recomendable que el educador o adulto al trabajar esta tarea incluya en la situación comunicativa, la acción general, el estímulo que va a guiar el relato y el propósito comunicativo, es decir, para qué va a crear un cuento.

No todos los autores hacen referencia a la orientación de la observación, acompañada del objetivo si se realiza a partir de un medio visual o mímico. En este aspecto sugieren Brumme, G. M., 1983; Gómez N., y otros, 1984., dedicar 2 o 3 minutos a este importante paso metodológico y permitirles expresar sus impresiones, si lo desean, primero en voz baja y luego como parte de la conversación o descripción inicial del material. Este procedimiento es muy importante por todo lo que facilita en la activación de su memoria, de su pensamiento y sobre esta base se estimulan sus posibilidades imaginativas y creativas, se facilita la activación del vocabulario, condición indispensable para organizar sus representaciones e ideas y seleccionar las que correspondan al tema y situación comunicativa presentada.

La bibliografía especializada aún considera como un método fundamental en la enseñanza del relato el uso del “relato modelo” o también llamado “narración modelo”. El relato modelo consiste en la vía que utiliza el educador o adulto en general para presentar a los niños un relato que reúne todos los requisitos psicológicos, pedagógicos y lingüísticos para poder ser considerado como modelo.

Existen diferentes criterios de los requisitos que debe poseer un relato modelo: dentro de ellos se significan los siguientes:

- Debe ser sencillo, corto, todas las palabras deben ser conocidas (Gomeniuk E., y otros,1979).
- Reflejar un contenido concreto, ser interesante, corto y completo (Vinogradova N.F y O.S. Ushakova,1977).
- Exponer de un modo preciso, vivo, emocional y expresivo (Vinogradova N.F y O.S Ushakova,1977).
- Claridad de las imágenes, de la descripción de los acontecimientos (Loguinova V.I y P.G. Samarukova,1990).

Estos requisitos son importantes para lograr el éxito del relato modelo como el de ser claro, interesante, preciso, emocional y expresivo; sin embargo usan términos que resultan ambiguos debido al carácter relativo de los mismos, pues dependen de procedimientos de comparación. Ej. “sencillo”, “corto”, “completo”. Los mismos se limitan a la extensión, al conocimiento y en menor medida a las particularidades psicolingüísticas de los preescolares; pero si se tienen en cuenta los presupuestos teóricos de esta investigación pudieran agregarse a los requisitos anteriores los siguientes:

- Que el contenido sea afín a la experiencia de los niños, a sus intereses, gustos y necesidades.
- Que el relato corresponda con las potencialidades lingüísticas de las diferentes edades, es decir buscar un equilibrio entre lo posible y lo necesario.
- Concebir el mensaje como el factor principal y la extensión como la necesidad de dar forma a este.

En relación con el lugar y uso del relato modelo la mayoría de los especialistas le otorgan el primer y segundo lugar de las actividades previo examen del material o charla (Vinogradova N. F. y Ushakova O. S, 1977, Gómez, N. y otros, 1984), antes de la realización del relato por el niño o niña y llegan a catalogarlo como el procedimiento más efectivo en la metodología de este contenido; pero hay que pensar cuándo necesitan ese modelo, si bien este es importante, un buen modelo no es suficiente para el éxito de esta tarea.

Los autores referidos aquí, insisten en la presencia del modelo, pero no en las formas que el niño puede ocupar un rol activo ante este, el modelo no debe tener el propósito de que el niño imite el relato del adulto como detallamos anteriormente. Por ello los procedimientos de análisis y explicación de este, pueden ser convenientes en el período en que los niños inician en esta tarea; por eso es aconsejable preguntarles o explicarles cómo inician los cuentos, que les pueden dar nombres a sus personajes, que tienen que pensar cómo se desarrolla la historia y expresarse de forma que los entiendan y les guste, para que deseen escucharlos.

El procedimiento anterior puede interrelacionarse con el análisis sencillo de los infantes del relato modelo, a través de indicaciones y preguntas que reflejen la comprensión del mensaje, tales como: ¿Porqué les gustó el cuento que les hice?, ¿Qué historia les conté?, ¿Qué aprendieron con este cuento? ¿Qué hicieron sus personajes?, ¿Qué palabras usé para iniciar, continuar y dar final a la historia?, etc. Aquí los niños y las niñas tienen posibilidades de jugar un papel activo.

Poco a poco irán comprendiendo que todos los cuentos no deben hablar de los objetos y fenómenos tal y como los observan, ni en el orden en que se presentan en los materiales visuales, que el orden lo da la persona que crea el cuento y este no está en los objetos y fenómenos de la realidad, lo principal es el orden de las ideas.

Si bien se ha sobrevalorado las ventajas que este ofrece como recurso educativo e instructivo, éste no debe quedar relegado en estos tiempos de métodos “activos” y “desarrolladores”. En resumen:

- Es preciso destacar que el modelo de relato tiene que ser una meta alcanzable para los niños, pues si no lo es, en vez de estímulo se convierte en fracaso, una vez que él compruebe que le es imposible alcanzar el modelo que se le propone.
- El relato modelo se defenderá en su relación con las otras vías educativas, su eficiencia está en el verdadero uso que haga el educador o adulto de este recurso, pues permite demostrarle al niño y a la niña en que consiste el alcance de esta tarea, en estímulo para el despliegue de sus posibilidades creativas y les guía para combinar las ideas y las estructuras gramaticales.
- Además también tiene como uno de sus propósitos el entretenimiento y el placer de escuchar historias contadas.
- El relato modelo es una vía de ofrecer ayuda y facilitar la independencia y creatividad infantil. Es necesario comprender que esta es una tarea necesaria, posible, pero compleja para los niños y niñas de tan corta edad.
- El relato modelo puede ser usado desde esta concepción en cualquier etapa de aprendizaje de esta tarea educativa, otorgándoles roles diferentes a partir de concebirse con variados propósitos comunicativos, a veces método, procedimiento general o nivel de ayuda individual.

Al revisar la bibliografía especializada llama la atención no encontrar una descripción precisa del procedimiento de “relato niño” o “relato infantil”, aunque pudiera ser por razones obvias al ser innegable que si estamos hablando de una tarea que tiene que lograr el niño la vía ideal es que los niños la realicen. Al respecto la teoría de las habilidades ha dejado claro que una persona no logra niveles adecuados de la habilidad si no la ejercita suficientemente en diferentes contextos. (Talízina, N.1988; López J, 1990,entre otros), por eso a la luz de las concepciones didácticas actuales de finales del siglo XX debe ser visto como una indispensable vía de aprendizaje para el logro de este contenido.

El educador condiciona, propone, sugiere, e invita a la realización de esta tarea comunicativa; pero la acción debe ser ejecutada de forma independiente por el niño. La manifestación en voz alta y con lenguaje coherente de las nociones anteriormente formadas constituye una de las etapas más importante en la

asimilación de los conocimientos y las habilidades, que garantizan el paso de la acción intelectual y su contenido a un plano interno.

Se sabe que los niños no comienzan a relatar de una vez, esto resalta el valor de los procedimientos "relato colectivo" y "relato parte a parte" (Vinogradova N.F y O. S.Ushakova, 1977), los que tienen un papel decisivo en la dirección de la tarea.

En correspondencia con lo anterior se insiste que la influencia debe estar dirigida a lograr el mayor desarrollo de la independencia de los pequeños y para ellos los procedimientos deben ser de carácter indirectos.

En el relato colectivo cada niño expone una parte del cuento, unos inician, otros continúan y entre todos elaboran el relato. Al iniciar este procedimiento la educadora puede iniciar el cuento o historia, o escoger la parte más difícil hasta dejarlos que ellos organicen todas las partes de forma independiente o con solo algunas sugerencias e indicaciones generales. El modelo de sus compañeros o como se le llaman hoy "los iguales" es una fuerte razón psicológica que promueve el interés de los que se encuentran iniciando en la tarea.

Sin lugar a dudas **las preguntas** son un procedimiento fundamental para el despertar intelectual y de hecho para el desarrollo del lenguaje. Detrás de una pregunta, en general se obtiene una respuesta oral. Son de valor para enseñar y aprender a relatar, pero es necesario significar que diversos autores han exagerado el uso o el lugar de estas en este proceso. Es conveniente el uso de ellas en la primera etapa y también en la primera parte de la actividad, unido a la charla introductoria donde pueden contribuir a estimular la participación, a captar el mensaje de la situación comunicativa, a establecer relaciones lógicas entre los elementos, para estimular la comparación, para activar el vocabulario, para precisar los conceptos esenciales que permitan una mejor comprensión del contenido de la tarea y en sentido general favorecer la coherencia del lenguaje y la creatividad infantil.

Si el niño se detiene en la etapa de las preguntas, se puede obtener una descripción del mensaje y un lenguaje fragmentado; por ello es prudente que el educador en breve tiempo los invite a hacer sus cuentos o historias y les ofrece indicaciones generales tales como: comienza, continúa, termina, etc., y luego, si el

niño necesita de ellas, ir desde las más generales de la situación, hasta las más específicas. El uso excesivo de las preguntas acostumbra a los niños a esperar por ellas para cumplir con la tarea y aunque sean capaces de utilizar un lenguaje coherente piensan que lo correcto es responder solo lo que el educador le pide.

Al proponer Vinogradova N.F y O. S. Ushakova, 1977, que **las indicaciones** pueden darse en forma de preguntas, no se es consecuente con la lingüística, pues ambos términos tienen diferente intención. No obstante, el educador debe comprender que estos procedimientos pueden interactuar y que a veces es aconsejable usarlo de manera general para todo el grupo y es una vía permanente para el trabajo individual con los niños y niñas que así lo requieran.

La selección y elaboración adecuada de las preguntas y también de las indicaciones generales es una habilidad profesional del educador la que ha sido descrita por la Pedagogía y la Didáctica de la Lengua desde todos los tiempos. De forma muy sintética entre sus requisitos están que estas deben ser claras, precisas, gramaticalmente correctas, asequibles a la edad de los infantes, que garanticen la integridad de la percepción y la relación lógica entre las ideas, entre otros aspectos. (Klimberg L, 1978; Yadeshko V.I. y F.A. Sojin, 1983; Pérez L., y otros, 1999).

Otro aspecto metodológico importante es enseñarles a escuchar y posiciones teóricas del enfoque actual de la Didáctica de la Lengua (Cassany D., y otros, 1998), a diferencia de tradicionalismos anteriores, el educador preescolar debe tener presente que escuchar es un acto activo, siempre que se entienda por ello, prestar atención a lo que dice otra persona, pensar en las ideas que se están transmitiendo y tratar de entender lo que se está comunicando. Es comprensible el criterio de educadores de que esta es una de las condiciones de la comunicación más difícil de lograr en esta edad, pero a su vez ellos reconocen que no le dedican una atención especial a este aspecto.

El lugar que ocupan los niños y las niñas dentro del grupo en ocasiones entorpece la comunicación, al mismo tiempo, favorecer la comunicación implica flexibilidad y aceptación en los gustos y preferencias de todos los que participan en la conversación.

La pedagogía tradicionalista otorgó inmerecidamente el papel central al educador dentro del proceso, esta idea, aún en este siglo, se mantiene en un grupo importante de ellos y trasciende hasta el lugar que ocupa el mismo dentro de las actividades donde de una forma frontal el educador queda ubicado en el centro del grupo y los educandos a su alrededor. Hoy, desde la concepción comunicativa de la educación y en particular de la lengua es necesario que se respete la posición que el infante quiera asumir dentro del espacio educativo, lo que debe complementarse con la idea, de enseñarle cuál es la posición más conveniente para los interlocutores, para que los puedan ver y escuchar.

Brumme G.M. (1983), expone experiencias que fundamentan que en la etapa inicial los niños hacen sus historias desde sus puestos, y con el tiempo al sentirse más seguros frente al grupo, hablan con mayor claridad, ellos los observan más intensamente y toman en serio su tarea.

Lo anterior demuestra que hay que ir acostumbrando a los pequeños a educarse en condiciones de comunicación, a escuchar y ser escuchado a observar a la persona que habla para poder interactuar con la mirada, con mímicas y gestos. Educarles a mirar cara a cara para demostrar atención, invitarlos a pensar en lo que dice otra persona y tratar de comprender a los otros y a no interrumpir al que habla. Por esto Dotres, L.(1995), proclama que la tolerancia no nace con naturalidad desde el interior del hombre, que aunque es una tarea difícil hay que ejercitarse en ella y en la generosidad, como se quiere que los demás hicieran con nosotros.

Por ello hoy se debe hablar que el educador ocupa el lugar más conveniente para lograr sus propósitos comunicativos y en general los educativos, a veces el mejor lugar es al lado de los niños desde su propio sitio, sobre todo con los más tímidos para poderlos escuchar y estimular, también para ayudarlos y otras veces más lejos para que se esfuercen en relatar para que todos lo escuchen.

Prestar atención al lenguaje, es también desarrollar la capacidad para **el análisis y valoración** sencilla de sus relatos. Es recomendable que el educador ayude a su memoria con la toma de notas, que le permita hacer un análisis objetivo de los

aspectos que debe estimular y los que deberá señalar para que mejoren esta forma de comunicación, tanto de forma individual como colectiva.

Las valoraciones de los relatos infantiles se realizan como resumen de las actividades en las concepciones de Vinogradova N.F. y O.S.Ushakova, 1977; G.M. Brumme, 1983 y en contraste, las orientaciones del programa del tercer y cuarto ciclo no hacen ninguna referencia al respecto. Se aprecia rigidez en el hecho de que siempre tenga que hacerse al final de las actividades; aunque se corresponde con la fase de control esta valoración, en ocasiones es oportuno hacerlo de cada uno de los relatos, pero en otros momentos podrá hacer valoraciones de las ya realizadas en cualquier momento del desarrollo de la actividad.

Brumme, G.M, 1983, insiste en la necesidad de elogiar hasta los más tímidos, aún cuando se apartan del contenido, luego “exigirles” ajustarse a ella, pues lo importante es guiarlos hacia el relato y que cuando ellos avanzan aceptan la crítica sin que se afecte la alegría, ni el ambiente.

Aunque teorías precedentes no hacen mención a ello, es conveniente que la valoración se integre al contexto de la situación comunicativa y a su significación para la comunicación infantil. Esto no implica en ningún modo que no se valore la forma del lenguaje, es lograr la coherencia precisa entre contenido del mensaje y la forma lingüística de expresión, es fortalecer que dentro del contenido se le conceda prioridad a la función comunicativa y de esta manera el infante comprenda qué cosas debe perfeccionar para hacer más comprensible el mensaje.

Resulta posible que desde que los niños y las niñas tienen cuatro años puedan comenzar a hacer valoraciones sencillas, que poco a poco se irán haciendo más amplias y profundas como consecuencia del proceso educativo en el que ha participado activamente. Este procedimiento es muy importante para lograr la interacción entre los infantes y los educadores y también por la contribución a la conciencia metalingüística que surge desde estas edades. Aunque este criterio es aún controversial se asume la posición de Maldonado, A, y otros, 1999 (20) los que manifiestan que primeramente surgen las intuiciones lingüísticas espontáneas

y que con tareas sencillas y actividades se puede potenciar esta posibilidad lingüística.

En el Programa Preescolar cubano del cuarto ciclo, para otros contenidos de Lengua Materna y el de otras áreas como Expresión Plástica u otras, se recomienda que los niños valoren sus propios trabajos. Es posible considerar que aunque le es difícil en su primera fase de aprendizaje, pueden comenzar ese importante aspecto y luego de estar entrenados en la valoración de los otros compañeros, hacer la valoración de su propio relato, pues ya la Psicología Infantil ha valorado que en esta edad es mejor comenzar con la valoración de la opinión de otros y luego de ellos mismos (Mújina, V,S., 1988).

Lograr que el niño opine los inicia en el desarrollo de la autoconciencia y la autovaloración cualidades de la personalidad tan significativas en el hombre que tiene sus gérmenes en estas edades (Venguer, L.A, 1981; Mújina, V, S, 1988; y otros). Su relevancia trasciende al mundo actual donde se quiere hacer prevalecer la injusticia social y la prepotencia de unos sobre otros.

Ello es coherente con lo expresado en las orientaciones metodológicas del área Lengua Materna en las que se destaca, que la maestra debe estimular el análisis sencillo, de lo que expresan los infantes y la búsqueda de mejores formas de expresarse, pues “lo importante es formar en los niños el interés por las manifestaciones de la lengua materna, que sientan placer por analizar los problemas de expresión y que en todos exista la necesidad de comunicarse con los demás y de intercambiar criterios y opiniones” (MINED, 1998, 46)(21)

Variedad de sugerencias para enriquecer y tener motivados a los niños y las niñas se registran en la bibliografía consultada, entre ellas: escenografías, rimas, adivinanzas, canciones, dibujos para hacer relatos y/o dibujos de los relatos creados, selección de epítetos, palabras metafóricas para luego incorporarlas a sus cuentos, escenificaciones con objetos y juguetes, entre otros; también se puede incluir otras como anécdotas del adulto, títeres, etc.).

También Vénguer L., y A. Vénguer 1988 registran experiencias donde los niños realizan dibujos de sus relatos o viceversa y la redacción y lectura de las historias

por el educador, con el propósito de que lo guarden de recuerdos, pudiéndolos mostrar a sus amigos y que se los puedan “leer”.

Todos estos procedimientos resultan válidos como recursos activos y motivadores; además tienen la estimación de estimular al niño para el aprendizaje de la lectura y la escritura por lo que merecen ser usados con mayor frecuencia en la etapa preescolar, previo aprendizaje escolar.

Cuenca M.,(1999 - 2002) utiliza el procedimiento de modelación como enriquecimiento creativo de las actividades monologadas e incluye el relato creador. Investigaciones de López J, Siverio A, León S y otros revelan que las acciones modeladoras facilitan tanto la asimilación del contenido como de los procedimientos generalizados(22). Esta vía tiene gran valor motivacional para el desarrollo psicológico de los preescolares, pero existen diversas vías con similares posibilidades para favorecer su desarrollo en todos los órdenes.

En particular la bibliografía actual de países hispanohablantes distinguen que en esta época existe una multitud de técnicas que al decir de Cano E. (1993) pueden ayudar a los niños y a las niñas a dar pistas para hacer sus propias creaciones. También presenta otras actividades valiosas que incluyen montajes radiofónicos, audiovisuales, cómics, representaciones teatrales, ediciones de “revistas” y de “libros”, entre los más llamativos.

Rodari G., en *“Gramática de la Fantasía”* – referido por Eladio Cano, 1993 - muestra interesantes técnicas: la creación de cuentos a partir de cuentos tradicionales, profundizar, cambiar o simplificar; integración de frases previas en el cuento; incorporar un final que se le ofrece al inicio o a mediación de la historia, y otros, como: partir de un titular del periódico, de imágenes de revistas y barajas de imágenes, sobre algo que encuentran abandonado, etc.

En sentido general, juegos, literatura, y creaciones de todo tipo es un mundo infinito para hacer de estas actividades una “fiesta infantil”.

¿Qué metodología se asume en la Educación Preescolar cubana?.

Valoración de la concepción metodológica del relato oral en el Subsistema de Educación Preescolar cubano.

En el currículo preescolar cubano se ha dado un viraje radical a la forma tradicional de enseñar la lengua materna y en él lo más importante es la comunicación verbal y no la apropiación del conocimiento del objeto en sí mismo. También propone flexibilidad, respeto y que se facilite la comunicación en todas las actividades, pero estas orientaciones son generales y como se verá a continuación, no son coherentes con la metodología de contenidos específicos, en particular, para el relato creador.

El Programa de Cuba del tercer ciclo (3er y 4to año de vida) y cuarto (6to año de vida del Círculo Infantil y grado preescolar de la escuela primaria) y en el *Educa Tu Hijo*, de los cuatro a seis años de edad de las Vías No Formales, están contemplados objetivos, logros y contenidos para el tratamiento de la narración y el relato, como parte de la expresión oral, con el propósito de contribuir a que al finalizar la etapa los niños y las niñas preescolares sean capaces de evidenciar dominio práctico de la lengua materna. Así se le otorga a la expresión oral el lugar rector al que se subordinan el resto de los componentes del sistema, por ser la forma básica de comunicación del niño de edad preescolar.

Un análisis profundo de los programas permite determinar algunas incoherencias entre la continuidad y sistematicidad de los objetivos, logros y contenidos por los ciclos e inconsistencia en el uso indistintamente de términos, cuestión preocupante en el grado preescolar y mucho más en el de las Vías No Formales (ver anexo 4). Aunque este aspecto es y debe ser objeto de atención, las observaciones a la práctica profesional demuestran que los educadores trabajan por derivar correctamente los objetivos y en muchos casos, es resuelto a través del trabajo metodológico; pero se reclama de un perfeccionamiento en este sentido.

Las orientaciones metodológicas del programa proponen la siguiente **metodología para enseñar a narrar o relatar** (solo cuando utilizan láminas e ilustraciones):

- 1) La educadora presenta la lámina, permite y orienta la observación.
- 2) A continuación hace preguntas atendiendo a la trama que llevará la narración.
- 3) Después hace la narración modelo.

3) Luego invita a los niños a hacer la narración.

Para la narración sobre hechos imaginarios sugiere los mismos procedimientos metodológicos de las láminas, etc. Se le incluye proponer a los niños pensar en algo que les gustaría que sucediera y luego, la educadora puede dar el modelo; pero no permitirá que utilicen el mismo tema. El programa cubano para el tercer ciclo (MINED, 1998), sugiere que estas actividades pueden servir de motivo para dramatizaciones, para confeccionar títeres, así como llevarlas a la plástica; sin embargo no propone incorporar estos a la actividad programada de Lengua Materna, ni refleja explícitamente las posibilidades para la relación interáreas.

Estas precisiones metodológicas sólo aparecen reflejadas en el programa del tercer ciclo y no así en el cuarto ciclo, etapa de consolidación de esta habilidad.

La concepción metodológica anterior, a juicio de la autora de esta tesis, tiene entre otras las siguientes limitaciones:

- ❖ Las orientaciones están expresadas de forma demasiado sintéticas para una tarea tan compleja.
- ❖ No refleja con claridad el carácter creador de esta tarea al atribuirle la cualidad de imaginario y la posibilidad de incluir sus gustos solamente en los relatos que no utilizan láminas e ilustraciones.
- ❖ Se particulariza en solo dos variantes de relatos y se hace énfasis en el uso de medios de comunicación gráficos;
- ❖ Las acciones se centran en la labor de la educadora y no de los niños y las niñas, lo que evidencia su carácter tradicionalista al no considerar el papel activo que debe desempeñar el niño como sujeto activo del proceso.
- ❖ La metodología se orienta solo a la “Actividad Programada de Lengua Materna” y no establece un adecuado enfoque interáreas, al quedar someramente expresado como vía de motivación de otras actividades.

En este sentido se puede resumir que existen principios y recomendaciones generales en el programa para lograr un ambiente comunicativo, participativo y flexible, de forma general, pero lamentablemente estas concepciones no se cristalizan en las metodologías particulares y en las sugerencias metodológicas para el tratamiento al relato, prevalece rigidez y esquematismo.

Resumen del capítulo

- ◆ Se puede concluir que a partir de la década del ochenta la revolución en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y ciencias afines ha promovido el interés por la lengua oral y en defensa de la comunicación como su principal propósito, por lo que se destaca con gran fuerza el enfoque comunicativo, que desde una concepción dialéctica tomó lo mejor de los enfoques anteriores y lo enriqueció desde las nuevas necesidades de la sociedad contemporánea.
- ◆ El enfoque comunicativo y las posiciones de avanzada de las ciencias pedagógicas aún no han penetrado, como se necesita en la Didáctica de la Lengua Materna para la edad preescolar; y por otro lado las imprecisiones de conceptos, definiciones, clasificaciones y metodologías de la conducción del relato en particular, no han integrado estas teorías científicas, razón decisiva para reclamar un cambio de concepción teórico–metodológico.
- ◆ En la bibliografía consultada acerca del relato creador se aprecian dos tendencias: una europea, en los últimos años de la década del setenta e inicio del ochenta con importantes aportes didácticos; pero rígida y concentrada en la Actividad Programada de Lengua materna de las instituciones infantiles formales, y otra más actual, de finales del ochenta y de la década del noventa, de procedencia iberoamericana, con un enfoque más humanista, comunicativo y creativo, pero que carece de precisiones metodológicas concretas.
- ◆ Una de las limitaciones de la teoría anterior fue no tener presente que el relato creador es una tarea comunicativa, que aunque tiene carácter de monólogo de forma individual y que en esta edad se realiza en colectivo, por lo menos entre dos personas, por lo que se desarrolla dentro del diálogo. La necesidad de ser comprendido por los demás hará que los infantes seleccionen los mejores medios del lenguaje, de su pensamiento y creatividad, para expresar sus conocimientos, sus sueños y fantasías de una forma original.
- ◆ Las experiencias docentes e investigativas de la autora de la tesis permiten afirmar, que el proceso de enseñanza del relato creador en las instituciones infantiles está centrado en la forma de la lengua, con predominio en el componente de vocabulario y la estructura externa del cuento o historia, más

que en lo que debe ocurrir: en la comunicación que trasmite el mensaje, o en ambos aspectos como debe ser lo idóneo.

- ◆ Los propios resultados del diagnóstico del egresado de preescolar revelan que a pesar de que existe una enseñanza no se logra en todos los niños y las niñas el desarrollo deseado, porque como dejó bien claro Vigotsky L. S, (1985), no toda enseñanza conduce al desarrollo, es necesario buscar una educación más efectiva que aproveche el período sensitivo del relato creador oral, declarado en esta tesis de cuatro a seis años de edad, y que conduzca su desarrollo hacia niveles superiores; pero esto depende en gran medida de la elaboración y aplicación de una metodología que provoque el salto cualitativo.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA PARA CONDUCIR LA TAREA DEL RELATO CREADOR EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE CUATRO A SEIS AÑOS DE EDAD

El presente capítulo parte de las insuficiencias que obstaculizan el desarrollo del relato creador, en la práctica preescolar del territorio holguinero y presenta la concepción y modelación de la metodología para la dinámica de esta tarea, fundamentada en las posiciones de avanzada de la educación cubana, en las concepciones más progresista de la lingüística y de la enseñanza de la lengua materna; concretadas de forma peculiar en la educación preescolar y teniendo en cuenta las potencialidades sociopsicolingüísticas propias de los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad.

2.1 –Características de la práctica preescolar que obstaculizan el desarrollo del relato creador oral.

Los resultados de la investigación (Expósito R.K, Holguín, 1994), de las visitas de inspección nacionales y provinciales del Ministerio de Educación en el territorio holguinero, así como de los entrenamientos metodológicos conjuntos a la práctica de la educación preescolar (Informes de visitas del MINED a la provincia de Holguín, 1999, 2000, 2001); del trabajo metodológico constante del Departamento de Preescolar del I.S.P.H y de la etapa de diagnóstico de este problema de investigación demuestran que existen dificultades que corresponden al

tratamiento del área Lengua Materna, en general, y del relato creador, en particular.

El análisis de las fuentes anteriores permitió determinar las regularidades siguientes:

- ◆ Insuficiente tratamiento, en la sistematización de las subhabilidades de la expresión oral precedente, que deben iniciar su desarrollo desde la edad temprana y continúan en la edad preescolar, sin embargo se requiere de un mínimo imprescindible de la competencia lingüística para iniciar la tarea de relatar.
- ◆ Incorrecta dosificación del contenido del área Lengua Materna, al dejar el menor tiempo y para el último período del curso escolar este contenido, sin considerar que se precisa lograr diseñar un mayor tiempo a la tarea de relatar de forma creadora por ser esta una tarea compleja que permite darle continuidad y perfeccionamiento a los diferentes subsistemas de la lengua y a las subhabilidades que le sirven de base.
- ◆ Los educadores realizan el diagnóstico del desarrollo del lenguaje de forma global, sin profundizar en los diferentes elementos de los subsistemas de la lengua, cuyo resultado limita la proyección estratégica individual y colectiva con respecto a cada uno de los elementos particulares y en su integridad.
- ◆ La caracterización de la comunicación se limita a rasgos generales y en muchos casos enmascaran el desarrollo del lenguaje que posee el infante.
- ◆ Aún los educadores no logran integrar de forma coherente los diferentes componentes del sistema de la lengua.
- ◆ Los niños y las niñas no constituyen el centro de sus diseños pedagógicos en la práctica de la enseñanza preescolar, sin embargo en estos últimos años se utiliza un discurso próximo a la enseñanza desarrolladora.
- ◆ El estilo de dirección de las actividades que predomina es impositivo, poco democrático y el educador sigue considerándose el centro del proceso a pesar de que se expresa en los programas que debe primar el carácter flexible y la comunicación positiva.

- ◆ Las concepciones tradicionalistas arraigadas y por otro lado, la falta de preparación y de creatividad, sigue obstaculizando el proceso educativo.
- ◆ El pobre desarrollo de las habilidades comunicativas en algunos docentes de la enseñanza preescolar no ofrece la posibilidad de un modelo comunicativo correcto, condición importante para el desarrollo de la lengua materna.
- ◆ La atención al desarrollo del lenguaje aún no integra las acciones de la educación familiar y comunitaria a pesar de estar recomendadas teórica e institucionalmente.
- ◆ No se declara de forma precisa en el programa “*Educa a tu Hijo*” como la familia puede conducir el desarrollo del relato creador oral.
- ◆ Las diferentes áreas del desarrollo no aprovechan todas las posibilidades que les brindan sus actividades para enriquecer y potenciar el máximo desarrollo posible del lenguaje.
- ◆ El tratamiento a la tarea relatar de carácter creador se concentra en la actividad programada de Lengua Materna y tiene carácter tradicionalista, que le otorga un papel excesivo al modelo, al uso casi único de medios gráficos y a la actividad del educador, es decir, reduce el papel activo del educando como sujeto activo de aprendizaje.

2.2- Fundamentación de la metodología para conducir la tarea del relato creador oral en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad.

En este epígrafe se ofrecen los principales argumentos que se tuvieron en cuenta para diseñar la metodología

2.2.1. Concepción de la metodología.

Para contribuir a la solución del problema científico se precisó la necesidad de elaborar una metodología para que los educadores conduzcan el desarrollo del relato desde una concepción que integra de manera creadora cómo tener en cuenta la evolución de esta habilidad en toda la etapa preescolar con los enfoques comunicativo y desarrollador.

El término metodología tiene diferentes acepciones, en sentido general es muy común para denominar las metódicas (Klimberg. L. 1985), didácticas especiales o disciplinas de la didáctica que se encargan de estudiar la enseñanza de una

asignatura específica, tomando los principios generales de la didáctica como su fundamento. Así se define la Metodología del Desarrollo del Lenguaje como ciencia; pero en sentido general es evidente que este término está muy relacionado con la didáctica, el método y su enseñanza.

Lo anterior ha hecho frecuente que se use el vocablo metodología para referirse también a un sistema de procedimientos metodológicos para el tratamiento a un contenido específico, en particular, de las diferentes áreas, contenidos y tareas de la Lengua Materna (ver Gómez, N y otros, 1984 y Sojin F. A., 1989) y actualmente se encuentra con mucha frecuencia en lo relacionado con la didáctica para las edades iniciales, como metodología de la educación infantil (Acuña, S. y otros, 1999).

En consecuencia con el uso de métodos, procedimientos y técnicas para su conducción de un contenido específico: la habilidad de relatar, se seleccionó el término **metodología**.

En concordancia *la Metodología para conducir la tarea del relato creador oral* puede entenderse, en este estudio, como la estructuración metodológica de la dirección en la dinámica de la tarea relatar, que a partir de la concreción del diagnóstico, establece métodos, procedimientos y técnicas a considerar por el educador en la interacción entre los sujetos de la comunicación, condicionada por su carácter comunicativo, creativo, educativo e interfactorial, de forma tal que propicie el aumento de los niveles de esta tarea, de acuerdo con las potencialidades sociopsicolingüísticas de los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad.

Esta metodología bien estructurada, concuerda con la “educación verbal especial” (Petrovsky A, 1986), que guíe su desarrollo hacia un camino superior.

2.2.2. Fundamentos para la elaboración de la metodología.

Dentro de los principales fundamentos que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la metodología tenemos los siguientes:

- **Particularidades del desarrollo de los preescolares de cuatro a seis años de edad.**

De cuatro a seis años de edad es un período donde se desarrollan, se

perfeccionan y consolidan los logros del desarrollo en el período de edad temprana producto de una mayor interacción con el mundo social y natural que le rodea y de las interacciones.

Esto permite el despliegue de todos los procesos cognoscitivos con predominio de la memoria, el pensamiento y el lenguaje. Al finalizar la edad temprana comienza a comprender su existencia como ser independiente y le permite reconocer sus posibilidades como persona. Ello se manifiesta al querer hacer lo que hacen los adultos.

En este período se produce un desarrollo sensorial intensivo, se perfecciona la orientación en las propiedades y relaciones externas de los objetos y fenómenos, lo que permite la formación de acciones perceptuales complejas y modeladoras.

Resuelven tareas más complejas debido al desarrollo del pensamiento representativo que les permite el análisis y establecimiento de relaciones entre acciones de dos o más objetos y fenómenos, como consecuencia de su avance en los procesos cognoscitivos y de la ampliación de la comunicación, en corto tiempo realiza comparaciones, generalizaciones y emite juicios sencillos, reflejo del surgimiento de la función simbólica de la conciencia y de las premisas del pensamiento lógico que condiciona la asimilación de palabras de contenido abstracto, modelos y símbolos que sustituyen objetos y situaciones reales.

Sus logros tanto desde el punto de vista cognoscitivo como afectivo – motivacional le permiten a los niños y las niñas realizar nuevos tipos de actividad, no sólo las llamadas actividades productivas (modelado, construcción y aplicación), en el orden de la comunicación y el lenguaje se producen avances significativos, pues puede establecer conversaciones durante mayor tiempo, describir, narrar cuentos literarios escuchados, explicar y también crear relatos, es decir, que no sólo reproducen las palabras aprendidas, comprenden mensajes y pronuncian cada vez con una mejor articulación, el desarrollo en los diferentes planos y niveles de la lengua facilita la posibilidad de crear textos orales, dentro de los que se encuentran las exposiciones coherentes y los relatos.

Otra área decisiva del desarrollo donde ocurren importantes transformaciones es, la afectivo – motivacional, pues surgen los motivos de conducta y con ello la

jerarquía de motivos, lo cual le da intencionalidad a la conducta en dependencia de sus necesidades.

Este desarrollo posibilita incorporar actividades pedagógicas de mayor tiempo y frecuencia, ello implica contribución a la formación de intereses cognoscitivos y al aprendizaje de procedimientos que les permiten conocer de forma activa el mundo que les rodea y participar en él.

- **Teoría de la enseñanza desarrolladora, de autores cubanos, que han sido considerados en esta concepción.**

Otro referente teórico tenido en cuenta para la elaboración de esta metodología es la concepción cubana de la “Enseñanza Desarrolladora” de Silvestre, M; Zilberstein, J; Rizo, C; Campistruz L. y otros, resultados del Proyecto de Técnicas de Estimulación del Desarrollo Intelectual (TEDI, 1990), continuadores de los postulados de Vigotsky L. S y sus seguidores y de las mejores tradiciones pedagógicas cubanas.

Desde esta concepción el proceso de desarrollo de la personalidad debe ser integral que instruya, desarrolle y eduque, de esta forma se espera que la transformación esperada acentúe en los educadores la dirección de un proceso donde el educando asuma una posición activa en todos los momentos del proceso educativo, que elabore, opine, discuta, resuelva problemas, aplique el conocimiento, lo valore y actúe con independencia. (Silvestre, M., 1999)

En el proyecto TEDI hacen referencias a exigencias para provocar un aprendizaje cualitativamente superior, donde incluyen: el diagnóstico; búsqueda activa del conocimiento en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad; concebir sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento desde posiciones de reflexión que desarrolle el pensamiento y la independencia, la orientación de la motivación, la capacidad de resolver problemas, desarrollar formas de actividad y comunicación colectivas que favorezcan el desarrollo individual, la atención a las diferencias individuales y vincular el contenido con la práctica social unido a la permanente condición de estimular la valoración de su alcance educativo.

Estas exigencias poseen validez general para todos los niveles de educación, al adecuarlas a las características, necesidades y posibilidades de cada edad y de las áreas a desarrollar en los infantes.

Hay también en la tarea relatar de forma creadora posibilidades de un aprendizaje desarrollador, pues la tarea condicionante propicia los modos de expresar sus ideas movilizándolo sus sentimientos y actitudes de una forma cualitativamente nueva. Así se caracteriza este como el “proceso mediante el cual el sujeto se apropia de contenidos (conocimientos, sentimientos, actitudes, valores, formas de relacionarse) actuales y potenciales que les posibilita actuar acertadamente, transformar y crear en diferentes contextos” (Márquez, A., 1999) (23), de esta manera el educador debe tener en cuenta esta finalidad en la dirección de este proceso.

Para lograr este propósito la dinámica de esta metodología no puede llevarse a cabo en ambientes autoritarios en los que no se respete al niño como sujeto, implica un modelo que tiene como base relaciones democráticas. Estas relaciones promueven el desarrollo de capacidades creativas, expresivas y reflexivas, el cuestionamiento, la curiosidad y la imaginación.

- **Modelo pedagógico cubano para la educación preescolar**

Toda investigación cubana para las edades preescolares debe considerar que el programa educativo reafirma el papel que tienen las condiciones de vida y de educación en todo el desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas en la etapa preescolar.

La posición de la cual se parte considera el objetivo de la Educación Preescolar de lograr el máximo desarrollo posible, mediante la elaboración de un sistema de influencias pedagógicas sistemáticamente organizadas y estructuradas, dirigidas al desarrollo de las distintas esferas de su personalidad en correspondencia con las particularidades de esta edad y como consecuencia de ello debe garantizar una preparación óptima para la etapa preescolar (MINED, 1998)

Este modelo pedagógico, según Domínguez P.M y F. Martínez (2000) está basado en el enfoque histórico-cultural, sometido a un perfeccionamiento

continuo en diferentes etapas de su desarrollo que permite introducir los cambios necesarios.

Plantean estos autores que entre sus principios básicos generales se encuentran:

- Considerar la educación como guía del desarrollo, para lo cual tiene que tomar en cuenta las propias leyes del desarrollo.
- El papel que juegan la actividad y la comunicación en el desarrollo psíquico del niño, en la apropiación de la experiencia histórico-cultural materializada en los objetos de la cultura material y espiritual.
- La ampliación y el enriquecimiento de la enseñanza, por ser vía que permite potenciar el desarrollo de las cualidades y procesos psíquicos que se forman en el niño en cada etapa, y no la aceleración del desarrollo.

Además la educación preescolar en Cuba plantea principios específicos referente a todos los factores que condicionan el proceso educativo que expresan lineamientos que sirven de orientación metodológica.

El sistema de principios que orienta el programa de educación cubano es el siguiente:

- a) El centro de todo proceso educativo lo constituye el niño.
- b) El adulto desempeña un papel rector en la educación del niño.
- c) La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo.
- d) La vinculación de la educación del niño con el medio circundante.
- e) La unidad entre lo instructivo y lo formativo.
- f) La vinculación de la institución infantil y la familia.
- g) La sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo.
- h) La atención a las diferencias individuales.

Estos principios constituyen una unidad dialéctica debido a su carácter de sistema y tienen un carácter general para todas las áreas y actividades del programa, y sobre la base de estos se debe erigir la dirección de la dinámica de la tarea del relato creador oral.

Además de lo anterior, hay que tener presente que sólo se estará en una situación de enseñanza desarrolladora si se conduce por un camino exitoso el desarrollo de

esta habilidad. Pero para ello se requiere tener conocimiento y aplicar la teoría para la formación de las habilidades.

- **Resumen del fundamento acerca de la teoría de las habilidades.**

Existe una amplia teoría acerca de las habilidades, sus tipos, importancia y su relación con el resto de los componentes del contenido de la enseñanza, entre otros aspectos, que por razones de espacio no se profundiza en esta tesis y sólo se hará referencia a aspectos esenciales para que el educador conduzca de forma correcta el desarrollo del relato creador oral.

Dentro de la clasificación de habilidades se encuentran las comunicativas o de expresión, según Álvarez, Rita M., (1990), y desde los conceptos más actuales se denominan cuatro habilidades lingüísticas generales: hablar, escuchar, leer y escribir (Cassany D, y otros, 1998), así se asume que el relato constituye una subhabilidad de hablar, es decir, dentro de la expresión oral.

Existen múltiples definiciones de habilidades y una de las más amplias es la que ofrece López M., al definir que: "Constituye un sistema complejo de operaciones necesarias para la regulación de la actividad (...) se debe garantizar que los alumnos asimilen las formas de elaboración, los modos de actuar, las técnicas para aprender, las formas de razonar, de modo que con el conocimiento se logre también la formación y el desarrollo de las habilidades" (López, M., 1990) (24).

Una de las más conocidas y sintéticas es que la habilidad "es el conocimiento en acción", tendencia de la mayoría de los autores que se adscriben al Enfoque Histórico-Cultural (Zilberstein, J., y Silvestre M., 2000).

Existe consenso, en los autores revisados, de que las habilidades constituyen las acciones para poner en práctica los conocimientos. Que cuando se habla de habilidades como parte de la actividad del sujeto implica eficiencia, hacer algo bien.

Jarolimek, J. (1980), le atribuye dos características que deben ser tenidas en cuenta en la formación de las habilidades: que son evolutivas, es decir que se aprenden por medio de un proceso de crecimiento gradual o progresivo durante varios años y que se perfeccionan durante toda la vida y b) Que necesitan

practicarse para ser aprendidas, como objeto de adquirir mayor destreza, de diversos modos para que se dominen mejor. Estas características se deben tener en cuenta por el educador al trabajar la tarea de relatar. Si el niño o niña no entrena la habilidad no logrará los éxitos esperados en el uso de esta manifestación oral.

También se debe tener presente el carácter lógico en la conducción de la tarea, qué acciones el niño tiene que realizar para la manifestación oral de su relato, a lo que se le ha llamado en la teoría de las habilidades, estructura interna de la habilidad.

En la bibliografía consultada (Álvarez, Rita M.; Josefina L.; Rico P.; entre otros) proponen acciones de la habilidad de relatar desde diferentes puntos de vista, y el colectivo de autores del Programa de Educación Preescolar cubano precisa que al relatar los niños y las niñas deben prestar atención, observar lo ocurrido, analizar lo sucedido, ordenar sus ideas para hacer comprender lo que narran, y esto obliga a expresar su lenguaje con mayor coherencia. (MINED, 1998).

Estas acciones, de forma general, se corresponden con los criterios de este estudio; no obstante, al estar expresadas de forma tan sintética y a partir de las experiencias teóricas y prácticas de la autora se hacen precisiones a algunas de ellas.

Estructura interna del relato creador oral:

- Analizar detenidamente, con el apoyo visual o sin él, el tema del relato.
- Seleccionar la información que refleja correctamente los fenómenos de la realidad objetiva existente, de acuerdo con el tema.
- Organizar sus ideas de forma creadora, integrando vivencias, juicios, deducciones, fantasías y valoraciones personales del tema objeto del relato.
- Expresar de forma oral el mensaje (relato), teniendo en cuenta las demandas del interlocutor, de acuerdo con la situación comunicativa dada.

Estas acciones deben ser tenidas en cuenta por el educador tanto al elaborar su relato modelo como para guiar a los niños y las niñas por esta habilidad, sin que esto implique formalismos. Siempre se les debe orientar con claridad la tarea, en lenguaje comprensible, en unión al contenido del mensaje, con el solo propósito

de ayudarlo a la lógica narrativa, pues no se debe olvidar que esta es una tarea creativa, por lo que los elementos que seleccione el niño para cada parte; así como las relaciones entre ellos la realizarán de forma individual y creadora.

Enseñar a los pequeños la lógica narrativa contribuye al desarrollo del pensamiento convergente, al analizar la situación, al establecer relaciones lógicas entre los elementos del relato, al comparar y sacar sencillas conclusiones, entre otros, pero mucho más que eso, necesitan junto con ello buscar opciones alternativas a los supuestos convencionales. Utilizar la lógica y el razonamiento al servicio de la creatividad, ellos deben utilizar en esta tarea creativa el pensamiento divergente.

En su esencia relatar constituye una habilidad, pero esta se desarrolla atendiendo a condiciones concretas específicas, donde se encierra tanto lo inductor, como lo operacional y lo ejecutor (Álvarez De. Z. C., 1999) es decir, a través de la tarea, célula fundamental del proceso.

Para el desarrollo de la habilidad de forma óptima esta tarea debe ser vista en toda su proyección, por ello la presente tesis ofrece al educador precisiones acerca de sus múltiples dimensiones.

2.2.3 –Carácter multidimensional de la tarea del relato creador oral.

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.

El relato oral debe ser considerado una **tarea comunicativa** porque nadie crea una historia para sí mismo, se hace para los demás, para transmitirle a otros, ideas, experiencias, deseos, sueños y fantasías. El ser humano es un ente expresivo y

comunicante, ello permite que en la tarea de relatar los niños y las niñas revelan su mundo interior, los cambios que ocurren en su ser, los aprendizajes que van adquiriendo, a través de esta tarea comunicativa podemos valorar el éxito o no de los procesos culturales que han ejercido influencia en ellos. De ahí su valor psicoterapéutico, Oaklander V., (1988) argumenta que este mundo de creación y fantasía sirve de arma terapéutica debido a que de esta forma “se puede conocer el mundo interior del niño, todo lo que está oculto en los interiores de su existencia”. (25).

Es también una **tarea creativa** porque toda forma de cuento e historia que los niños y las niñas realicen sin seguir de forma exacta un modelo debe ser concebido como un acto creativo, porque al ser reconocido el lenguaje como una de las más importantes creaciones del hombre, el relato creativo refleja como ellos combinan de forma original sus ideas, pensamientos, conocimientos y emociones.

Es ante todo una **tarea lingüística** al ser una forma de expresión oral y al calor de la Lingüística Textual se está haciendo referencia aquí a una forma de texto oral, al ser “un enunciado coherente, portador de significados, que cumple una función comunicativa, en un contexto específico, que se produce con cierta finalidad, donde el emisor al cumplir la tarea comunicativa se vale de diferentes medios lingüísticos y procedimientos estratégicos para satisfacer las demandas de comunicación”. (Roméu, A, 1999). (26).

Es una **tarea integradora** en dos dimensiones: en el orden de los diferentes niveles del sistema de la lengua (fonológico, morfológico, lexicológico, sintáctico y textual) y de los conocimientos, sentimientos y actitudes que los niños y las niñas asimilan en los diferentes contextos educativos.

Es una **tarea educativa** por sus altas potencialidades educativas, en el hecho de la posibilidad que ofrece la diversidad de mensajes de los diferentes contextos: contenidos de plantas, animales, familias, actos conmemorativos, efemérides, etc. También por lo que representa el uso de la lengua materna desde el punto de vista de la identidad cultural. Debe recordarse que en este período importante para comenzar a educar la cultura de la comunicación.

Como **tarea instructiva** constituye una subhabilidad lingüística, que ejercita otras subhabilidades y sistematiza los conocimientos adquiridos, enriquecidos y consolidados a través del proceso de comunicación.

Es una **tarea diagnóstica** con doble carácter tanto por el contenido de los diferentes planos y niveles de la lengua como de los conocimientos, sentimientos y actitudes que el niño manifiesta en el texto oral. Así trasciende su valor a todo lo que implica el conocimiento del niño de forma íntegra, en toda la proyección de su personalidad. También este doble carácter diagnóstico por el momento en que se mide esta función, el mismo se refleja cuando se les pide que muestren la tarea sin haber contribuido a su educación y cuando la realizan como parte de la ejercitación y el control de la misma. Solo así puede verse como proceso.

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.

2.3. Características de la metodología para conducir la tarea del relato creador oral, en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad.

Para comprender de mejor forma la concepción de cómo conducir el Relato Creador Oral por un camino desarrollador se considera necesario detallar las siguientes características de la metodología: características de la metodología: **carácter cíclico; carácter comunicativo; carácter educativo; carácter interfactorial** y e) **carácter creativo**.

A continuación se describen cómo se manifiestan estas características:

a) **Carácter cíclico**. Considerar este carácter requiere aprovechar todo “el periodo sensitivo” del relato creador oral, (definido en este estudio desde los

cuatro hasta los seis años de edad) para la ejercitación y proyección social de la tarea. En esta etapa etérea están las condiciones psicológicas, lingüísticas y sociales para que inicie el desarrollo de esta, cualquier pérdida de tiempo y de condiciones e intereses infantiles será desventajoso para el desarrollo posterior de esta forma de comunicación necesaria para el presente y el futuro infantil.

Aprovechar adecuadamente el período sensitivo es lo óptimo, pues aquí el niño se muestra sensible a las influencias que lo conducen por el desempeño de esta tarea, dentro de estas últimas se encuentran la familia, las influencias educativas, institucionalizadas o no institucionalizadas (VNF), medios de difusión masiva, organizaciones comunitarias, políticas y sociales, etc.

Este carácter cíclico se fundamenta en la propia concepción del Programa de Educación Preescolar cubano (MINED, 1998). En cada año de vida o grupo de las vías no formales, se sistematizan los contenidos anteriores y se elevan a un plano superior; lo cual conlleva a que si se logran en una etapa determinados objetivos o se comprueba en el diagnóstico que el infante ha adquirido esos conocimientos y habilidades ya sea en condiciones formales e informales de educación, en el ciclo subsiguiente no se repetirán los mismos, sino que se integrarán y se sistematizarán a un nivel superior.

Esta visión lleva implícito la concepción procesal, pues el desarrollo de la subhabilidad del relato creador es continuo, de un año de vida a otro, de un período etéreo a otro, desde aproximadamente los cuatro años de edad hasta los seis años de edad y que como se sabe prosigue en el período escolar.

Para lograr la sistematización y enriquecimiento de esta subhabilidad es preciso aplicar la metodología en todos los grupos evolutivos de las instituciones infantiles y de las vías no formales a partir de los cuatro a años de edad. Esta no debe de ser una repetición mecánica, sino por el contrario, creativa, lo cual implica un análisis profundo por parte del educador de las acciones que el niño realmente necesita, determinado por el diagnóstico continuo.

Este carácter cíclico requiere sistematicidad porque la tarea no se desarrolla si no se ejercita, la consolidación y dominio de toda acción humana exige la repetición

frecuente de la tarea en diversidad de situaciones de manera tal que se produzca un entrenamiento de la habilidad y pueda llegar a los niveles más altos posibles.

Esta exigencia reclama del educador un diseño que condicione la ejercitación de la tarea en actividades programadas, conjuntas, independientes, familiares y de la vida en general.

La esencia de la sistematicidad no radica en el tiempo que se le dedique a la tarea, sino en la cantidad de oportunidades que ellos tengan posibilidad de realizarla y de escuchar y opinar sobre las de otros, así estarán ante un aprendizaje sistemático.

Dentro del carácter cíclico se exige el carácter gradual al transitar por las etapas de la metodología en cada una de las etapas, al proyectarse a las fases ascendentes de la tarea bajo la condicionante de dar solución a tareas cada vez más variadas, suficientes y diferenciadas. Este proceso de desarrollo sucede de una tarea a otra de manera ascendente.

En cada etapa evolutiva se propondrán tareas más exigentes y desarrolladoras en correspondencia con el nivel que han ido alcanzando.

La expresión de lo gradual debe establecerse, a través del tránsito por la tarea determinado por los niveles de asimilación de los conocimientos y habilidades: familiarización, reproducción, aplicación y control (Labarreri G. y G. Valdivia, 1988).

El educador preescolar debe comprender que las tareas deben graduarse según los niveles de asimilación, estos deben guiarse de una tarea a otra, con carácter ascendente en el desarrollo, determinado a partir del diagnóstico inicial y permanente.

Lograr lo anterior requiere condicionar el desarrollo a través de tareas variadas, con diferentes niveles de exigencias, situaciones conocidas y no conocidas; suficientes, actividades dosificadas que permitan la ejercitación de las acciones indispensables en diferentes contextos y diferenciadas, que las tareas den respuesta a las necesidades individuales, según el nivel de desarrollo alcanzado. (Silvestre, M., 1999).

Además de lo anterior las tareas deben de ser significativas, estar cercanas a la experiencia y a la realidad de los niños y las niñas y dar posibilidad para la diversidad de intereses y posibilidades infantiles.

Se declara de esta forma la necesidad de que el educador preescolar cree formas variadas e incitantes, para la comunicación donde el niño y la niña preescolar siempre encuentren un motivo para este tipo de comunicación. El maestro de todos los tiempos José Martí expresó la necesidad de dar las clases de forma amena y que ellas siempre necesitan de la animación y el incidente.

Con el propósito de estimular a los educadores a la elaboración de tareas que motiven y desarrollen a los niños y niñas mientras relatan, la autora de este estudio propuso variadas sugerencias en este sentido. (Anexo 5)

De esta manera debe entenderse que estas actividades no deben ser utilizadas en el orden y la forma en que se hacen referencia en el trabajo. Las mismas constituyen diversas sugerencias metodológicas que se seleccionan y rediseñan de forma objetiva y creadora para los diferentes contextos educativos y diagnósticos individuales y grupales.

El desarrollo del relato en los niños y las niñas se conduce de un año de vida a otro, de un ciclo a otro y debe tener continuidad en el período escolar. Para este propósito, sería muy útil darle continuidad a la metodología para solucionar esta tarea en la enseñanza primaria y una vía posible es establecer los vínculos profesionales necesarios entre estos niveles educativos, cuestión normada en los documentos ministeriales a través de la entrega pedagógica (Circular 01/ 2000, MINED); no obstante, el vínculo de ambas partes no debe quedar solo a lo que esté instituido, debe existir un compromiso de los educadores con la prevención y continuidad del desarrollo de los infantes.

De esta forma se puede expresar que la relación cíclica debe proyectarse con concepción dialéctica.

b) Consideraciones acerca del carácter comunicativo en el proceso de dirección del relato creador oral.

El carácter comunicativo tiene como base la aplicación creadora del enfoque comunicativo a partir de las particularidades sociopsicológicas de los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad. La actividad conjunta, la comunicación, franca, auténtica, positiva, motivada por un propósito comunicativo, que propicie un clima psicológico favorable, donde se practiquen estilos democráticos de relaciones entre los sujetos.

El enfoque comunicativo tiene como propósito fundamental introducir las concepciones comunicativas en el proceso de enseñanza de la lengua.

El educador preescolar para enseñar la lengua materna en general, y el relato oral en particular, debe tener presente, que comunicarse no es solo conocer las normas y convenciones que rigen la comunicación es la capacidad del hablante para ser creativo con estas y hasta modificarlas si es necesario (Canale y Swain, 1980) y considerar que en la comunicación de la educación de la lengua se debe tener presente el contenido de la expresión (funciones comunicativas) y dentro de este la forma (sistema de la lengua) y ambos elementos deben conjugarse en armonía dialéctica.

Teniendo como base estos presupuestos teóricos generales del *enfoque comunicativo* se pueden realizar las siguientes consideraciones específicas para conducir el relato creador oral.

El proceso de comunicación en la tarea de relatar de forma oral y creadora debe realizarse entre los niños y las niñas (Ñ- Ñ), niño/as - educador (Ñ - E) y educadores y niños/as (E - Ñ). Esto exige el uso de procedimientos y técnicas lúdicas, la participación flexible y activa de los infantes, es decir, recursos que activen este proceso con un alto grado de participación de los sujetos.

El entrenamiento de la tarea debe realizarse sobre la base de situaciones comunicativas. Bruner J.(1983), significa que la única forma de aprender el lenguaje es usándolo en situaciones comunicativas, si bien no es la única, es una de las mejores.

La situación comunicativa puede ser entendida como la que genera la necesidad de comunicación. Esta se caracteriza por la interrelación entre hablantes e interlocutores, quienes necesitan usar una forma de lenguaje para transmitir un mensaje, en un lugar y tiempo determinado que satisfaga las demandas comunicativas de los receptores.

Las situaciones comunicativas deben contener generalmente los siguientes aspectos: los hablantes y sus relaciones interpersonales; la tarea comunicativa; el lugar de los hechos; el momento de la acción; el tema de conversación y el propósito comunicativo, (Faedo, A.,1988). Estas situaciones comunicativas deben estar basadas en los conocimientos y experiencias personales de los niños, sin los cuales es imposible crear un relato oral.

Este enfoque comunicativo ha reforzado los conceptos contexto y situación y estos conceptos son muy importantes para determinar el significado del mensaje. Según la Enciclopedia Interactiva Océano (2000) el contexto es, "...la serie de signos lingüísticos que rodean a otro confiriéndole el significado exacto que le corresponde." Y la situación es "la serie de factores extralingüísticos en los que se desenvuelve la comunicación, haciendo posible la comprensión del lenguaje"(27) Hay que tener en cuenta que las palabras están orientadas semánticamente hacia un significado, pero su sentido definitivo queda delimitado por el contexto.

Las situaciones comunicativas, los interlocutores, los lugares y los medios de comunicación deben cambiarse constantemente para provocar el efecto de lo novedoso, motivo fundamental para lograr interés y concentración en la tarea. Para ello se deben tener en cuenta tres requisitos del proceso comunicativo, que fueron propuestos por Morrow, K., 1983, (citado por Faedo, A.,1988)ellos son:

Vacío de información: La verdadera comunicación entre dos personas es la que se produce donde una de ellas sabe algo que es desconocido por su(s) interlocutor(es). El educador debe crear condiciones para que los niños y niñas relaten historias sobre experiencias que otros no han vivido.

Selectividad: La tarea debe dar posibilidad para que los niños seleccionen el contenido lingüístico o material a usar en el proceso de cumplimiento de esta forma de comunicación.

Retroalimentación: Para comunicarse se debe sentir la necesidad, aquí el valor de que el niño conozca el propósito comunicativo, para qué va a relatar, para quién(es), adoptando su acción comunicativa a las necesidades del receptor del mensaje. Por eso es tan importante propiciar que el infante interactúe con sus compañeros, lo que se logra estimulando la comunicación en parejas y en pequeños grupos.

- También se debe tener en cuenta las particularidades individuales, sobre todo su estilo comunicativo y su nivel de desarrollo intelectual. Esta máxima exige considerar sus intereses, gustos, motivos y necesidades; de esta forma se logra el respeto, se crea confianza y se motiva a los infantes en la tarea.
- El educador no debe precipitarse en la corrección de errores, pues debe evitar la barrera psicológica de la expresión. Cuando el niño se está iniciando en la tarea de relatar, se debe ser más flexible y hasta obviar algunos errores para hacer énfasis en las funciones comunicativas. En la medida que el niño avance en el desarrollo de la habilidad puede dar paso a la corrección del error, al hacerlo de forma natural y diáfana, acompañado de elogios, porque lo principal es que no pierda el deseo de relatar. Se debe esclarecer que la corrección debe hacerse tanto en el sistema de la lengua como en el uso de las funciones comunicativas.
- El educador debe realizar la dirección de la tarea del relato creador oral de forma tal que combine el trabajo en pequeños grupos con la técnica de trabajo frontal. El primero crea la necesidad de usar la lengua con significación, su atención no se centra en los elementos lingüísticos sino en el deseo de comunicarse. La comunicación frontal desarrolla la habilidad en los niños de dirigirse a otras personas, aspectos que no solo exige el desarrollo de su lengua, sino el uso de recursos paralingüísticos o extralingüísticos tan importantes para lograr la verdadera comunicación de un mensaje. Se debe conducir a los infantes por el camino del relato a partir de situaciones comunicativas informales, menos formales hasta las más formales.

Este carácter activo de los niños y las niñas preescolares debe concebirse durante todo este proceso, inicia (en condiciones formales) con la situación comunicativa y charla introductoria inicial donde los niños y las niñas tienen que

escuchar la situación comunicativa que se le presenta, durante el análisis de esta y debe mantenerse durante todo el proceso de la actividad ya sea formal e informal; sin embargo esta óptica no ha sido considerada en las teorías precedentes.

c) **El carácter educativo** de la tarea debe considerar a la vez la unidad de lo instructivo y lo educativo, ley que tiene carácter histórico y permanente en la Pedagogía desde todos los tiempos resalta el componente educativo del programa preescolar actual. Por ello el énfasis de las tareas de la Lengua Materna y del proceso del desarrollo del relato creador oral, específicamente, debe estar en educar la comunicación, la cultura de la lengua, unido a las demás cualidades positivas de la personalidad sustento de la actitud que el preescolar empieza a asumir ante la vida (Programa de formación de valores (1990), a los aspectos lingüísticos y a los conocimientos base imprescindible en la realización de la tarea.

Particularidades psicológicas de la personalidad en el período de cuatro a seis años como el surgimiento de la jerarquía de motivos (aún inestable), así como de sentimientos morales (a quien Vigotsky denominó instancias morales) que posibilita a los preescolares actuar en determinadas condiciones como es necesario, no sólo con vistas a lograr la aprobación del adulto, sino también por la gratificación que siente al actuar de esta forma (Domínguez, G. L, 1995) crea condiciones propicias para la educación durante el proceso de esta tarea.

Se debe desarrollar la habilidad de relatar en los preescolares y junto con ello precisar, enriquecer y profundizar en los conocimientos como parte de las situaciones comunicativas que se creen y de los contenidos específicos de los relatos los que deben tener como requisito indispensable su carácter educativo. Pero el principal propósito es educar la cultura de la comunicación, el saber escuchar, el uso adecuado de la lengua, sin dejar de dirigir los componentes imprescindibles desde la óptica lingüística , unido a las demás cualidades positivas de la personalidad sustento de la actitud que el preescolar empieza a asumir ante la vida.

La tarea imprime altas potencialidades educativas si se logra conducir en un ambiente socioafectivo caracterizado por el respeto, la confianza y el amor. Será educativo sí promueve el estímulo al esfuerzo y durante todo el proceso, no sólo al resultado.

Para lograr tal empeño será condición imprescindible la selección y utilización de los temas y situaciones de carácter educativo. Esta tarea debe integrar en todo lo posible las sugerencias del programa de formación de valores (1990) con respecto al tratamiento a las cualidades positivas: honestidad, honradez, laboriosidad, amistad, responsabilidad y el amor y respeto a lo que lo rodea, no obstante se debe reforzar los objetivos y acciones para la cultura de la lengua y de la comunicación. Además debe ser coherente con el programa director para este nivel (MINED, 2001) que incluye además del de formación de valores, la educación para la salud, el medio ambiente y el de ahorro de energía.

Además de lo normado se debe aprovechar cualquier situación imprevista en la comunicación para encauzarla por caminos educativos al tener presente que en sus relatos ellos proyectan sus conflictos y modelos de actuación que no siempre resultan los deseados.

c) Carácter interfactorial. El considerar la tarea relatar de carácter creador oral, con una proyección multidimensional debe manifestar la expresión sistémica de todas las influencias orientadas a este fin (institucionalizadas o no institucionalizadas) que presupone la organización de un conjunto de actividades con vista a lograr objetivos precisos.

La enseñanza de la lengua, además de ser comunicativa, debe concebirse de forma educativa, natural y de forma integral, como un proceso único y no restringido a las actividades especiales dirigido a ella, (en el caso de las instituciones preescolares cubanas, no sólo a las actividades programadas), así la didáctica de la lengua, tanto oral como escrita no tiene que reducirse a la “hora de la lengua” que es lo que ocurre normalmente. (Pujol M, 1992).

Esta concepción exige este proceso a partir de donde todas las influencias, de la familia, institución, niños y niñas, comunidad, medios de información masiva, medios técnicos, etc., son importantes. Debe recordarse que la lengua le sirve

en las demás áreas, actividades y en las diversas actividades educativas y de la vida.

Este carácter de la metodología exige hacer un llamado a todos los educadores para aprovechar la variedad de actividades educativas que llena la vida de los infantes en el desarrollo de tan importante manifestación del lenguaje oral: el Relato Creador Oral, es decir, no sólo aprovechar los marcos estrechos de las actividades formales (programadas, complementarias y actividades conjuntas), sino también trabajar la tarea en ambientes informales, familiares, lúdicos, comunitarios que permitan el máximo desarrollo de esta forma de comunicación.

Es la familia una de las instituciones socializadoras más importantes en la vida de todo individuo, aquí el niño se pone en contacto desde que nace con las normas culturales a las cuales pertenece. Es también, gracias a esta convivencia, que puede participar en procesos no formales e informales de educación de la lengua materna mediante los cuales se adquieren las costumbres y los valores que orientan su conducta. De forma natural los niños participan en su proceso de saber, adquirido sobre todo por el lenguaje, la palabra a través de sus múltiples entradas: gestos, tonalidades de voz, posturas corporales, además de acciones, objetos y el ejemplo personal de quienes les rodean.

Psicólogos cubanos reconocen que existen dos instituciones, la familia y la escuela o el círculo infantil determinan la vida e los niños de estas edades. En estas últimas el niño desarrolla aún más las interrelaciones, su socialización y en ambas debe existir como condición básica una adecuada comunicación caracterizada por el amor (Martínez C., García A., Arés P., Turner L., y otros, 1999) Se debe tener presente que el relato nace, en sentido general, en contextos familiares y en ocasiones propiciados por los medios de comunicación, pero es preciso darle continuidad a este proceso. Este proceso de dirección del relato se debe organizar en las actividades educativas tanto de las Vías No Formales como de las instituciones formales, al determinar desde las funciones de cada factor educativo (padres, otros familiares, otros educadores y coetáneos, etc.), la influencia que debe ejercer cada uno de ellos para lograr los fines de la tarea.

Esta posición para conducir el relato es factible tanto para las vías institucionalizadas como las no institucionalizadas, pues el niño y la niña preescolar es un sujeto activo miembro de una sociedad cada vez más activa y cambiante. Es indispensable que los responsables de organizar estas actividades orienten a los padres y familiares en general, de forma sencilla, pero suficiente para que la tarea de relatar se realice en el hogar, en las comunidades, con hermanos y otros niños, etc., lográndose así la ejercitación de esta; sólo así de esta forma se podrá hablar del relato como una actividad cotidiana, que recrea, instruye y educa a los infantes desde estas edades.

Otra vía de influencia que hoy en día es imposible dejar de considerar son los diversos medios de comunicación, a los que, en el caso de los niños, se les atribuyen efectos increíbles, sobre todo en el mundo desarrollado; aunque hoy gracias a la Revolución cada escuela y círculo infantil cubano, es decir, en cada comunidad los niños y las niñas pueden contar con uno o más televisores, videos y computadoras en función de la cultura, la educación y la recreación de los infantes, pues constituyen agentes socializadores muy importantes y ya forman parte de sus vidas. Estos medios constituyen estímulos decisivos en la comunicación y enriquecen todo el desarrollo cognitivo y volitivo de los niños y las niñas y de forma peculiar de la lengua oral de los niños, niñas y adultos en general.

Esta característica exige considerar **la relación interáreas e interactividades**.

En la relación del “sistema de áreas”, la Lengua Materna o el desarrollo del lenguaje (V.N.F) puede considerarse un subsistema. En este contexto se va a contemplar esta área y en particular la expresión oral como elemento rector del sistema intraáreas (dentro del área) e interáreas (entre las áreas y aspectos del desarrollo).

Al asumir la Lengua Materna como elemento rector del sistema y dentro de él la expresión oral y como un subsistema el contenido de relatar, la interrelación se va a realizar en: conocimientos, habilidades, métodos y procedimientos.

a) - Las áreas de Conocimiento del Mundo, Expresión Plástica y Juego, entre otras, deben crear las condiciones para que el niño asimile amplios y variados

conocimientos y fenómenos del mundo que le rodea. De esta forma se activa su pensamiento, su memoria y su imaginación, sin los cuales es imposible hacer un relato; así también se propiciará la interrelación en los aspectos de actitud, de inteligencia y de salud, según se estructuran en el programa “Educa tu Hijo”.

b)- Las áreas de conocimiento y desarrollo del “sistema” aquí referido, deben lograr la armonía necesaria en el desarrollo de las habilidades precedentes o simultáneas como son: la observación, la descripción, establecer concordancia, selección precisa de su vocabulario, expresividad verbal y no verbal, etc.

c)- Los métodos y procedimientos fundamentales para la dirección del relato deben irradiarse en todas las áreas de desarrollo y actividades con énfasis en el relato del niño y el relato del educador. Sólo así lograremos sistematizar esta tarea.

En todo momento el educador preescolar debe tener en consideración, la relación de los niños y las niñas preescolares con el mundo en que viven que se resume en esta idea Gianni Rodari: “No se puede considerar al niño como una criatura encerrada en un submundo aislado del de los mayores porque esta es una concepción falsa. Desde el mismo momento en que el niño tiene acceso a la misma influencia de los adultos, verdadero bombardeo que les llega por todas las vías, . . . no hay que confiar en un supuesto aislamiento”. (28).

C. Carácter creativo se explica además de por la propia dimensión creativa de la tarea y por todo lo que se concibe, desde Chomsky hasta la actualidad, acerca de las posibilidades creativas en el lenguaje. Hoy la reinvención y recreación de la lengua oral se define como “la capacidad que posee el niño para modificar, implementar, crear, inventar y adoptar nuevas formas de comunicación verbal” (29)

La tarea en sí es creativa, porque los niños y las niñas preescolares elaboran con sus recursos psicológicos un cuento, a partir de su desarrollo lingüístico y de la situación que se presente, es decir, del contexto.

El relato auténtico será el que el niño o niña es capaz de hacer mediante las transformaciones creativas de la realidad, al establecer nuevos nexos y

combinaciones de los objetos y fenómenos que percibe en la realidad, al darle una nueva interpretación de acuerdo con sus gustos intereses y opiniones.

El carácter creativo debe ser objetivo y condición constante de la metodología al brindar todas las posibilidades para la creación infantil de relatos de cada vez mayores temas y de formas variadas, así como utilizar y crear medios diversos de comunicación para ellos. No solo la metodología posibilita la creatividad en los niños, de igual forma ocurre en los educadores, al crear diversidad de situaciones comunicativas, de relatos modelos, de ambientes y procedimientos lúdicos, le permite desarrollar el pensamiento divergente y enfrentar situaciones con creatividad.

Algunas recomendaciones a tener en cuenta por el educador para condicionar la creatividad en el relato oral.

Lo esencial es ofrecer tareas que favorezcan la creatividad, además el educador debe tener en cuenta las siguientes sugerencias:

- El adulto debe ser flexible en el sentido de aceptar múltiples ideas.
- Darle oportunidad de expresar su pensamiento divergente y encontrar más de una posible forma para elaborar su cuento.
- Crear una atmósfera flexible, democrática y no evaluativa, pues esto último reduce el interés por participar en el proceso.
- Darle tiempo para la creación.
- Estimular el esfuerzo y el resultado y demostrar orgullo cuando crean algo.
- Mostrar los resultados de su creación a otros.
- Confiar en sus posibilidades creativas, entre otras.

Una tarea para desarrollar la creatividad de los niños y niñas preescolares es el relato oral o como se ha denominado en esta tesis **Relato Creador Oral**, pero para lograrlo hay que dirigir ese desarrollo y el educador es el máximo responsable.

2.4. Estructuración de la metodología

A continuación se presenta la metodología que constituye el núcleo principal de los aportes de esta investigación, la misma incluye 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 este estudio **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.

La psicología infantil de la antigua U.R.S.S mostró gran preocupación en el desarrollo del lenguaje en el período de tres a seis años de edad y Vigotsky L. S., lo declaró como período sensitivo del lenguaje, etapa donde los niños y las niñas son más sensibles a las influencias favorecedoras de tan importante cualidad psíquica del hombre.

Sin embargo, existe preocupación con respecto de que el plazo de cero a tres años ha sido subestimado por el entorno familiar, social y comunitario por considerarse que el niño aprende poco en esta etapa de la vida (Contreras G., en Pedagogía, 1999).

El período de cero a tres años, al ser el período sensitivo del lenguaje, es decisivo para la pronunciación y de la articulación de los sonidos, para el desarrollo de las cualidades de la voz, etapa para la asimilación, enriquecimiento y precisión del vocabulario básico para la comunicación y del inicio de las construcciones gramaticales, entre otros aspectos de significación en la esfera de la lengua materna y también etapa fundamental para el desarrollo general.

Este desarrollo que los niños y las niñas alcanzan en el sistema de la lengua, o competencia lingüística, la adquiere mediante el diálogo y constituyen base indispensable para formas más complejas de la comunicación como es el relato creador oral. Si no se ha logrado un nivel, que puede ser considerado básico, aproximadamente de tres a cuatro años de edad en los niveles esenciales de la lengua materna será preciso crearla antes de proceder con las etapas de la

metodología para conducir la tarea del relato creador, que se describe a continuación.

Etapas de la dinámica por la que transita el “Relato Creador Oral” de forma ascendente.

Se organiza el proceso de dirección de la tarea del relato creador oral en tres etapas de forma ascendente.

Primera etapa. Diagnóstico - vivencial.

Segunda etapa. Entrenamiento comunicativo.

Tercera etapa. Proyección social.

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 diversidad de modelos, de situaciones comunicativas y la forma en que el educador logre incorporar a los niños y las niñas en la tarea serán condiciones esenciales para que se motiven y se apropien de las acciones que tienen que realizar para el éxito de la tarea.

En consonancia será conveniente que en las condiciones formales de educación se elabore un modelo de relato previa realización de cada actividad dirigida a este fin, así podrá usarse como modelo parcial o total para todo el grupo y para el trabajo independiente; también como recurso motivacional en el medio y al final de las actividades de lengua materna u otras. Esta recomendación deberá ser tenida en cuenta en las tres etapas.

Para el educador esta etapa es decisiva en el diagnóstico inicial de la tarea. El diagnóstico objetivo de la habilidad le permite al educador determinar lo que el niño puede hacer por sí mismo y con ayuda de un adulto o de otro compañero, o sea la zona de desarrollo próximo, a quien Vigotsky L.S., denominó distancia entre el nivel de desarrollo real y el potencial; información esencial para proyectar las acciones interáreas e interactividades conjuntas e individuales, no solo dirigido a las acciones de relatar; si no también, de las subhabilidades lingüísticas base, para el desarrollo exitoso de esta tarea comunicativa.

Se asume la concepción de diagnóstico que defiende la educación cubana: proceso que permite determinar el estado de un objeto, hecho, proceso, en un momento determinado para su transformación en función de los objetivos, el que facilita la información necesaria al educador para elaborar las estrategias pedagógicas de forma objetiva, a partir de sus necesidades, gustos, intereses y limitaciones, entre otros aspectos (MINED, 2000) y rediseñarlas a partir del carácter dinámico y flexible que adquiere la personalidad infantil como consecuencia de su carácter eminentemente social. (Augier, A. 2000).

El diagnóstico implica conocer el estado de lo que se estudia en un momento dado, según su objetivo, todo ello con vistas a un resultado y permite profundizar en el conocimiento de los logros, dificultades y potencialidades tanto de los niños y las niñas como también se puede aplicar al educador, a la familia y a la comunidad (Silvestre, M., 2000).

Este criterio de diagnóstico integral constituirá punto de partida y condición permanente para la proyección de su proceso pedagógico, así podrá establecer diagnóstico, pronóstico e intervención. Conociendo el desarrollo integral de sus niños y sus niñas el educador sabrá escoger el momento adecuado para la valoración.

Es aconsejable realizar el diagnóstico de la tarea de relatar en condiciones menos formales o informales, así el infante podrá proyectarse sin inhibiciones y mostrar una información más objetiva de todo el dominio de la lengua y de la comunicación que ha alcanzado hasta ese momento.

En este sentido de la comunicación se recomienda ejercitar los elementos paralingüísticos, es decir, las formas expresivas no verbales, ademanes, mímicas y gestos, pues como se sabe el relato es mucho más que lengua, es comunicación en toda la intención de este concepto.

Esta etapa podrá interrelacionarse con la segunda de forma tal que exista una interacción entre las acciones y que se produzca el vínculo entre ellas.

*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 etapa de ejercitación de la tarea la principal actuación debe ser de los niños, aunque siempre estará el del educador de manera indirecta, como Cesar Coll (1981), propone es un proceso de interactividad en el que se debe comprender lo que hace el alumno en consideración simultánea con lo que hace el educador, mientras el niño realiza la tarea, el educador también interviene: ofrece orientaciones, sugerencias, aporta ideas, brinda ayuda a los más necesitados, los estimula a continuar, propone nuevos materiales, controla el orden de la actividad y sobre todo siguiendo el enfoque comunicativo recuerda la importancia de la tarea, el propósito de la comunicación de ese momento. Lo más importante es que ellos se muestren totalmente motivados.

El niño debe sentirse cada vez más seguro en la realización de la tarea, hasta hacerla con interés y sin inhibiciones, claro que esto será un proceso gradual que lo conduzca de forma motivante, comunicativa y creativa.

La motivación es un elemento de todas las etapas, pero en esta debe tener mayor novedad la situación comunicativa para lograr que el interés perdure, pues como el niño y la niña está comenzando en su entrenamiento, puede frustrarse y esto sí sería funesto para los propósitos instructivos y educativos de esta tarea.

Para evitar esto último, son válidos los procedimientos de ayuda en la relación sujeto – sujeto, además de la constante novedad en el tipo de tareas, de espectadores y de medios de comunicación, entre otros.

El educador deberá partir del diagnóstico y elaborar una estrategia diferenciada. El educador debe buscar en su labor diaria todas las vías posibles para satisfacer las necesidades individuales.

En el accionar debe incluirse las auxiliares pedagógicas, otros compañeros más aventajados y familiares, entre otros, que permitan contribuir de forma positiva a eliminar las limitaciones que aún presentan los pequeños.

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 todo ello dependerá de lo que se haya logrado en la segunda etapa.

Esta es una etapa que requiere que el educador le plantee a los infantes otras tareas relacionadas con el relato y que le impliquen esfuerzo intelectual, ejemplo: ponerle nombre a los cuentos, elaborar conclusiones, comparar relatos, etc.

Los resultados que se reflejan en esta etapa es una información valiosa para el diagnóstico como culminación transitoria de un período y el inicio de un nuevo proceso de desarrollo de la tarea, de ahí su carácter procesal y cíclico de la metodología.

Metodología para la dirección de la tarea del relato creador.

Primera etapa. Diagnóstico - vivencial

Objetivos:

- Diagnosticar el nivel inicial de desarrollo de la habilidad de los niños y las niñas y de las subhabilidades precedentes.

- Realizar juegos y ejercicios para complementar la base mínima indispensable del sistema de la lengua, teniendo como base la información diagnóstica.
- Ofrecer a los infantes “relatos modelos” diversos, para su análisis sencillo mediante el proceso de interacción: educadores, niños y niñas.

Sugerencias metodológicas para la primera etapa:

a) - Utilizar diversas vías lúdicas para estimular los elementos paralingüísticos condicionantes del relato oral y permitirles demostrar ideas y sentimientos de manera que se logre la coherencia entre la palabra y la expresión no verbal. Organizar un sistema de acciones interáreas con este fin, rectorada por el área Lengua Materna y en interacción con la Educación Artística, Conocimiento del Mundo, Educación Física y Juego, al aprovechar todas las posibilidades de esta última para hacer énfasis en la expresividad de los niños.

Ejemplos: Análisis de pantomimas, juego de estatua, juego de actores, juegos didácticos, completar frases con movimientos y palabras, dramatizaciones, improvisaciones, juegos musicales, etc.

b) - Utilizar vías lúdicas para crear la situación comunicativa que permita elevar la motivación de las actividades.

c) - Realizar ejercicios y juegos didácticos para lograr un mayor desarrollo de las subhabilidades base, condición previa indispensable para iniciar en el tratamiento de la tarea.

c) - Usar el relato modelo al inicio de las actividades programadas y conjuntas de Lengua Materna, como recurso motivacional de otras áreas de desarrollo y en actividades formales e informales.

El educador deberá entrenar a auxiliares, padres y familiares para que brinden correctos modelos de relatos para los niños.

d) - Analizar el relato modelo dado por el educador, teniendo en cuenta las acciones internas de la habilidad; pero dando prioridad al contenido del mensaje y dentro de este a la forma de expresión, de manera asequible e interesante.

Para ello el educador puede proceder de la siguiente forma:

- Explica su modelo con palabras asequibles para los niños y las niñas.

- Guía a los niños para que realicen el análisis sencillo del relato modelo haciéndoles preguntas que respondan al orden lógico de las acciones.

e) - Análisis sencillo del relato modelo del educador mediante un proceso participativo y democrático de interacción Educador – Niño(a) – Niño(a) – Educador:

- Explicar los aspectos a tener en cuenta para la valoración del relato, sin didactismos, ni formalismos.
- Guiar el análisis del “relato modelo” mediante una participación flexible y espontánea.

Segunda etapa. . Entrenamiento comunicativo.

Objetivos:

- Condicionar la ejercitación de la tarea de forma sistemática para elevar el desarrollo de la habilidad, que permita el tránsito por los niveles de asimilación, tanto en situaciones comunicativas formales como menos formales, a partir del diagnóstico continuo.
- Conducir a los infantes hacia la realización voluntaria la tarea condicionados por la participación activa y democrática en el proceso.
- Lograr que participen en el análisis sencillo del relato de sus compañeros y de sí mismos durante el proceso de interacción entre los niños y las niñas, educadores y grupo.

Sugerencias metodológicas para la segunda etapa:

a) - Crear una situación comunicativa que propicie la necesidad de relatar “cuentos para alguien” dirigida a provocar un propósito comunicativo. A estas situaciones se podrán incorporar procedimientos lúdicos similares a la primera etapa y realizar acciones interáreas e interactividades de los diferentes contextos educativos.

b) - Cuando se trabaje el relato a partir de medios visuales directos, se le debe pedir y darles tiempo a los niños para observar bien el material. (Dos o tres minutos) También se le dará tiempo para pensar en el tema propuesto, aún cuando no se usen medios visuales.

c) - Establecer una descripción o conversación breve del material didáctico o tema propuesto, con el objetivo de recordar, precisar y comprobar los conocimientos que tienen alrededor del tema. Este procedimiento podrá sintetizarse o eliminarse en la medida que el niño avance en la habilidad.

d) - Realizar la orientación general de la tarea de forma clara y precisa usando palabras claves como: crear, inventar, hacer cuentos, relatos o historias y realizar pausas antes y después de la misma. Se debe cumplir esta exigencia en cualquier área o condición en que se oriente la tarea de relatar.

Se podrá repetir la orientación de la tarea dos o tres veces, si es necesario.

- Cuidar de no realizar ninguna indicación ni gesto hacia el material didáctico, pues estas señales pueden ser interpretadas inadecuadamente por los niños.
- Para que la tarea resulte desarrolladora debe permitirles el tránsito ascendente por los niveles de asimilación del contenido.

e)- Ser flexible y comunicativo al permitirles escoger el material o tema del relato (Comunicación Ñ – Ñ — Ñ – E — E – Ñ)

f) - Guiar la independencia de los niños en correspondencia con su desarrollo individual de forma que se combinen el trabajo frontal y en pequeños grupos.

Utilizar procedimientos para la relación sujeto – sujeto tales como:

- Relato colectivo guiado por preguntas. (Entre todos los niños y las niñas crean un relato guiado por las preguntas del educador.)
 - Relato colectivo según plan de sugerencias (Es similar al anterior; pero su diferencia se establece en que ahora se guía la tarea por sugerencias.)
 - Relato individual en pequeños grupos (Reunidos en pequeños grupos cada niño/a crea su relato)
 - Relato colectivo en pequeños grupos (Reunidos en pequeños grupos entre todos elaboran un relato)
 - Relato individual parte a parte (El educador guía a los niños de forma individual ofreciendo modelos parciales, es decir de algunas de sus partes, para que el niño lo complete o viceversa)

- Relato individual guiado por preguntas (La tarea se realiza de forma individual, pero esta a diferencia del anterior se guía por el educador a través de preguntas)

g) - Luego de las primeras actividades, una vez entrenados en la tarea, podrá proporcionar el desarrollo de la independencia siguiendo el orden de los niveles de ayuda que a continuación detallamos:

1er Nivel: Repetir la orientación de la tarea con enfoque individual.

2do Nivel: Sugerencias e indicaciones generales.

Ejemplo: Comienza, sigue, recuerda lo que viste.

3er Nivel: Preguntas:

Generales: Ejs: ¿Para quién vas a hacer cuentos? ; ¿Qué les quieres contar a los niños?; ¿Cómo quieres iniciar tu cuento?, etc

Específicas: Ejs ¿Quiénes son?; ¿Qué hacen?; ¿Qué piensas de ellos? ; ¿Por qué fueron?; ¿Para qué llevaron esos materiales?, etc.

4to Nivel: Demostración. a) Parcial. b) Total.

h)-Utilizar el enfoque comunicativo y democrático en la participación de los niños, sin dejar de alternar los niños de mayor desarrollo con los de menor desarrollo, dándoles oportunidades a todos para su desempeño individual.

- Invitar a los niños que logran los niveles más altos de desarrollo para que realicen relatos en otras áreas sirviendo de atracción, de satisfacción de sus intereses, lo que propicia el vacío de información.
- Ejercitar a los niños de los niveles más bajos primeramente en condiciones menos formales, aprovechando juegos y actividades independientes para luego conducirlos por situaciones comunicativas más formales.
- Condicionar la realización de la tarea de manera informal, con otras personas, compañeros, padres, hermanos, etc.

i)- Emplear el relato modelo en el medio y al final de la actividad, según como lo requiera el desarrollo de los niños y las niñas el ritmo motivacional de la actividad de Lengua Materna y de otras actividades y áreas de desarrollo.

j)- Mantener la motivación y el estímulo en todo momento, utilizando diversas técnicas y procedimientos, como pueden ser: aplausos de diversas formas,

tarjetas, palabras emotivas, risas; así como redacción, relectura y creación de álbumes.

k)- Condicionar la valoración de los relatos, en las actividades de Lengua Materna y de otras áreas y esferas del desarrollo, tanto del contenido del mensaje como en otros aspectos metacognitivos. Para ello el educador procederá a :

- La valoración del relato de sus compañeros y posteriormente a la valoración del relato de sí mismo.

Tercera etapa. Proyección social

Objetivos:

- Proyectar el desarrollo alcanzado del “Relato Creador Oral”, con personas de menor cercanía y en lugares menos habituales.
- Desarrollar mayor autonomía y creatividad al hacer sus relatos.
- Controlar el desarrollo alcanzado de la tarea de relatar en cada etapa de forma individual y colectiva como base para el diagnóstico de un nuevo ciclo evolutivo de desarrollo de esta tarea.

Sugerencias metodológicas para la tercera etapa.

a) - Realizar actividades con el objetivo que los infantes muestren el desarrollo de la tarea a otras personas, variando lugares y espectadores. Ej.: Niños y educadoras de otros salones y aulas; Trabajadores del círculo infantil o escuela; Abuelos, amas de casa y otros de la comunidad; Niños de las vías no formales o viceversa, u otros.

a) - Crear situaciones comunicativas donde estén implícitas las personas y lugares escogidos para las actividades condicionadas por la necesidad de que otras personas conozcan los cuentos o relatos que ellos saben hacer.

b) - Propiciar a través de técnicas participativas y lúdicas la comunicación entre niños y espectadores. Ej. Escenificaciones, títeres, trabalenguas, u otros.

c) - Permitir que los niños seleccionen el tema y el material para el relato.

d) - Presentar a los niños tareas más exigentes y creadoras que les permita encontrar elementos novedosos, tanto en las actividades de Lengua Materna como de otras áreas de desarrollo.

Ejemplos de algunas de ellas pueden ser:

- Ponerle nombre a los cuentos.
 - Dibujar ilustraciones de los relatos que escuchan y de los suyos.
 - Hacer creaciones plásticas a partir de sus propios relatos.
 - Analizar diferencias y semejanzas entre los cuentos.
 - Elaborar conclusiones breves de los cuentos.
 - Dictarles cuentos al educador o a los espectadores.
 - Hacer un álbum con los relatos infantiles creados.
 - Incorporar imágenes poéticas a sus relatos.
 - Crear imágenes poéticas para que formen parte de sus cuentos u otros.
- f)- En esta etapa se podrá utilizar las sugerencias h), j) y k) de la segunda etapa, así como otras que se consideren necesarias.
- g)- Estimular de manera significativa a los niños y niñas, tanto a los de los más altos niveles de desarrollo como a los otros, previendo los espectadores para ello, o a los mismos niños. Ejemplos:
- Seleccionar relatos para el cumpleaños colectivo.
 - Seleccionar relatos para el mural de padres.
 - Enviar sus nombres a programas de radio y TV.
 - Escribir sus relatos para regalárselo a sus padres, a otros niños y espectadores.
 - Seleccionar los mejores para el álbum infantil y otros.

2.5.Sugerencias metodológicas para proceder en la práctica preescolar con la metodología propuesta.

Al iniciar la dirección de la dinámica de la tarea del relato creador dentro en la primera etapa, el educador debe diagnosticar el nivel de desarrollo inicial. Además se debe tener en cuenta que si se va a aplicar la metodología en un grupo de niños a los que ha precedido un período, dirigido al desarrollo de la habilidad, y consecuente con este proceso, quedó evaluada de forma objetiva la habilidad (6^{to} año de vida, grado preescolar o en el grupo de 5 a 6 años de Vías No Formales), esta puede ser considerada como diagnóstico si se hizo una evaluación profunda de esta tarea, por constituir el diagnóstico una función de la evaluación.

Lo planteado demuestra la necesidad de que el educador realice un diagnóstico profundo, integral como reclama la Educación de Cuba.

Es condición imprescindible para la aplicación práctica de la metodología que en cada actividad el educador se guíe por las tres fases o partes de la actividad, constituyentes de toda acción humana: la orientación, la ejecución y el control (Galperin, 1986).

En la fase de orientación el educador crea la situación comunicativa, con la participación activa de los niños y de las niñas, donde debe quedar clara la orientación de la tarea, que debe incluir la observación si se emplea medios visuales y audiovisuales, el propósito de la comunicación, elementos decisivos para lograr la motivación de la tarea. Esto exige tener presente que la motivación es la forma con que en la personalidad del educando se concreta la necesidad y el proceso educativo y eficiente. Cuando el educando está motivado, cuando el educador transforma la necesidad social en el motivo, de esta forma, a ellos no les es imprescindible la compulsión externa (Álvarez D. Z, 1999), la necesidad interna lo impulsa hacia la comunicación.

En la fase de ejecución el educando juega un rol protagónico como sujeto de aprendizaje, aquí la tarea del educador es sugerir, recomendar, asumir roles como un niño más y dentro de esta situación controlar la tarea y la actividad en general. Aquí no deben faltar los constantes recursos motivacionales; los diferentes niveles de ayuda de acuerdo con sus necesidades individuales; el estímulo constante unido a la corrección en su coherente unidad y la posibilidad permanente para opinar, emitir juicios, corregir y valorar a los educadores, compañeros y a sí mismos.

En la fase de control hay que tener en cuenta que en esta etapa preescolar se realiza de forma sencilla, pero con igual importancia que en otros niveles educativos, por lo que hay darle participación a los niños y niñas. Es momento importante para que el educador realice precisiones sobre todo en los aspectos educativos, de la comunicación y de la lengua en general, aquí puede sistematizar e integrar los aspectos más relevantes y los estimula para continuar ejercitando la tarea en otros contextos.

Es preciso esclarecer que no existe un tiempo predeterminado para culminar una etapa e iniciar otra, esto será una precisión metodológica que deberá realizar el educador en función del desarrollo de sus educandos; no obstante, es recomendable no conceder mucho tiempo a la primera etapa, pues sus acciones pueden integrarse a la segunda y lo esencial como en toda habilidad es el entrenamiento y proyección de la tarea. En la misma medida, debe tener presente que las etapas pueden entrecruzarse, reflejo de su proceso dinámico y dialéctico de aplicación en la práctica pedagógica.

Si se toman en cuenta los postulados que proponen el modelo del cambio educativo de las instituciones educativas cubanas (Valle L.A. y otros, 1997) esta concepción teórico-metodológica requiere de la de la unidad del colectivo de educadores, de los demás sujetos (niños y niñas, padres, familiares y demás factores comunitarios) y formar parte del proyecto educativo general. En particular de la integración coherente a la concepción general del área de la Lengua Materna en las instituciones formales y de todas las actividades conjuntas en las Vías No Formales. Es decir, se precisa la integración armónica de la metodología a la estrategia educativa, de los diferentes grupos de la educación preescolar.

Proponerlo desde aquí no es correcto porque cada grupo educativo debe conducirse de forma distinta, al ser diferentes cada uno de los niños y las niñas y los diversos contextos sociales.

Es fundamental que en las instituciones preescolares, en colectivos de ciclo y territoriales, se precise con claridad cómo y qué acciones van a orientar a la familia y a los demás factores comunitarios para la sistematización y perfeccionamiento de la tarea en diversas condiciones y de forma particular en las Vías No Formales debe ser un trabajo intensivo con la familia y la comunidad, deber de la ejecutora en los encuentros con los padres y los niños demostrarles cómo proceder y presentarles diversas situaciones comunicativas donde en colectivo puedan mostrar sus avances a los demás.

La relación interenseñanza debe lograrse antes, durante y después que finalice la etapa preescolar como se orienta por el Ministerio de Educación de Cuba, los

maestros del primer ciclo escolar primario deben conocer qué se hace para la enseñanza de la lengua en la etapa precedente a la escuela y en particular en el relato que, además de constituir una tarea del diagnóstico del egresado de preescolar, ofrece una información amplia en diferentes aspectos del desarrollo infantil.

La enseñanza preescolar debe irradiar a la educación primaria formas de comunicación que los niños y las niñas han iniciado en estas edades porque el educando necesita perfeccionarlas para utilizarlas en las otras etapas de su vida. De esta forma se puede expresar que la relación interáreas, cíclica e interenseñanza, debe ser vista con concepción dialéctica.

Esta metodología incluye la valoración de los niños y las niñas como sujeto individual, social y cultural con intereses y necesidades biológicas, psicológicas y sociales. Esto se logra, además, mediante el respeto y el impulso de las formas de expresión propias de los niños.

Resumen del capítulo

- ◆ Desde una concepción más renovadora en el proceso de conducción de la tarea del relato creador, en las edades de cuatro a seis años de edad, se asumen como principales fundamentos, además de lo expuesto en el primer capítulo, la teoría del proyecto histórico-cultural de Vigotsky L.S, continuada y enriquecida por autores cubanos acerca de la enseñanza desarrolladora; los principios del programa educativo preescolar; las particularidades de los preescolares de estas edades y la teoría de las habilidades. Fundamentos adecuados a las particularidades sociopsicolingüísticas de los infantes de estas edades.
- ◆ Las dimensiones que se determinaron en el presente estudio, como actividad comunicativa, creativa, lingüística, instructiva, con doble carácter diagnóstico y una tarea educativa, integradora y desarrolladora permite ser vista en su proyección multidimensional y que el educador a partir de esta concepción debe diseñar su accionar en todas sus direcciones.
- ◆ La necesidad y posibilidad de perfeccionar la dirección de esta tarea se materializa en la modelación de la metodología que se estructura en las

etapas: Diagnóstico – Vivencial, Entrenamiento comunicativo y Proyección social, las cuales siguen el desarrollo evolutivo de la tarea desde el nivel reproductivo hasta el nivel creativo más alto posible en cada grupo etéreo.

- ◆ La aplicación de forma creadora de esta metodología debe eliminar la rigidez y el formalismo, no solo en la actividad del relato creador, sino en todas las actividades de lengua materna y convertirla en una forma de comunicación que se manifieste no solo en la hora de Lengua Materna, sino que recree las múltiples actividades de los infantes, haciéndoles la vida más productiva y feliz.
- ◆ Las sugerencias al educador, concretan la dinámica de este proceso en la práctica educativa del Subsistema de Educación Preescolar, las que se caracterizan por una concepción flexible que permite un desempeño creativo de los educadores en correspondencia con las posibilidades y potencialidades infantiles de cada grupo desde el contexto real y objetivo.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA VALORACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA EN EL TERRITORIO DE HOLGUÍN

En este capítulo se expone primeramente la valoración de un grupo de expertos, según resultados del método Delphi, los que permitieron perfeccionar la metodología en su primera proyección y confirmar la validez teórica, previa implementación práctica experimental. Se describen los resultados de la intervención en la práctica preescolar mediante el control de un cuasiexperimento, en dos grupos de estudio, que abarcaron las tres vertientes de la educación preescolar y finalmente se describe la introducción de resultados en el territorio a través de variadas formas, además de incluir las experiencias prácticas en la aplicación de la metodología.

3.1—Resultados de los criterios de expertos acerca de las posibilidades y limitaciones de la propuesta metodológica.

Con el propósito de buscar criterios de la pertinencia del modelo de la metodología y de la dinámica de su concreción en la práctica educativa preescolar se sometió a

consideración de un grupo de especialistas a los que se les aplicó el método criterio de expertos, para el que se siguieron los procedimientos de este.

Para escoger la cantera de posibles expertos se realizó una búsqueda de información de personas que a criterio de representantes de la Dirección Provincial de Educación, del Departamento de Preescolar del Instituto Superior Pedagógico de Holguín, consensados con los criterios de la investigadora. Para ello se partió de los siguientes indicadores:

1. Personas caracterizadas por la capacidad de análisis, colectivismo, ética, espíritu autocrítico y honestidad.
2. Experiencia de trabajo de más de 10 años en el Subsistema de Educación Preescolar o en funciones que se relacionen con la preparación docente del personal de este subsistema.
3. Poseer como mínimo el título de Licenciado en Educación.
4. Vínculo permanente en los últimos cinco años con el universo de este estudio.
5. Resultados destacados dentro de su superación en la disciplina Lengua Materna y su Metodología y la Pedagogía y Psicología entre otras, de la Licenciatura en Educación Preescolar.
6. Seleccionar representantes con suficiente experiencia en las tres vertientes de la Educación Preescolar y con resultado profesional satisfactorio.

De esta forma se conformó una cantera de 65 posibles expertos:

A partir del proceso de autovaloración de cada uno de ellos (Anexo 7) se determinó el coeficiente de competencia mediante el empleo del software *Delfosoft* el que concluyó que los niveles eran altos y medios. Finalmente se le aplicó la media a los del nivel alto y se apreció la idoneidad par ofrecer sus criterios al quedar comprendidos entre los niveles del 0,8 y 1 (**0,8<=K<=1**)

De esta forma, el grupo de expertos quedó integrado por treinta expertos (30) distribuidos de la siguiente forma:

- 3 Metodólogos provinciales
- 3 Metodólogos municipales
- 4 Directoras de círculos infantiles
- 3 Promotoras de vías no formales

- 3 Educadoras de círculos infantiles (Jefas de los ciclos tercero y cuarto)
- 3 Maestras de grado preescolar
- 9 Profesores del I.S.P.H. (De ellos 3 doctores, 2 de ellos auxiliares y un titular; 4 de ellos Máster, y 2 profesoras asistentes en proceso de formación de Maestría)
- 2 Profesores del I.S.T.H. (Profesores titulares y Drs. en Ciencias)

En la primera ronda de encuesta a los expertos se obtuvo que en la mayoría de los parámetros se encuentren en los valores muy adecuado y bastante adecuado y en menor grado los adecuados y las sugerencias ofrecidas para su perfeccionamiento se dirigieron a los siguientes aspectos:

- Hacer más visible el diagnóstico en todas las etapas por considerarse un proceso continuo de todo el desarrollo infantil.
- Esclarecer dentro de la segunda etapa los procedimientos metodológicos de la relación sujeto – sujeto.
- Eliminar términos que son pocos comprensibles por el nivel general de preparación de los docentes.
- Precisar mucho más en las sugerencias metodológicas para su aplicación, acerca de los vínculos dialécticos de las tres etapas.
- Esclarecer más su aplicación en las vías no formales.

En la segunda ronda se les presentó nuevamente la metodología con los cambios en los aspectos descritos anteriormente, para volverlos a valorar y seguir buscando el mayor consenso.

Finalmente los expertos expresaron criterios de consenso al considerarla viable; pero además preocupación en el nivel de preparación de las educadoras, maestras y promotoras para la aplicación consciente de dicha metodología por ellos, y en la necesidad de realizar un trabajo intenso con las promotoras y ejecutoras de las vías no formales por realizar el proceso educativo en condiciones más difíciles.

El criterio relacionado con la necesidad de aplicar y generalizar los resultados investigativos fue unánime por su incidencia en el desarrollo infantil y la confianza de que si se logra un mejor tratamiento en esta tarea se obtendrán más altos niveles de los niños y las niñas en la tarea del diagnóstico del preescolar que mide

el relato.

El resultado final del método (Ver anexo 7) aporta criterios acerca de la validez de la metodología y se obtiene un índice muy adecuado en cada indicador junto con sus correspondientes sugerencias para su aplicación. La misma fue calificada de novedosa, flexible y creativa y otorgan los dos últimos calificativos tanto para los niños y las niñas como para los educadores.

3.2--- Resultados de la aplicación de la propuesta en la práctica preescolar del territorio de Holguín.

La aplicación práctica de la metodología elaborada para conducir la tarea del relato creador oral, es de gran valor para el presente estudio investigativo. Con el objetivo de valorar su pertinencia en la práctica preescolar del territorio de Holguín se diseñó un cuasiexperimento.

3.2.1- Organización del cuasiexperimento.

El cuasiexperimento quedó organizado de la siguiente forma:

Control de las variables del cuasiexperimento:

- Variable Independiente (VI): concepción teórico-metodológica para conducir el desarrollo del relato creador en niños y niñas de cuatro a seis años de edad.
- Variable Dependiente (VD.): niveles del relato creador oral de los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad de la muestra de la investigación.
- Variables concomitantes: las particularidades individuales de los niños, particularidades de los sexos, calidad del trabajo de los educadores experimentadores, las particularidades de las esferas de actuación.

Para garantizar los resultados esperados en la aplicación de la metodología se previeron las siguientes condiciones:

1. Seleccionar un grupo que sirviera de pilotaje al perfeccionamiento y aplicación de los instrumentos de la investigación.
2. Seleccionar en la muestra representantes de las tres vertientes de la Educación Preescolar cubana.
3. Incluir en la selección de grupos experimental y de control grupos de sujetos con características semejantes que permitieran la comparación y el control de variables como la maduración, ambiente educativo y

comunitario.

4. Preparación de los educadores del grupo experimental para lograr calidad en la aplicación de la metodología.
5. Crear condiciones favorables en toda la muestra para la aplicación de los instrumentos y técnicas para el control de variables.

A continuación se describe de manera detallada cómo se crearon estas condiciones en el contexto experimental.

Selección del grupo de pilotaje

Se escogió para el grupo de pilotaje el quinto año de vida, del Círculo Infantil "Amiguitos de la Paz" del municipio de Holguín, que se siguió hasta el sexto año de vida. Se seleccionó esta institución, por ser centro de referencia de la provincia, considerado laboratorio de investigación y donde se materializan acciones conjuntas del pedagógico para que se concreten las formas de elevar la calidad educacional. Un grupo con un test de entrada, observación 1 (C.I) mediada por la aplicación de la metodología (V.I) y al final del año de vida se le midió (O2) y un test final, (O3) al finalizar el sexto año de vida. (Curso escolar 1997 – 1998; 1998- 1999)

Selección de la muestra

Se seleccionó la muestra mediante un muestreo intencional, bajo los requisitos siguientes:

- Representantes de las tres esferas de actuación de la Educación Preescolar: Grado Preescolar de la Escuela Primaria, Círculo Infantil y Vías No Formales.
- Grupos de niños y niñas comprendidos en las edades de cuatro a seis años de edad, edades representativas del campo de acción de la investigación.
- Centros y zonas de atención que respondieran a los intereses de la educación preescolar en el territorio, al presentar dificultades en los resultados del diagnóstico del egresado de preescolar.
- Muestra del municipio de Holguín al ser la muestra más representativa de preescolares de la provincia y por las características profesionales y personales de la investigadora, lo facilitó un mayor control del proceso experimental.

- Muestra de docentes de diferentes niveles de experiencia, pero con un desempeño profesional satisfactorio y buena actitud ante el trabajo.

De esta forma quedó conformado un grupo experimental (I) y un grupo de control (II) con representantes de las tres vertientes de la Educación Preescolar. El grupo experimental (I) se constituyó por los grupos A, C, E y el grupo de control (II) por los grupos B, D, F.

La muestra total fue de 124 niños y niñas de cuatro a seis años de edad, de ellos 63 correspondieron al grupo experimental (I), con 32 niñas y 31 niños; al grupo de control (II) le correspondieron 61, constituidos por 35 niñas y 26 niños.

El cuasiexperimento se realizó desde el curso escolar 1998 - 1999 hasta el 2001-2002.

Al comparar los grupos, experimental y de control en cada una de las tres vertientes se pudo comprobar la homogeneidad al medir el control inicial (Anexo 8) Los grupos seleccionados en cada una de las vertientes de educación preescolar son de procedencia similar, es decir, pertenecientes a la misma comunidad, condición que hace factible la comparación.

Preparación de los educadores.

Se prepararon a los educadores que participaron en la muestra del grupo experimental a través de las siguientes vías:

- Conferencia metodológica sobre los fundamentos de la concepción metodológica para el desarrollo del Relato Creador Oral.
- Taller metodológico para la comprensión detallada de la metodología.
- Entrenamiento Metodológico Conjunto (E M C) para demostrar el empleo de la metodología en las diferentes etapas y a partir del diagnóstico concreto de los niños y las niñas.
- Clases metodológicas abiertas para el análisis de actividades con los educadores experimentadores.

A los educadores del grupo de control no se les ofrecieron recomendaciones de la metodología y se les esclareció que podían y debían trabajar por las orientaciones de los programas acompañado de su creatividad profesional.

Las experimentadoras seleccionadas fueron las propias educadoras, maestras y ejecutoras, con buenos resultados en su trabajo y actitud al perfeccionamiento de la educación preescolar. Además reunieron como características personales: voz adecuada, buen desarrollo del lenguaje, buena comunicación y muy afectivas con los niños y se distinguían por su honestidad y estabilidad en su labor profesional.

Utilización de instrumentos

Para la aplicación de los instrumentos se crearon condiciones naturales aprovechó el juego y sus actividades cotidianas. Niños y niñas, educadores y padres en las actividades conjuntas, en las que el observador pasaba a ser un educador más del grupo para los sujetos investigados.

La tarea se midió al inicio (C.I) y al final (C.F) (Anexo 9, 10 y 11) de forma individual a cada niño.

El relato creador oral se registró de forma escrita y de la misma forma en que lo expresaban, combinado en ocasiones con grabaciones la producción de su creación, acompañada de la guía de observación del control del relato (Anexo 10), tomado según las experiencias de la investigación de las particularidades de la habilidad narrativa (Expósito, R. K y otros, 1995). Posteriormente se analizó cuidadosamente cada relato infantil a partir de los indicadores del test, resultado que unido a la observación (Anexo 11) permitieron hacer el análisis y caracterizar cada uno de los relatos infantiles.

Lo anterior sirvió de base para la determinación de los niveles evaluados por el test sobre la base de 100 puntos (ver anexo) elaborado con este propósito para la presente investigación. Este incluye la operacionalización de la variable dependiente acerca de los niveles del Relato Creador Oral en cinco niveles: Más alto (MA), de 80 a 100 puntos; Alto (A), de 60 a 79 puntos; Medio (M), de 40 a 59 puntos; Bajo (B), de 20 a 39 puntos y Más Bajo (MB), de 1 a 19 puntos.

Las situaciones comunicativas que se crearon para la aplicación del instrumento de control de la tarea fueron de contextos cotidianos y previo diagnóstico del dominio de los contenidos y del vocabulario básico relacionado con el contenido de la tarea.

Se aplicó la prueba estadística la PRUEBA DE LOS RANGOS Y PARES

SEÑALADOS DE WILCOXON para medir los resultados de los grupos consigo mismo antes y después al ser muestras pareadas con medición de escala ordinal con un nivel de significación de 0,05 donde:

Ho: Los niveles permanecen iguales y Ha: Los niños y las niñas elevan el nivel de la tarea para hacer relatos creadores orales. (De forma significativa)

Resultados del pilotaje

Grupo del Círculo Infantil "Amiguitos de la Paz" 5to. y 6to. años de vida. Curso escolar 97-98 y 98-99.

La muestra constituyó la matrícula intacta del grupo, excepto un niño por presentar problemas de salud. La misma se conformó con 30 niños, 15 hembras y 15 varones.

Durante el control experimental se aplicaron tres observaciones: Al iniciar y finalizar en el 5to. año de vida, (O1), (O2) y al terminar el 6to. año de vida (O3).

La experimentadora seleccionada fue la propia educadora de los niños muestra, Licenciada en Educación Preescolar, con 10 años de experiencia en el nivel y con resultados satisfactorios en su trabajo.

Análisis de los resultados del 5to. Año de vida.

En la *primera etapa* se diagnosticó la tarea. Como se aprecia en el anexo (12) se obtuvo en el control inicial el siguiente resultado: es significativo que 17 niños, para el 56,6 %, fueron ubicados en los niveles más bajos de la tarea; 14 en el nivel más bajo, para el 46,6% y 3 niños, que representan el 10% en el nivel bajo, pues sólo lograron una descripción, a pesar de medirse esta tarea cuando se inicia el segundo semestre del quinto año de vida, período que en correspondencia con el programa le precede la narración de cuentos literarios, la descripción de láminas y la conversación, entre otros aspectos base para el relato.

Estos relatos se caracterizaron por no cumplir la estructura adecuada al omitir en su mayoría la introducción o el final de estos. No interpretaban el mensaje a pesar de ser un contenido conocido (familia trabajando en el jardín de una casa). Otra característica esencial que determinó niveles bajos fue la falta de coherencia entre

las ideas al establecer relaciones no esenciales de forma fragmentada y al limitarse a nombrar acciones y nombres de los personajes.

En correspondencia con las particularidades individuales, del desarrollo del lenguaje y como consecuencia de las influencias precedentes, quedaron 4 niños ubicados en el nivel alto, para el 13,3 % y 9 niños para el 30%, en el nivel medio. Los 4 niños del nivel alto, coinciden con ser los de mejor procedencia social y familiar y se caracterizan por su expresividad y comunicación. Si bien reflejan mayor fluidez, exactitud, una mejor interpretación del contenido de la lámina y expresividad al hacer su relato, aún son poco creativos y repiten palabras relacionantes como: “después” y “entonces”, insuficiente variedad de estructuras gramaticales y aún fue escaso el uso de adjetivos.

Es de interés destacar que los niños de los niveles más altos se muestran muy interesados por la tarea y motivan a otros niños para su realización, demostrando las posibilidades crecientes para continuar su desarrollo.

En esta etapa se enfatizó en la ejercitación de las formas expresivas, ejercicios y juegos lúdicos ocuparon un lugar especial. La educadora aprovechó actividades independientes y de diversas áreas para ello. Ejs., “Juegos didácticos” “¿Qué estamos haciendo?”, “Juguemos a los actores”, “La Televisión.”, etc.

Algo nuevo para los pequeños fue la situación comunicativa diferente que los motivaba y les estimulaba la imaginación y fantasía. De forma sencilla la educadora les proponía participar en el propósito comunicativo, que les dijeran el por qué les gustaban los cuentos, por qué se los iban a hacer a otros, cómo podían empezar, etc.

En esta etapa inicial la educadora aprovechó diversas actividades y de diferentes áreas de desarrollo para mostrar relatos. En algunas actividades usaba el relato de la educadora como método y en otras como procedimiento, e intercambiaba sobre ello. Al principio el análisis del relato de la educadora, por los niños, se caracterizaba por pocas palabras, “quedó bonito”, “es lindo”, etc. Poco a poco con las interrogantes indicaciones y sugerencias, lograron expresiones más amplias y profundas, tales como: “habló de todo lo que traía la lámina”, “usó palabras muy bonitas”, “hablaba con los ojos y con las manos”, “era muy divertida, “nos hizo reír”,

entre otros.

Dentro del intercambio comunicativo entre niños, niñas y educadores, comprendían que todo relato tiene “introducción”, “desarrollo” y “final”; que hay que hacer una buena observación (si el contenido de materiales visuales) y pensar en todo lo que se puede decir; pero de forma tal que otras personas entiendan.

En la *segunda etapa* de la metodología los niños y las niñas comenzaron a ocupar un rol principal y la educadora cada vez más indirecto.

Al inicio a la educadora le resultaba difícil crear para cada día una situación comunicativa novedosa y atractiva para los infantes; pero el conocimiento de las experiencias, intereses y fantasías infantiles fue la condición permanente para la creación de estas, así ideas reales y también fantásticas giraban en torno a ellas.

En el primer período dedicaban mucho tiempo a la observación a pesar de ser temas conocidos y se mostraban poco decididos al hacer sus relatos, pero la educadora les sugería describir y conversar sobre lo observado, antes de proponerle la tarea comunicativa y reforzaba las acciones fuera de la actividad en este sentido.

La orientación de la tarea y de la observación de los materiales de forma clara y precisa, junto al propósito comunicativo resultó un procedimiento esencial. Les hizo comprender que la tarea era crear un cuento o historia a partir de la situación dada.

La educadora propició un clima flexible, democrático y le traía varios materiales y temas para que ellos escogieran. Al principio no sabían comportarse ante tanta flexibilidad, pero luego fueron acostumbrándose a las nuevas condiciones.

Los niños de mayor desarrollo iniciaban sus cuentos y servían de guía al resto del grupo. La educadora se mostró preocupada porque algunos repetían partes y frases del relato anterior; pero al pasar algunos días y recibir otras influencias, en actividades formales y menos formales, la imitación cedió paso a la creatividad.

Un obstáculo en la comunicación fue cuando, en ocasiones, los infantes al seleccionar láminas las mantenían frente a ellos, para observarlas mientras hacían los cuentos, pero así el resto se impacientaba y perdía el interés por la tarea; luego la educadora utilizó un portaláminas que les permitía la observación a todos.

Un obstáculo inicial fue cómo mantener la motivación, después de los primeros relatos. Al analizar las observaciones de las actividades, la investigadora sugirió usar variadas sorpresas en diferentes momentos de la actividad e incorporarlas activamente a la valoración, a la interpretación del mensaje, a resaltar lo educativo y corregir lo negativo, etc., y no dejarlo siempre para el final como era su costumbre.

Las posibilidades creativas de los pequeños se mostraron de varias formas y un ejemplo evidente fue que lograron originalidad en sus ideas, pues hasta incorporaron en los relatos expresiones en sentido figurado, tales como: "azúcar blanca como la nieve", "short negro como la noche", "hierba verde", "nieve blanca", entre otras.

La expresividad de la entonación, junto al uso de elementos paralingüísticos fue una de las tareas más difíciles de lograr. Los procedimientos de relato modelo infantil, indicaciones o sugerencias y el estímulo ocuparon un rol fundamental para elevar el nivel de expresividad. Al final de esta etapa fueron visibles los cambios, una mejor proyección de la voz, mímicas, gestos y pose, hizo acompañar sus relatos y sus compañeros elogiaban a sus compañeros.

En la *tercera etapa* los pequeños encontraron nuevas motivaciones, pues las situaciones comunicativas incluían experiencias interesantes y personas menos allegadas. Se comprobó que el estímulo más fuerte fue el propósito de relatar para otras personas que no han vivido la historia o que quieren ver las cosas que ellos saben hacer. Se observaron actividades en forma de espectáculos para diferentes observadores y en otros lugares, entre ellas: en el cumpleaños colectivo para niños de otros salones, en el consultorio médico por el Día de la Medicina Latinoamericana, en la Plaza de la Revolución, en la comunidad, por el Día Internacional de la Mujer, en el seminternado cercano, por el 4 de Abril, en la reunión de padres, en homenaje al 10 de Abril, a los jubilados de la comunidad, entre otras.

Los relatos de los niños tenían una estructura adecuada, un vocabulario amplio, preciso y fluidez, al transmitir el mensaje de forma lógica, coherente y cohesionada. Los de mayor desarrollo lo hacían con independencia, eran más

extensos, más coherentes y reflejaban belleza. Estos incluían expresiones del lenguaje figurado. Ejs., “noche oscurita”, “cielo azul como el mar”, “barco rojo como la sangre” y “las banderas tenían música”, etc, y hasta niños tímidos y mal llamados “poco comunicativos”, que en sus primeros momentos (C.I.) ocuparon niveles bajos, al final expusieron lindas creaciones.

Los datos demuestran que a diferencia del control inicial, en el control final predominan los niños ubicados en los niveles más altos de la habilidad, 27 para el 90 % de la muestra. (Anexo 13), además transitan de nivel en forma ascendente. De ellos 21 lo hacen en dos niveles para el 70 % de la muestra y 8 en un nivel para el 26,6 %.

La puesta en práctica de esta metodología según criterios de la propia educadora en la entrevista final (Anexo 14), demuestra las posibilidades de aplicación, al ser flexible, objetiva e integral, pues facilita la independencia y la creatividad de los infantes y educadores.

En el sexto año de vida se dio continuidad a la concepción por la maestra, cuya preparación fue similar a la de la educadora del quinto año de vida.

Cualitativamente se apreciaron cambios significativos los que se pudieran detallar, pero solo es posible aquí hacer referencia a algunos de ellos.

Fue notable el interés que mostraban en la tarea, en tal medida que en muchos casos escogían las láminas y comenzaban a hacer el relato sin darle la orientación, lo que, al decir de Luria, es el mayor indicador del dominio de esta habilidad.

Por otro lado, al terminar la tarea algunos expresaban: “¿Quieres que te haga otro cuento más?”, “ Ya yo sé hacer cuentos”, “Ahora los hago lindos”, “Seño, ahora sí me quedó bonito”, etc.

En síntesis, se pueden caracterizar que los relatos del control final fueron de mayor volumen, coherentes, cohesionados y expresivos, con predominio de la imaginación y la fantasía infantil, aún cuando algunos evidencian incorrecciones propias de la edad.

Los resultados cuantitativos fueron los siguientes:

NIVELES	M	A	A	M	B	MB	T
----------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------	----------

Medición inicial O1 (C.I)	-	4	9	14	3	30
Medición 2 (O2)	9	18	3	-	-	30
Medición final (O3) (C.F)	22	6	2	-	-	30

Al analizar los resultados de las pruebas estadísticas (Anexo 8) existen evidencias para aceptar Ha, lo que muestra que la metodología aplicada en este grupo de niños y niñas eleva los niveles de la habilidad de hacer relatos.

Un indicador notable de los cambios positivos es el tránsito de niveles de independencia de forma ascendente. Así al establecer la correlación entre el nivel de la habilidad y el de independencia se observa la relación entre el nivel de independencia y el desarrollo general de la tarea.

Todo lo anterior demuestra que la metodología utilizada para el desarrollo del relato creador oral, contribuyó al desarrollo general de la lengua materna, lo que favoreció que se elevaran los niveles iniciales, y se obtuvieron cambios ascendentes en dos y tres niveles.(Anexo12)

En resumen las experiencias del pilotaje fueron tenidas en cuenta tanto para el perfeccionamiento de la metodología como en la preparación de los educadores experimentadores, sobre todo acerca de las condiciones prácticas para la implementación de la misma.

3.2.2 - Descripción de los resultados del cuasiexperimento de acuerdo con la variable particularidades de las tres esferas de actuación de la Educación Preescolar de Cuba.

Grupo de estudio de la variable círculo infantil: grupo A experimental y grupo B de control. Curso escolar 1998 – 1999 y curso 1999 – 2000.

A continuación se presentan los resultados del grupo experimental, del Círculo Infantil “Mario Pozo Ochoa” teniendo como control un grupo del Círculo Infantil “Los Mambisitos”, ambos en el quinto año de vida, con continuidad experimental en el 6to año de vida, en ambos se aplicaron tres observaciones: Al iniciar en el 5to año de vida, (O1); al finalizar el 5to año de vida (O2) y al terminar el 6to año de vida (O3). El grupo de comparación es de ambiente social, comunitario y estabilidad en el proceso educativo, relativamente similar al grupo experimental.

Constatación inicial. Grupo A experimental

En la constatación inicial(C.I) los niños muestra fueron ubicados en diferentes niveles de desarrollo de la tarea. (Anexo 12)

Los niños quedaron ubicados por niveles en el control inicial de la siguiente forma:

NIVELES		M A	A	M	B	M B	T
I	G.E. (A)	-	2	7	7	4	20
II	G.C (B)	-	2	6	8	4	20

Al comparar los resultados de la constatación inicial en ambos grupos, se constata que existe una gran semejanza en cuanto al nivel de desarrollo de los niños en la tarea de relatar.(Anexo 8).

La educadora sobre la base de las dificultades encontradas en el diagnóstico inicial, diseñó las etapas de la metodología.

En la primera etapa enfatizó en la ejercitación de las formas expresivas, ejercicios y juegos lúdicos ocuparon un lugar especial, se desarrollaron actividades independientes, actividades musicales, plásticas y de educación física para vincular la palabra al movimiento. Además se realizaron diversas actividades en diferentes áreas de desarrollo, con situaciones comunicativas diferentes, que los motivaba y los llenaba de imaginación y fantasía.

Es posible destacar que al comenzar el experimento los niños y las niñas transitaban por la habilidad descriptiva sobre láminas, pero al escuchar los relatos modelos se percataron de que no solo se podía describir, sino también crear cuentos. Para ellos esto resultó novedoso y participaban activamente dando criterios de cómo ellos podrían hacerlo. En ocasiones le pedían a otra educadora en actividades programadas que les hiciera un cuento como el que le hizo la otra "seño" o al salir de algunas actividades les comunicaban a otros niños: "Pídele a la "seño", que te haga el cuento del gallo para que veas qué lindo."

En la *segunda etapa* de la metodología los pequeños comenzaron a ocupar un rol principal, con el propósito de realizar el entrenamiento comunicativo.

Todas las actividades iniciaban con una situación comunicativa novedosa y atractiva. Ideas reales y también fantásticas giraban en torno a ellas.

La educadora inició proponiéndoles actividades con una lámina, luego le traía

varias para que ellos escogieran, además de situaciones comunicativas variadas, fueron surgiendo cuadros artísticos, fotos familiares, dibujos, instrumentos musicales, contenidos de videos, representaciones gestuales, pantomimas y otros medios gráficos, lingüísticos y mímicos, que posibilitó la relación interáreas.

En las actividades independientes, las auxiliares apoyaban el trabajo de la educadora, realizaban relatos creadores orales para los infantes y trabajaban para lograr que los niños de bajo desarrollo ejercitaran la tarea y la perfeccionaran.

Además se apreció las posibilidades educativas de esta tarea, pues en los relatos se reflejaba el amor a la familia, la unidad entre sus miembros, el amor al trabajo, la responsabilidad, la ayuda mutua, etc., y la educadora aprovechaba la interacción entre ellos y la valoración de los relatos con estos fines.

La educadora vinculaba tanto en la utilización racional de las técnicas de trabajo frontal y en pequeños grupos en las diferentes actividades. También se les orientaba a los padres sobre los pasos que debían seguir para enseñarles a sus hijos a hacer "cuentos bonitos" y se le ofrecían ejemplos de cómo trabajar con ellos.

Poco a poco los relatos de los niños fueron perfeccionándose y utilizaron expresiones tales como: "Habló de todos los materiales, "Fue bueno lo que dijo del perrito", etc. La educadora logró que los niños asimilaran la valoración como algo natural y en la sistematicidad del trabajo comprendieron que no solo tenían que decir si les gustaban, debían incluir opiniones diversas: "Repitió muchas palabras", "Lo hizo corto", "No se oía nada". Esto hizo posible que los niños se percataran de los errores ajenos y corrigieran los suyos.

Imaginación y creatividad los pequeños mostraron al incorporar en los relatos expresiones en sentido figurado, ejemplos: "Era una mañana tan clara como alas de mariposa", "Tenía el pelo tan negro como la noche", o "Era tan linda como una rosa".

En la *tercera etapa*, ya los pequeños poseían un nivel de desarrollo que les permitía relatar frente a otras personas, por lo que se les propuso realizar sus cuentos en diferentes lugares, en otros salones, con niños de las vías no formales,

etc.

En esta etapa la educadora les planteó tareas más exigentes y creadoras que les permitieran mayor novedad y desarrollo. Así comenzaron a ponerle nombre a los cuentos, a hacer creaciones plásticas a partir de sus propios relatos, analizan diferencias y semejanzas entre los mismos y elaboraban conclusiones breves, etc

Comparación de los resultados de ambos grupos. (A Y B)

Para determinar la influencia que ejerce la metodología se compararon los resultados del test del grupo experimental (A) con el grupo de control (B) al finalizar el quinto año de vida. (Observación 2)

Al determinar los niveles de la habilidad se pudo apreciar lo siguiente:

NIVELES	MA	A	M	B	MB	T
G. Exp. (A)	3	5	8	4	-	20
G. Control (B)	3	8	7	2	2	20

Al comparar ambos grupos, se destacan de forma cualitativa entre las diferencias más significativas, los siguientes aspectos:

Teniendo en cuenta la extensión, en el grupo de control (B) se caracterizan por ser concretos y cortos, no siendo así en el grupo A, experimental en el que predominan las descripciones y se profundiza en las características y relaciones entre los elementos.

Al analizar la estructura general del relato en el grupo experimental la totalidad de los niños logran darle inicio, desarrollo y final y demostraron originalidad en cada una de sus partes, aspecto esencial que hace que cada relato resulte diferente; no así en el grupo B, en el que se repetían las frases del inicio y el final de las historias.

Los niños y las niñas del grupo B fueron menos expresivos al realizar los relatos y más dependientes, al necesitar mayor ayuda y en el grupo A mucho más independientes.

Todo esto demuestra, que el grupo experimental logró un mayor desarrollo de la tarea al hacer relatos creadores orales, lo cual permite afirmar que la metodología aplicada a este grupo fue más efectiva que la del grupo de control.

En el curso escolar 1999 – 2000 se realizó un seguimiento a la metodología en ambos grupos. Los resultados del test final se muestran a continuación:

NIVELES		MA	A	M	B	MB	T
C. Final	G. Exp. (A)	11	7	2	-	-	20
C. Final	G. Control (B).	3	8	7	2	-	20

En este curso las diferencias del tratamiento a la metodología en el grupo A solamente estuvieron dadas en el planteamiento de situaciones comunicativas de nuevos contenidos y recursos, como programas televisivos, dioramas, siluetas y sombras chinescas, entre otras. También las tareas fueron de mayor exigencia.

En el grupo B de control, al constatar los resultados (C.F), del mismo grupo, se aprecian avances discretos, en lo que influyen, entre otros factores, las exigencias de la dirección de la enseñanza para lograr mejores resultados en el diagnóstico; pero aún sus relatos no alcanzan todas las potencialidades infantiles, lo que se evidencia al compararlo con el grupo experimental.

Resulta visible que en el grupo A los niños y las niñas avanzaron más rápidamente que en el B, los indicadores que hicieron hacer perceptibles estas diferencias a favor del grupo A fueron: la independencia al relatar, la comprensión del mensaje reflejados, la creatividad y en un mayor desarrollo de la construcción gramatical, más logicidad en las ideas y mayor expresividad tanto en hembras y varones, además fueron capaces de embellecer su historias con expresiones figuradas tales como: “Sol redondo como la pelota”, “El sol alumbraba con sus rayos de oro”, entre otras.

Un resultado a favor de la experiencia fue que el grupo A elevó los niveles en la tarea del diagnóstico que mide esta habilidad, diferenciándose de cursos anteriores.

Esto demuestra una vez más, que la metodología aplicada, a pesar de las particularidades individuales, de la maduración y del sexo, entre otros, logra de forma significativa elevar la habilidad de producir relatos creadores orales, cuyos resultados permiten afirmar que esta metodología ejerce una influencia positiva superior.

Grupos de estudio del Grado Preescolar de Escuela Primaria. Grupo experimental (C) y de control (D). Curso escolar 200 - 2001.

En este grupo se seleccionaron dos aulas de preescolar de la Escuela Primaria "Francisco Laguado Jaime" del Municipio de Holguín, en dos grupos. Aula C - Grupo experimental y Aula D grupo de control. A ambos grupos se le aplicó el Test inicial (CI) u observación inicial (O1) y un test final u observación final (O2). En los grupos de comparación se lograron resultados similares en las observaciones iniciales por lo que se decidió la aplicación de la metodología en un grupo de ellos, llamado experimental, en el otro grupo continuó la aplicación de las sugerencias metodológicas del Subsistema de Educación Preescolar.

El resultado del control inicial (C.I) fue como se presenta a continuación.

NIVELES	MA	A	M	B	MB	T
G. Exp. (C)	-	5	11	11	4	31
G. control. (D)	-	6	8	13	3	30

En los dos grupos los resultados que se constatan en el test son similares, lo que se evidenció lo que parece obedecer que proceden de contextos sociales con particularidades similares, sin menospreciar las diferencias familiares y de las particularidades individuales los que se evidenciaron el contenido de expresión y la forma del lenguaje, pues cada relato tenía rasgos de diferencia. Otro aspecto similar en el grupo es que las maestras no habían comenzado el tratamiento organizado de esta tarea, se encontraban realizando actividades de descripción y conversación base importante para el relato; además fue constatado en las conversaciones de las Vías No Formales, que en esta vertiente de trabajo no se incluyó dentro de los contenidos de la etapa precedente.

Dentro de los indicadores del relato con más limitaciones se encontraban la falta de relación lógica entre las ideas, la no transmisión exacta del mensaje, repeticiones de vocablos y relatos cortos, la falta de originalidad de sus relatos, la gran mayoría necesitaron los primeros niveles de ayuda; no obstante utilizaron todas las clases léxico sintácticas de palabras, con predominio de sustantivos y

verbos.

La mayoría de sus relatos eran realizados en un tono bajo, y pocos niños utilizaron las mímicas y gestos marcadamente, esto permite decir que en sentido general fueron inexpresivos, pues solo dos niñas y dos varones se destacaron en estos aspectos como reflejo de sus características personales. Al no haber recibido la influencia de una enseñanza organizada no lograban la estructura de sus cuentos y aparecían errores fónicos de sustitución y ausencia del fono /s/ de forma excesiva al final de palabras, lo que se corresponde con incorrectos modelos lingüísticos de los adultos.

Luego se aplicó de forma creadora la metodología a partir de ese diagnóstico lo cual requirió incorporar a la estrategia general del grupo acciones tanto para las actividades programadas de Lengua Materna como de las otras áreas de desarrollo, otros educadores y con la familia, u otras organizaciones comunitarias.

Los juegos a la estatua, el espejo y el fotógrafo comenzaron a llenar la vida de los niños para hacerlos más expresivos, así como los relatos de la maestras y auxiliares en diferentes momentos del día y actividades, analizados por los niños y educadores, que pronto les permitieron comenzar a hacer sus relatos en forma variada, guiados por indicaciones, sugerencias y preguntas en pequeños grupos y en el colectivo. Relatos a partir de láminas de animales, objetos, juguetes, etc., acompañados de otros medios que ellos traían de sus casas o eran confeccionados por padres y maestras. Así se fueron haciendo más independientes en la tarea hasta lograr pedirla o hacerla espontáneamente entre sus compañeros.

Una anécdota que se registró en el protocolo de observaciones fue que en el momento de la valoración de los relatos escuchados, un niño no estuvo de acuerdo con la opinión de su compañerito y dijo: "No me gustó el de ella porque repitió mucho "entonces". La educadora aprovechó esta reflexión para preguntar "¿Y por qué palabra la podemos cambiar para que su cuento sea más bonito?". Reinó la sorpresa al escuchar sus respuestas: "luego", "otro día", "más tarde", entre otros. Lo anterior nos demuestra las grandes posibilidades de análisis metalingüístico desde esta edad, si son correctamente orientados por la

educadora o el adulto.

En el grupo D de control la maestra también realizaba actividades programadas de relato, pero solamente utilizaba láminas como motivo de la tarea, las mismas motivaciones y llenas de rigidez, pues en las observaciones se constató que siempre partía del modelo, el cual imitaban la mayoría aunque ella les pedía no hacerlo; además les exigía a los niños ubicarse en el centro del aula, la que se mantenía estructurada de manera frontal.

En la actitud que los niños y las niñas mostraban en la tarea por las referencias de su rostro y en el lenguaje se puede asegurar que les gustaba hacer y escuchar cuentos y relatos creados por ellos, pues espontáneamente hacían preguntas y decían si les había gustado o no estos; cuando los niños no sabían se alborotaban y le era muy difícil a la maestra concentrarlos nuevamente. En sentido general el ambiente era formal y se ejercitaba la tarea solo en las actividades formales de Lengua Materna.

No obstante el contenido de las actividades era educativo aunque no se explotaba la participación de los niños y las niñas, así como la atención a las diferencias individuales era insuficiente.

En el control final se pudo contrastar los resultados siguientes en ambos grupos:

NIVELES	MA	A	M	MB	B	T
GRUPO C (C.F)	8	19	4	-	-	31
GRUPO D (C.F)	5	6	15	4	-	30

Resulta visible que en el grupo C los niños y las niñas avanzaron más rápidamente que en el D, los indicadores que hicieron hacer perceptibles estas diferencias a favor del grupo A fueron: la independencia al relatar, la comprensión del mensaje, la creatividad de los cuentos y en una mayor complejidad en la construcción gramatical permitiendo más logicidad en las ideas y con gran expresividad y fueron capaces de embellecer sus historias con expresiones como: "Sol redondo como la pelota" "El sol alumbraba con sus rayos de oro", entre otros.

En el grupo D de control, aunque la mayoría de los niños aumentan de nivel, (Anexo 12) como resultado de existir una enseñanza aún cuando esta sea tradicionalista, de la maduración del desarrollo psíquico y del lenguaje en

particular, lograron el empleo de otras clases lexicosintáctica de palabras, las oraciones fueron más amplias, sus ideas más precisas y cumplían con la estructura del relato, pero estos resultados pueden ser considerados no significativos, pues cinco de ellos, dos hembras y tres varones se mantienen en el nivel inicial. Las diferencias más notables con el grupo experimental fueron: la falta de coherencia en el mensaje, la extensión, la falta de creatividad y poca expresividad.

En resumen, los datos cuantitativos y cualitativos muestran, que cuando se usa una metodología de carácter desarrollador los niños logran un mayor desarrollo en todos los órdenes que se concretan en niveles superiores de la tarea por lo que se está en presencia de una concepción más eficiente.(Anexo 12)

Grupos de las vías no formales. Grupo experimental (E) y grupo de control (F). Curso escolar 2001 – 2000.

En este curso escolar se trató de investigar qué posibilidades ofrece la metodología en la práctica de grupos de niños no formales que reciben una educación más indirecta donde se fortalece la orientación a la familia para que ejerzan una influencia más positiva en los niños y las niñas y utilizan como vía de organización fundamental la actividad conjunta donde las ejecutoras, previa preparación con las promotoras, orientan a los padres y demuestran con los niños cómo conducirlos de forma exitosa.

Se tomó de muestra dos grupos de Vías No Formales de cuatro a cinco años de edad del Consejo Popular # 2, del Reparto Vista Alegre del municipio de Holguín, a los que se les aplicó similar instrumento que el resto de los grupos en la observación inicial y final.

Los resultados obtenidos de forma cuantitativa durante el test (grupo E) fueron:

NIVELES	MA	A	M	B	MB	T
Control inicial (C.I)	-	1	5	5	1	12
Control final (C.F)	3	7	2	-	-	12

En niños en los que ha precedido diversidad de influencias espontáneas o más o menos organizadas se comprende que muestren en la tarea de relatar los resultados del control inicial.

Es lógico que expresiones como: yo no sé; mejor tú lo haces como mi mamá; hasta aquí; y ahora cómo sigo, etc. caracterizó la observación inicial además de que todos fueron dependientes, pobre vocabulario, frecuentes incorrecciones gramaticales y un tono excesivamente bajo, con gestos de timidez como manos en la boca, y movimiento incoherente del cuerpo, entre otros.

Los padres expresaban el crecimiento del interés que invadía a los pequeños en la familia, que en las primeras ocasiones no les gustaba que les corrigieran los “errores”. En este aspecto se le recomienda a las promotoras y ejecutoras que orienten a los padres como ser flexibles y no exigirles más de sus posibilidades, que intercambiaran con ellos ideas del mensaje y los estimularan a hacerlos mejor para contárselos a su “seño” y a sus compañeros, cuando se volvieran a encontrar; este fue un fuerte estímulo para el perfeccionamiento de sus historias.

La ejecutora al inicio utilizaba situaciones comunicativas recomendadas por la investigadora (Anexo 5) y posteriormente fue creando otras.

En las conversaciones y observaciones de la práctica experimental se hizo evidente que uno de los indicadores que más difícil les fue lograr fue la expresividad, tanto verbal como no verbal, así como darle un final adecuado al cuento; pero de forma gradual se lograron resultados positivos.

A veces la tarea era individual entre cada niño y sus padres y otras veces colectiva; pero al final los mensajes se compartían y se estimulaban a niños y familiares. A todos se les daban tareas para la familia en correspondencia con su desarrollo las que a veces llevaba la ejecutora preparada en tarjetas y otras las elaboraba allí a partir de lo que ocurría en la actividad.

Los niños y las niñas, frente a la ejecutora y los familiares mostraron la independencia adquirida en la última etapa, cuya manifestación mayor fue en los encuentros colectivos con niños del aula de preescolar de la escuela primaria bajo el apreciable motivo de que pronto sería la suya, visitas a grupos de abuelos, y a las actividades por el día de las madres, día de la mujer, día de los pioneros, entre otros.

La metodología utilizada según los criterios obtenidos en la entrevista final con la promotora y ejecutora de este consejo, (Anexo 14) es, que en este contexto no

formal se manifiestan múltiples posibilidades para su aplicación debido a que, según sus opiniones está apropiada a las condiciones en que ellas se desarrollan y todos padres, ejecutores, pero mucho más los niños y las niñas tienen un espacio para la comunicación y para la educación. Al éxito, contribuyó no solo la metodología, junto con ella la dedicación de los educadores, de los familiares y el amor por los niños.

Para contrastar este resultado en las vías no formales se seleccionó otro grupo de las VNF que sirvió de control (Grupo F) al que se le aplicó el test similar a los otros grupos, del mismo consejo popular con una muestra de 11 sujetos, correspondiente a la misma zona de residencia, grupo de una ejecutora de similar nivel cultural preuniversitario y preparación metodológica similar al ser atendida por la misma promotora y por los resultados de las visitas a su actividad.

Los resultados cuantitativos al grupo F fueron los siguientes:

NIVELES	MA	A	M	B	MB	T
Control inicial (C.I)	-	-	5	4	2	11
Control final (C.F)	-	4	3	4	-	11

La tabla y resultados estadísticos muestran evidencias que las influencias que se ejercen en estas vías de educación preescolar hacia la tarea de relatar son insuficientes, aunque la maestra realiza un trabajo preparatorio con ellos, a veces se jerarquizan otros contenidos del programa y solo se ejercita en el tiempo cercano a la tarea del diagnóstico.

Lo anterior debe ser cuestión de preocupación por todos los responsabilizados, pues estos niños y niñas no reciben la sistematicidad de las influencias educativas de los que asisten a las instituciones, la influencia de un personal menos calificado y que como se sabe los padres poseen diversidad de culturas y saberes. En correspondencia, atender mucho más esta vertiente es un interés que se expresa claramente en las transformaciones de Educación Preescolar orientadas por el MINED en el curso 2002 –2003.

3.2.3- Resumen de los resultados del cuasiexperimento.

Los resultados cualitativos y cuantitativos de los 63 niños y niñas ***del grupo***

experimental, muestran evidencias de cambios ocurridos apreciables en la muestra, pues de ellos 44 para el 69,84% quedan ubicados en los niveles más altos (MA y A), todos (100%) transitan de niveles inferiores a niveles superiores y 31 para un 49,20% transitan en dos y tres niveles. Solo 8, para el 12,6%, quedan ubicados en el nivel intermedio (M) en el que entre otros factores, pueden influir las particularidades individuales, el desarrollo lingüístico subyacente, el grado de influencia de las familias, u otros aspectos.

Sin embargo, en el **grupo de control**, de los 61 niños y niñas, sólo 26, para el 42,62%, se ubicaron en los niveles altos (MA y A), 25 en el nivel Medio (M) para el 40,98 %, 10 en el nivel bajo (B) para el 16,39 % y ninguno en el nivel Más Bajo(MB). Es significativo que 8 para el 13,1 % no transitan de nivel, y corresponden 5 de ellos a la escuela primaria y 3 a las vías no formales, es decir se quedan en el nivel inicial a pesar de recibir la influencia de una enseñanza sistemáticamente organizada.

A diferencia en el grupo de control del círculo infantil todos transitaron, aunque el 70% lo hizo en un solo nivel, mientras en el grupo experimental de esta vertiente el 80 % transitó en dos y tres niveles, lo cual evidencia que la influencia sistemática a través de esta institución es favorecedora de un mayor desarrollo de esta habilidad en los niños y niñas, y mucho más donde se aplica la variable independiente (Concepción teórico- metodológica)

Se evidencian resultados positivos en el grupo experimental y por esfera de actuación se constata que la aplicación de la metodología durante todo el período sensitivo, es decir durante un período mayor de tiempo, como es el caso del círculo infantil (desde el cuarto hasta el sexto año de vida) contribuye a un mayor desarrollo del relato creador oral.

Al comparar los resultados de ambos grupos en cuanto a los niveles más altos (MA y A) que alcanzan en el control final muestran una diferencia de 27,64 a favor del grupo experimental.

Al aplicar las pruebas estadísticas tanto en el grupo experimental como en el de control con respecto al sexo al compararlo consigo mismo no se aprecian diferencias significativas ni en la aplicación del test inicial, ni en el test final. Ello

demuestra que todos los niños y las niñas estudiadas independientemente del sexo demostraron posibilidades para crear relatos de mayor calidad. Las diferencias estuvieron a favor de las niñas y los niños del grupo experimental.

Al comparar los resultados del test inicial y final, del grupo experimental y de control se aprecia que al inicio no hubo diferencias y al final son altamente significativas a favor del grupo experimental.

Todos estos resultados permiten a esta investigadora plantear que se aprecian evidencias sensibles en el efecto de la variable independiente y la influencia más efectiva de la metodología desarrolladora con respecto de la tradicional.(Anexo 8)

Desde el punto de vista cualitativo sería interminable describir las vivencias obtenidas con los preescolares durante el cuasiexperimento. En resumen, se puede expresar que al conducir la tarea de relatar de esta forma que los niños y las niñas disfrutaban de la tarea, reafirman sus cualidades positivas, enriquecen la cultura de su lengua materna y, por supuesto, profundizan en conocimientos, los precisan, los recrean de una forma nueva acompañados de sus sueños y fantasías, es decir, contribuye a su desarrollo integral no solo lingüístico.

3.3 - Resultados preliminares de la introducción de la metodología en el personal docente del territorio holguinero.

Como parte de la quinta etapa de la investigación y consciente de la responsabilidad que asume la autora como profesora del ISPH en la cristalización de las acciones conjuntas del Departamento de Preescolar con la Dirección Provincial de Preescolar del territorio holguinero y al ser evidentes en visitas nacionales y provinciales, en los entrenamientos metodológicos conjuntos a los municipios, las deficiencias en el trabajo metodológico del área Lengua Materna, en general, y de forma singular en el contenido del relato creador, constatados también en los bajos resultados de la tarea diagnóstica, se resumen aquí las vías utilizadas en la preparación del personal docente de las tres vertientes de educación preescolar para una mayor aplicación de esta en la práctica preescolar y en la búsqueda de otros criterios de validez, a saber:

- Precisiones metodológicas en el programa de la disciplina de Lengua Materna y su Metodología para todos los tipos de cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar. A partir del curso 98 – 99 y en mayor grado de perfeccionamiento en el 99 – 2000 y 2000 – 2001.
- Reunión metodológica y de superación con los metodólogos municipales de Educación Preescolar 98-99 y 99- 2000.
- Diplomado de Educación Preescolar en el curso 99- 2000 a 25 educadores.
- Taller metodológico con el 100% de los metodólogos del Departamento de Preescolar del municipio de Holguín . Curso 2000 – 2001, el que derivó talleres por consejos populares.
- Curso de superación con el 95,5 % de directoras de círculos infantiles del territorio. Curso escolar 2000 - 2001.
- Curso de superación a 32 promotoras de vías no formales de 8 municipios del territorio. Curso escolar 2001- 2002.
- Postgrado del tema de investigación con 20 profesionales de las instituciones preescolares el curso 2001 – 2002.
- Entrenamientos Metodológicos Conjuntos en el Municipio Holguín en el Centro de Referencia y con el equipo metodológico de preescolar de Banes. Curso 2001 – 2002.
- Curso Prevento en el evento de Pedagogía 2003 municipal de Holguín con 45 participantes.

A todo el personal que participó en los diferentes tipos de cursos, encuentros y talleres se le aplicó una entrevista grupal semiestructurada (Anexo 15) que permitió resumir los resultados que a continuación presentamos.

Resultados de los criterios de especialistas de las posibilidades y limitaciones de aplicación de la propuesta.

El 100 % de los entrevistados le otorgaron gran valor a esta concepción metodológica contrarrestando el esquematismo y tradicionalismo que aún se muestra en el área de Lengua Materna y se refieren a la necesidad y la actualidad de la propuesta para las condiciones actuales de la Educación Preescolar y también, a las posibilidades de su aplicación en las Vías No Formales

y en otras áreas. De forma general es posible resumir dentro de los criterios más importantes, el carácter flexible de la metodología, ofreciendo posibilidades para la creación de educadores e infantiles.

El aval también fue dado, por un 91,6% de los especialistas, a las proposiciones que expresan las posibilidades objetivas y sus correspondencias con las particularidades sociopsicolingüísticas de los niños y las niñas de 4 a 6 años de edad y el porcentaje restante (8,3 %) expresaron que cuando la conocieron por vez primera consideraban que era muy compleja al no ceñirse a la actividad programada; pero hoy reconocen que ese es uno de sus principales valores, además añadieron que a veces al iniciar su aplicación los docentes mezclan esquemas anteriores con esta concepción, hasta que se entrenan en su sistematicidad y de esta forma superan en gran medida las concepciones tradicionalistas.

La mayor preocupación de los entrevistados estuvo dada por el nivel de preparación de las educadoras y maestras para la aplicación consciente de dicha metodología. Esto se reflejó en los criterios del 33.3% de los entrevistados y de forma particular las promotoras que proceden de círculos infantiles y escuelas le ven posibilidades en las tres vertientes de este nivel de educación; aunque destacan que es de fácil comprensión para las ejecutoras al no tener esquemas precedentes. No obstante, se manifestaron confiados, pues con una preparación sistemática por las diferentes vías de superación, se puede alcanzar el entrenamiento necesario para su aplicación en la práctica pedagógica.

Lo anterior es comprensible porque se conoce que no existe equilibrio en el nivel de preparación profesional de los docentes; pero la política educacional cubana ha dejado claro que para lograr la calidad de la educación se requiere una superación y actualización constante.

En plena correspondencia con estos criterios se manifestaron el 100% al reconocer el valor viable y renovador de esta propuesta metodológica. Expresan además la necesidad de generalizar los resultados investigativos a todas las vertientes de la enseñanza preescolar por su incidencia en el desarrollo integral de los niños y las niñas y así favorecer los resultados de la tarea diagnóstica del

egresado de preescolar.

Conclusiones del capítulo

En este capítulo se ofrecen evidencias del valor la concepción metodológica que se presenta en esta tesis tanto para la teoría del relato creador oral como para la práctica de este nivel educativo en el territorio.

- Los expertos permitieron realizar precisiones teóricas a la metodología lo que contribuyó a un mejor perfeccionamiento de la misma y por consenso expresaron la validez de la misma y recomendaron su implementación práctica.
- Durante el cuasiexperimento se pudo constatar la pertinencia del conjunto de instrumentos y técnicas utilizadas para el estudio de esta problemática en correspondencia con las condiciones del contexto preescolar seleccionado en el territorio holguinero.
- La aplicación de la metodología en el grupo experimental permitió que todos los niños y niñas de la muestra transitan de niveles bajos de la tarea a niveles más altos de la misma y de forma cualitativa se pudo apreciar como resultado de las observaciones y análisis de los contenidos de sus relatos y expresiones que favorece su desarrollo integral, no siendo así en el grupo de control donde los avances son muy discretos.
- En el grupo experimental y de control se incluyó una muestra de niños y niñas de círculos infantiles, del grado preescolar y de las Vías No Formales, contrastando los resultados del primero con relación al segundo, por lo que se puede afirmar la validez de esta metodología en las tres vertientes de la Educación Preescolar.
 - Los resultados evidencian que los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad tienen altas necesidades y posibilidades para desarrollar el relato creador oral y que es un deber de los educadores

(incluyendo padres y familiares) contribuir a esta tarea por su importancia para el desarrollo presente y futuro de los infantes.

3.2.2 - Descripción de los resultados del cuasiexperimento de acuerdo con la variable particularidades de las tres esferas de actuación de la Educación Preescolar de Cuba.

Grupo de estudio de la variable círculo infantil: grupo A experimental y grupo B de control. Curso escolar 1998 – 1999 y curso 1999 – 2000.

A continuación se presentan los resultados del grupo experimental, del Círculo Infantil “Mario Pozo Ochoa” teniendo como control un grupo del Círculo Infantil “Los Mambisitos”, ambos en el quinto año de vida, con continuidad experimental en el 6to año de vida, en ambos se aplicaron tres observaciones: Al iniciar en el 5to año de vida, (O1); al finalizar el 5to año de vida (O2) y al terminar el 6to año de vida (O3). El grupo de comparación es de ambiente social, comunitario y estabilidad en el proceso educativo, relativamente similar al grupo experimental.

Constatación inicial. Grupo A experimental

En la constatación inicial(C.I) los niños muestra, fueron ubicados en diferentes niveles de desarrollo de la tarea. (Anexo 12)

Los niños quedaron ubicados por niveles en el control inicial de la siguiente forma:

NIVELES	M	A	A	M	B	M	B	T
G.E. (A)	-	2	7	7	4	4	4	20
II G.C (B)	-	2	6	8	4	4	4	20

Al comparar los resultados de la constatación inicial en ambos grupos, se aprecia que existe una gran semejanza en cuanto al nivel de desarrollo de los niños en la tarea de relatar. (Anexo 8).

La educadora sobre la base de las dificultades encontradas en el diagnóstico inicial, diseñó las etapas de la metodología.

En la primera etapa enfatizó en la ejercitación de las formas expresivas, ejercicios y juegos lúdicos ocuparon un lugar especial, aprovechándose actividades

independientes, actividades musicales, plásticas y de educación física para vincular la palabra al movimiento. Además se aprovecharon diversas actividades y en diferentes áreas de desarrollo variados relatos modelos, caracterizados por una situación comunicativa diferente, que los motivaba y los llenaba de imaginación y fantasía.

Es posible destacar que al comenzar el experimento los niños y las niñas transitaban por la habilidad descriptiva sobre láminas, pero al escuchar los relatos modelos se percataron de que no solo se podía describir sino también crear cuentos. Para ellos esto resultó novedoso y participaban activamente dando criterios de cómo ellos podrían hacerlo. En ocasiones le pedían a otra educadora en actividades programadas que les hiciera un cuento como el que le hizo la otra "seño" o al salir de algunas actividades les comunicaban a otros niños: "Pídele a la "seño", que te haga el cuento del gallo para que veas qué lindo."

En la segunda etapa de la metodología los pequeños comenzaron a ocupar un rol principal, con el propósito de realizar el entrenamiento comunicativo.

Todas las actividades iniciaban con una "situación comunicativa" novedosa y atractiva. Ideas reales y también fantásticas giraban en torno a ellas.

Una tarea que se repite requiere motivación de diferentes medios, por eso la educadora inició proponiéndoles actividades con una lámina, luego le traía varias para que ellos escogieran, además de situaciones comunicativas variadas, fueron surgiendo cuadros artísticos, fotos familiares, dibujos, instrumentos musicales, contenidos de videos, representaciones gestuales, pantomimas y otros medios gráficos, lingüísticos y mímicos, aprovechando la relación sistemática interáreas.

En las actividades independientes, las auxiliares apoyaban el trabajo de la educadora, realizaban relatos creadores orales para los infantes y trabajaban para lograr que los niños de bajo desarrollo ejercitaran la tarea y la perfeccionaran.

Además se apreció las posibilidades educativas de esta tarea, pues en los relatos se reflejaba el amor a la familia, la unidad entre sus miembros, el amor al trabajo, la responsabilidad, la ayuda mutua etc., y la educadora aprovechaba la

interacción entre ellos y la valoración de los relatos con estos fines.

La educadora vinculaba tanto en la utilización racional de las técnicas de trabajo frontal y en pequeños grupos en las diferentes actividades. También se les orientaba a los padres sobre los pasos que debían seguir para enseñarles a sus hijos a hacer "cuentos bonitos" y se le ofrecían ejemplos de cómo trabajar con ellos.

La educadora utilizó en esta etapa de aprendizaje la valoración de los relatos. Poco a poco las valoraciones de los niños fueron perfeccionándose, expresiones tales como: "Habló de todos los materiales, "Fue bueno lo que dijo del perrito", etc. La educadora logró que los niños asimilaran la valoración como algo natural y en la sistematicidad del trabajo comprendieron que no solo tenían que decir si les gustaban, sus valoraciones tenían que incluir opiniones diversas: "repitió muchas palabras", "lo hizo corto", "no se oía nada". Esto hizo posible que los niños se percataran de los errores ajenos y corrigieran los suyos.

Imaginación y creatividad los pequeños mostraron al incorporar en los relatos expresiones metafóricas, ejemplos: "Era una mañana tan clara como alas de mariposa", "Tenía el pelo tan negro como la noche", o "Era tan linda como una rosa". La educadora trabajó para que la entonación acompañara las expresiones no verbales, así gestos, mímicas y poses, acompañaran a los relatos.

En la tercera etapa, ya los pequeños poseían un nivel de desarrollo que les permitía relatar frente a otras personas, por lo que se les propuso realizar sus cuentos en diferentes lugares, en otros salones, con niños de las vías no formales, etc.

En esta etapa la educadora les planteó tareas más exigentes y creadoras que les permitieran mayor novedad y desarrollo. Así comenzaron a ponerle nombre a los cuentos, a hacer creaciones plásticas a partir de sus propios relatos, analizan diferencias y semejanzas entre los mismos y elaboraban conclusiones breves, etc.

Comparación de los resultados de ambos grupos.(A Y B)

Para determinar la influencia que ejerce la metodología se compararon los resultados del test del grupo experimental (A) con el grupo de control (B) al

finalizar el quinto año de vida. (Observación 2)

Al determinar los niveles de la habilidad se pudo apreciar lo siguiente:

NIVELES	MA	A	M	B	MB	T
G. Exp. (A)	3	5	8	4	-	20
G. Control (B)	3	8	7	2	2	20

Comparando ambos grupos, se destacan de forma cualitativa entre las diferencias más significativas, los siguientes aspectos:

Teniendo en cuenta la extensión, en el grupo de control se caracterizan por ser concretos y cortos, no siendo así en el grupo A en el que predominan las descripciones y se profundiza en las características y relaciones entre los elementos.

Al analizar la estructura general del relato en el grupo experimental la totalidad de los niños logran darle inicio, desarrollo y final logrando originalidad en cada una de sus partes, aspecto esencial que hace que cada relato resulte diferente, no así en el grupo B en el que se repetían las frases del inicio y el final de las historias.

En cuanto al lenguaje metafórico en el grupo experimental se puede decir que los relatos fueron dotados de belleza, ya que en la mayoría de ellos se utilizaron diferentes recursos del lenguaje figurado, no siendo así en el grupo de control donde no se emplearon ninguno de estos recursos.

Los niños y las niñas del grupo B fueron menos expresivos al realizar los relatos y más dependientes, necesitando de mayor ayuda y en el grupo A mucho más independientes.

Todo esto demuestra, que el grupo experimental logró un mayor desarrollo de la tarea al hacer relatos creadores orales, lo cual permite afirmar que la metodología aplicada a este grupo fue más efectiva que la del grupo de control.

En el curso escolar 1999 – 2000 se realizó un seguimiento a la metodología en ambos grupos. Los resultados del test final se muestran a continuación:

NIVELES	MA	A	M	B	MB	T
C. Final G. Exp. (A)	11	7	2	-	-	20

C. Final G. Control (B). 3 8 7 2 - 20

En este curso las diferencias del tratamiento a la metodología en el grupo A solamente estuvieron dadas en el planteamiento de situaciones comunicativas de nuevos contenidos y recursos, como programas televisivos, dioramas, siluetas y sombras chinescas, entre otras. También las tareas fueron de mayor exigencia.

En el grupo B de control, al constatar los resultados (C.F), del mismo grupo, se aprecian avances discretos, en lo que influyen, entre otros factores, las exigencias de la dirección de la enseñanza para lograr mejores resultados en el diagnóstico; pero aún sus relatos no alcanzan todas las potencialidades infantiles, lo que se evidencia al compararlo con el grupo experimental.

Resulta visible que en el grupo A los niños y las niñas avanzaron más rápidamente que en el B, los indicadores que hicieron hacer perceptibles estas diferencias a favor del grupo A fueron: la independencia al relatar, la comprensión del mensaje reflejados, la creatividad y en un mayor desarrollo de la construcción gramatical, más logicidad en las ideas y mayor expresividad tanto en hembras y varones, además fueron capaces de embellecer su historias con expresiones tales como: “Sol redondo como la pelota”, “El sol alumbraba con sus rayos de oro”, entre otros.

Un resultado a favor de la experiencia fue que el grupo A elevó los niveles en la tarea del diagnóstico que mide esta habilidad, diferenciándose de cursos anteriores.

Esto demuestra una vez más, que la metodología aplicada, a pesar de las particularidades individuales, de la maduración y del sexo, entre otros logra de forma significativa elevar la habilidad de producir relatos creadores orales, cuyo resultado permite afirmar que esta metodología ejerce una influencia positiva superior.

Grupos de estudio del Grado Preescolar de Escuela Primaria. Grupo experimental (C) y de control (D). Curso escolar 200 - 2001.

En este grupo se seleccionaron dos aulas de preescolar de la Escuela Primaria “Jaime Laguardo” del Municipio de Holguín, en dos grupos. Aula C - Grupo experimental y Aula D grupo de control. A ambos grupos se le aplicó el Test inicial

(CI) u observación inicial (O1) y un test final u observación final (O2). Los grupos de comparación obtuvieron resultados similares en las observaciones iniciales por lo que se decidió la aplicación de la metodología en un grupo de ellos, llamado experimental en el otro grupo continuó la aplicación de las orientaciones metodológicas del Subsistema de Educación Preescolar.

El resultado del control inicial (C.I) fue como se presenta a continuación (ver anexo)

NIVELES	MA	A	M	B	MB	T
G. Exp. (C)	-	5	11	11	4	31
G. control. (D)	-	6	8	13	3	30

En los dos grupos los resultados que se constatan en el test es similar, lo que parece obedecer a pertenecer a contextos sociales regularmente homogéneos, sin menospreciar las diferencias familiares y de las particularidades individuales los que se evidenciaron en el contenido y forma de sus relatos, pues cada relato tenía rasgos de diferencia. Otro aspecto similar en el grupo es que las maestras no habían comenzado el tratamiento organizado de esta tarea, se encontraban realizando actividades de descripción y conversación base importante para el relato; además fue constatado en las encuestas a maestras y promotoras de las vías no formales, que en esta vertiente de trabajo solamente se incluyó dentro de los contenidos de la etapa precedente, la conversación, la descripción y la narración de cuentos.

Dentro de los indicadores del relato con más limitaciones se encontraban la falta de relación lógica entre las ideas, la no transmisión exacta del mensaje, repeticiones de vocablos y relatos cortos, la falta de originalidad de sus relatos y la gran mayoría necesitaron los primeros niveles de ayuda; no obstante utilizaron todas las clases léxico sintácticas, con predominio de verbos y acciones.(ver anexo)

La y mayoría de sus relatos eran realizados en un tono bajo, y pocos niños utilizaron las mímicas y gestos marcadamente, esto permite decir que en sentido general fueron inexpresivos, pues sólo dos niñas y dos varones se destacaron en

estos aspectos como reflejo de sus características personales.

Obviamente al no haber recibido la influencia de una enseñanza organizada no lograban la estructura de sus cuentos y aparecían errores fónicos de sustitución y ausencia del fono /s/ de forma excesiva al final de palabras correspondiéndose con incorrectos modelos lingüísticos de los adultos.

Luego se aplicó de forma creadora la metodología a partir de ese diagnóstico lo cual requirió incorporar a la estrategia general del grupo acciones tanto para las actividades programadas de Lengua Materna como de las otras áreas de desarrollo, otros educadores y con la familia, u otras organizaciones comunitarias. Juegos de estatua, del espejo, del fotógrafo comenzaron a llenar la vida de los niños para hacerlos más expresivos, relatos de la maestras y auxiliares en diferentes momentos del día y actividades, analizados por los niños y educadores, que pronto les permitieron comenzar a hacer sus cuentos en forma variada, guiados por indicaciones, sugerencias y preguntas en pequeños grupos y en el colectivo. Relatos a partir de láminas de animales, objetos, juguetes, etc., acompañados de otros medios que ellos traían de sus casas o eran confeccionados por padres y maestras. Así se fueron haciendo más independientes en la tarea hasta lograr pedirla o hacerla espontáneamente entre sus compañeros.

Una anécdota que se registró en el protocolo de observaciones fue que en el momento de la valoración de los relatos escuchados, un niño no estuvo de acuerdo con la opinión de su compañerito y dijo: “no me gustó el de ella porque repitió mucho “entonces”. La educadora aprovechó esta reflexión para preguntar “¿Y por qué palabra la podemos cambiar para que su cuento sea más bonito?”. Reinó la sorpresa al escuchar sus respuestas: “luego”, “otro día”, “más tarde”, entre otros. Lo anterior nos demuestra las grandes posibilidades de análisis metalingüístico de los niños y las niñas de esta edad, si son correctamente orientados por la educadora o el adulto.

En el grupo D de control la maestra también realizaba actividades programadas de relato, pero solamente utilizaba láminas como motivo de la tarea, las mismas motivaciones y llenas de rigidez, pues en las observaciones se constató que

siempre partía del modelo, el cual imitaban la mayoría aunque ella les pedía no hacerlo; además les exigía a los niños ubicarse en el centro del aula, la que se mantenía estructurada de manera formal.

En la actitud que los niños y las niñas mostraban en la tarea por las referencias de su rostro y en el lenguaje se puede asegurar que les gustaba hacer y escuchar cuentos y relatos creados por ellos, pues espontáneamente hacían preguntas y decían si les había gustado o no estos; cuando los niños no sabían se alborotaban y le era muy difícil a la maestra concentrarlos nuevamente. En sentido general el ambiente era formal y se ejercitaba la tarea sólo en las actividades formales de Lengua Materna.

No obstante el contenido de las actividades era educativo aunque no se explotaba la participación de los niños y las niñas, así como la atención a las diferencias individuales era insuficiente.

Como resultado de lo anterior las actividades observadas fueron evaluadas _____ - ojo (en los otros incorporar)

En el control final se pudo contrastar los resultados siguientes en ambos grupos:

NIVELES	MA	A	M	MB	B	T
GRUPO C (C.F)	8	19	4	-	-	31
GRUPO D (C.F)	5	6	15	4	-	30

Resulta visible que en el grupo C los niños y las niñas avanzaron más rápidamente que en el D, los indicadores que hicieron hacer perceptibles estas diferencias a favor del grupo A fueron: la independencia al relatar, la comprensión del mensaje, la creatividad de los cuentos y en una mayor complejidad en la construcción gramatical permitiendo más logicidad en las ideas y con gran expresividad y fueron capaces de embellecer sus historias con expresiones (epítetos, símiles y metáforas) como: "Sol redondo como la pelota" "El sol alumbraba con sus rayos de oro", entre otros.

En el grupo D de control, aunque la mayoría de los niños aumentan de nivel, (ver anexo) como resultado de existir una enseñanza aún cuando esta sea tradicional, de la maduración del desarrollo psíquico y del lenguaje en particular, lograron aumentar la variedad lexicosintáctica de palabras, las oraciones fueron más

amplias, sus ideas más precisas y cumplían con la estructura del cuento, pero estos no son significativos, pues cinco de ellos, dos hembras y tres varones se mantienen en el nivel inicial. Las diferencias más notables con el grupo experimental fueron: la falta de coherencia en el mensaje, la extensión, la falta de creatividad y poca expresividad.

En resumen, los datos cuantitativos y cualitativos muestran, que cuando se usa una metodología de carácter desarrollador los niños logran un mayor desarrollo en todos los órdenes que se concretan en niveles superiores de la tarea por lo que se está en presencia de una concepción más eficiente.

Grupos de las vías no formales. Grupo experimental (E) y grupo de control (F). Curso escolar 2001 – 2000.

En este curso escolar se trató de investigar qué posibilidades ofrece la metodología en la práctica de grupos de niños no formales que reciben una educación más indirecta donde se fortalece la orientación a la familia para que ejerzan una influencia más positiva en los niños y las niñas y utilizan como vía de organización fundamental la actividad conjunta donde las ejecutoras, previa preparación con las promotoras, orientan a los padres y demuestran con los niños cómo conducirlos de forma exitosa.

Se tomó de muestra dos grupos de Vías No Formales de 4 a 5 años de edad del Consejo. Popular # 2, del Reparto Vista Alegre del municipio de Holguín, a los que se les aplicó similar instrumento que el resto de los grupos en la observación inicial y final.

Los resultados obtenidos de forma cuantitativa durante el test (grupo E) fueron:

NIVELES	MA	A	M	B	MB	T
Control inicial (C.I)	-	1	5	5	1	12
Control final (C.F)	3	7	2	-	-	12

En niños en los que ha precedido diversidad de influencias espontáneas o más o menos organizadas se comprende que muestren en la tarea de relatar los resultados del control inicial.

Es lógico que expresiones como: yo no sé; mejor tú lo haces como mi mamá; hasta aquí; y ahora cómo sigo, etc. caracterizó la observación inicial además de

que todos fueron dependientes, pobre vocabulario, frecuentes incorrecciones gramaticales y un tono excesivamente bajo, con gestos de timidez como manos en la boca, y movimiento incoherente del cuerpo, entre otros.

Los padres expresaban en los entrevistas el crecimiento del interés que invadía a los pequeños en la familia, que en las primeras ocasiones no les permitían que les corrigieran los “errores”, aspecto en el que se le recomendaba ser flexible y no exigirles más de sus posibilidades, que intercambiaban con ellos ideas del mensaje y los estimularan a hacerlos mejor para contárselos a su “seño” y a sus compañeros, cuando se volvieran a encontrar; éste fue un fuerte estímulo para el perfeccionamiento de sus historias.

La ejecutora al inicio utilizaba situaciones comunicativas recomendadas por la investigadora (**anexo #**) y posteriormente fue creando otras.

En las conversaciones y observaciones de la práctica experimental se hizo evidente que uno de los indicadores que más difícil les fue lograr fue la expresividad, tanto verbal como no verbal, así como darle un final adecuado al cuento; pero de forma gradual se fueron obteniendo resultados positivos en estos. A veces la tarea era individual entre cada niño y su padre y otras veces colectiva; pero al final los mensajes se compartían y se estimulaban a niños y familiares. A todos se les daban tareas para la familia en correspondencia con su desarrollo las que a veces llevaba la ejecutora preparada en tarjetas y otras las elaboraba allí a partir de lo que ocurría en la actividad.

Los niños y las niñas, frente a la ejecutora y los familiares mostraron la independencia adquirida en la última etapa, cuya manifestación mayor fue en los encuentros colectivos con niños del aula de preescolar de la escuela primaria bajo el apreciable motivo de que pronto sería la suya, visitas a grupos de abuelos, y a las actividades por el día de las madres, día de la mujer, día de los pioneros, entre otros.

La metodología utilizada según los criterios obtenidos en la entrevista de la promotora y ejecutora de este consejo, (Anexo) es que en este contexto no formal se manifiestan múltiples posibilidades para su aplicación debido a que, según sus opiniones está apropiada a los condiciones en que ellas se desarrollan y todos,

padres, ejecutores, pero mucho más los niños y las niñas tienen un espacio para la comunicación y para la educación. Al éxito, contribuyó no solo la metodología, junto con ella la dedicación de los educadores, de los familiares y el amor por los niños.

Para contrastar este resultado en las vías no formales se seleccionó otro grupo de las V.N.F que sirvió de control (Grupo F) al que se le aplicó el test similar a los otros grupos, del mismo consejo popular con una muestra de 11 sujetos, correspondiente a la misma zona de residencia, grupo de una ejecutora de similar nivel cultural preuniversitario y preparación metodológica al ser atendida por la misma promotora.

Los resultados cuantitativos al grupo F fueron los siguientes:

NIVELES	MA	A	M	B	MB	T
Control inicial (C.I)	-	-	5	4	2	11
Control final (C.F)	-	4	3	4	-	11

Las tablas y gráficas (anexo) muestran evidencias que las influencias que se ejercen en estas vías de educación preescolar hacia la tarea de relatar son insuficientes, aunque la maestra realiza un trabajo preparatorio con ellos, a veces se jerarquizan otros contenidos del programa y sólo se ejercita en el tiempo cercano a la tarea del diagnóstico.

Lo anterior debe ser cuestión de preocupación por todos los responsabilizados, pues estos niños y niñas no reciben la sistematicidad de las influencias educativas de los que asisten a las instituciones, la influencia de un personal menos calificado y que como se sabe los padres poseen diversidad de culturas y saberes.

En correspondencia, atender mucho más esta vertiente es un interés que se expresa claramente en el documento del MINED: Transformaciones para el curso y 2002 –2003.Educación Preescolar.

3.2.3- Resumen de los resultados del cuasiexperimento. VERIFICAR MÁS ALTOS C.I

Los resultados cualitativos y cuantitativos de los 63 niños y niñas del grupo

experimental, muestran evidencias de cambios ocurridos apreciables en la muestra, pues de ellos 44 para el 69,84% quedan ubicados en los niveles más altos (MA y A), todos (100%) transitan de niveles inferiores a niveles superiores y 31 para un 49,20% transitan en dos y tres niveles. Sólo 8 para el 12,6% quedan ubicados en el nivel intermedio (M) donde entre otros factores puede influir las particularidades individuales, desarrollo lingüístico subyacente, grado de influencia de las familias, u otros aspectos.

Sin embargo, en el grupo de control de los 61 niños y niñas, sólo 26, para el 42,62% se ubicaron en los niveles altos (MA y A), 25 en el nivel Medio (M) para el 40,98 %, 10 en el nivel bajo (B) para el 16,39 % y ninguno en el nivel Más Bajo(MB). Es significativo que 8 para el 13,1 % no transitan de nivel, y corresponden 5 de ellos a la escuela primaria y 3 a las vías no formales, es decir se quedan en el nivel inicial a pesar de recibir la influencia de una enseñanza sistemáticamente organizada.

A diferencia en el grupo de control del círculo infantil todos transitaron, aunque el 70 % lo hizo en un solo nivel, mientras en el grupo experimental de esta vertiente el 80 % transitó en dos y tres niveles, lo cual evidencia que la influencia sistemática a través de esta institución es favorecedora de un mayor desarrollo de esta habilidad en los niños y niñas, y mucho más donde se aplica la variable independiente (Concepción teórico- metodológica)

Se evidencian resultados positivos en el grupo experimental y por esfera de actuación se constata que la aplicación de la metodología durante todo el período sensitivo, es decir durante un período mayor de tiempo, como es el caso del círculo infantil (desde el cuarto hasta el sexto año de vida) contribuye a un mayor desarrollo del relato creador oral. **Revisar lugar**

Al comparar los resultados de ambos grupos en cuanto a los niveles más altos (MA y A) que alcanzan en el control final muestran una diferencia de 27,64 a favor del grupo experimental.

Al aplicar las pruebas estadísticas tanto en el grupo experimental como en el de control con respecto al sexo al compararlo consigo mismo no se aprecian

diferencias significativas ni en la aplicación del test inicial, ni en el test final. Ello demuestra que todos los niños y las niñas estudiadas independientemente del sexo demostraron posibilidades para crear relatos de mayor calidad. Las diferencias estuvieron a favor de las niñas y los niños del grupo experimental.

Al comparar los resultados del test inicial y final, del grupo experimental y de control se aprecia que al inicio no hubo diferencias y al final son altamente significativas a favor del grupo experimental.

Al aplicarse la prueba estadística con un nivel de significación de 0,05 donde:

Ho: Los niveles permanecen iguales y Ha: Los niños y las niñas elevan el nivel de la tarea para hacer relatos creadores orales. (De forma significativa)

Se obtiene una probabilidad de $0,000000003012 < 0,0011$ por lo que se rechaza Ho. Estos resultados hacen pensar que existen evidencias para aceptar Ha, lo que muestra que la metodología aplicada en este grupo de niños eleva los niveles de la habilidad de hacer relatos.

Todos estos resultados permiten a esta investigadora plantear que se aprecian evidencias sensibles en el efecto de la variable independiente y la influencia más efectiva de la metodología desarrolladora con respecto de la tradicional. **(Ver anexos gráficos y tablas)**

Desde el punto de vista cualitativo sería interminable describir las vivencias obtenidas con los preescolares durante el experimento, en resumen, se puede expresar al conducir la tarea de relatar de esta forma los niños y las niñas disfrutaban de la tarea, reafirman sus cualidades positivas, enriquecen a la cultura de su lengua materna y por supuesto profundizan en conocimientos, los precisan, los recrean de una forma nueva acompañados de sus sueños y fantasías, es decir contribuye a su desarrollo integral no solo lingüístico.

3.3 - Resultados preliminares de la introducción de la metodología en el personal docente del territorio holguinero.

Como parte de la quinta etapa de la investigación y consciente de la responsabilidad que asume la autora como profesora del I.S.P.H en la cristalización de las acciones conjuntas del Departamento de Preescolar con la Dirección Provincial de Preescolar del territorio holguinero y al ser evidentes en visitas

nacionales y provinciales, en los entrenamientos metodológicos conjuntos a los municipios, las deficiencias en el trabajo metodológico del área Lengua Materna en general y de forma singular en el contenido del relato creador, constatados también en los bajos resultados de la tarea diagnóstica, se resumen aquí las vías utilizadas en la preparación del personal docente de las tres vertientes de educación preescolar para una mayor aplicación de esta en la práctica preescolar y en la búsqueda de otros criterios de validez.

Precisiones metodológicas en el programa de la disciplina de Lengua Materna y su Metodología para todos los tipos de cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar. A partir del curso 98 – 99 y en mayor grado de perfeccionamiento en el 99 – 2000 y 2000 – 2001.

- Reunión metodológica y de superación con los metodólogos municipales de Educación Preescolar 98-99 y 99- 2000.
- Diplomado de Educación Preescolar en el curso 99- 2000 a 25 educadores.
- Taller metodológico con el 100% de los metodólogos del Departamento de Preescolar del municipio de Holguín . Curso 2000 – 2001, el que derivó talleres por consejos populares.
- Curso de superación con el 95,5 % de directoras de círculos infantiles del territorio. Curso escolar 2000 - 2001.
- Curso de superación a 32 promotoras de vías no formales de 8 municipios del territorio. Curso escolar 2001- 2002.
- Postgrado del tema de investigación con 20 profesionales de las instituciones preescolares el curso 2001 – 2002.
- Entrenamientos Metodológicos Conjuntos en el Municipio Holguín en el Centro de Referencia y con el equipo metodológico de preescolar de Banes. Curso 2001 – 2002.
- Curso Prevento en el evento de Pedagogía 2003 municipal de Holguín con 45 participantes.

A todo el personal que participó en los diferentes tipos de cursos, encuentros y talleres se le aplicó una entrevista grupal semiestructurada (**Ver anexo**) que permitió resumir los resultados que a continuación presentamos.

Resultados de los criterios de especialistas de las posibilidades y limitaciones de aplicación de la propuesta.

El 100 % de los entrevistados (**anexo**) le otorgaron gran valor a esta concepción metodológica contrarrestando el esquematismo y tradicionalismo que aún se muestra en el área de Lengua Materna y se refieren a la necesidad y la actualidad de la propuesta para las condiciones actuales de la Educación Preescolar y también, a las posibilidades de su aplicación en las Vías No Formales y en otras áreas. De forma general es posible resumir dentro de los criterios más importantes, el carácter flexible de la metodología, ofreciendo posibilidades para la creación de educadores e infantes.

El aval también fue dado, por un 91,6% de los especialistas, a las proposiciones que expresan las posibilidades objetivas y sus correspondencias con las particularidades sociopsicolingüísticas de los niños y las niñas de 4 a 6 años de edad y el porcentaje restante (8,3 %) expresaron que cuando la conocieron por vez primera consideraban que era muy compleja al no ceñirse a la actividad programada; pero hoy reconocen que ese es uno de sus principales valores, además añadieron que a veces al iniciar su aplicación los docentes mezclan esquemas anteriores con esta concepción, hasta que se entrenan en su sistematicidad y de esta forma dejan atrás la concepción tradicional.

La mayor preocupación de los entrevistados estuvo dada por el nivel de preparación de las educadoras y maestras para la aplicación consciente de dicha metodología. Esto se reflejó en los criterios del 33.3% de los entrevistados y de forma particular las promotoras que proceden de círculos infantiles y escuelas le ven posibilidades en las tres vertientes de este nivel de educación; aunque destacan que es de fácil comprensión para las ejecutoras al no tener esquemas precedentes. No obstante, se manifestaron confiados, pues con una preparación sistemática por las diferentes vías de superación, se puede alcanzar el entrenamiento necesario para su aplicación en la práctica pedagógica.

Lo anterior es comprensible porque se conoce que no existe equilibrio en el nivel de preparación profesional de los docentes; pero la política educacional cubana ha dejado claro que para lograr la calidad de la educación se requiere una superación

y actualización constante.

En plena correspondencia con estos criterios se manifestaron el 100% al reconocer el valor viable y renovador de esta propuesta metodológica. Expresando la necesidad de generalizar los resultados investigativos a todas las vertientes de la enseñanza preescolar por su incidencia en el desarrollo integral de los niños y las niñas y de la tarea diagnóstica del egresado de preescolar.

Conclusiones del capítulo

En este capítulo se ofrecen evidencias del valor la concepción metodológica que se presenta en esta tesis tanto para la teoría del Relato Creador Oral como para la práctica de este nivel educativo en el territorio.

- ◆ **Los expertos permitieron realizar precisiones teóricas a la metodología contribuyendo a un mejor perfeccionamiento de la misma y por consenso expresaron la validez de la misma recomendando su implementación práctica.**
- ◆ **Durante el cuasiexperimento se pudo constatar la pertinencia del conjunto de instrumentos y técnicas utilizadas para el estudio de esta problemática en correspondencia con las condiciones del contexto preescolar seleccionado en el territorio holguinero.**
- ◆ **La aplicación de la metodología en el grupo experimental permitió que todos los niños y niñas muestra transitaran de niveles bajos de la tarea a niveles más altos de la misma y de forma cualitativa se pudo apreciar como resultado de las observaciones y análisis de los contenidos de sus relatos y expresiones que favorece su desarrollo integral, no siendo así en el grupo de control donde los avances son muy discretos.**
- ◆ **En el grupo experimental y de control se incluyó una muestra de niños y niñas de círculos infantiles, del grado preescolar y de vías no formales,**

contrastando los resultados del primero con relación al segundo, por lo que se puede afirmar la validez de esta metodología en las tres vertientes de la Educación Preescolar.

- ◆ **Los resultados constatan que los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad tienen altas necesidades y posibilidades para desarrollar el Relato Creador Oral y que es un deber de los educadores (incluyendo padres y familiares) contribuir a esta tarea por su importancia para el desarrollo presente y futuro de los infantes.**

CONCLUSIONES DE LA TESIS

Contribuir al desarrollo de la lengua materna desde las edades más tempranas es una necesidad, y se alcanzarán cada vez mejores resultados en esta esfera del desarrollo si se promueve a través de una dirección consciente. En la presente investigación se elaboró una concepción teórico–metodológica y se aplicó una metodología para el desarrollo del **relato creador oral** desde esta premisa y se arribó a las siguientes conclusiones.

- El desarrollo de la de la lengua materna en la edad preescolar reclama, como necesidad perentoria, una concepción de este proceso y de la tarea de relatar de carácter creador, en particular, con carácter desarrollador, sustentada en el conocimiento de la actividad comunicativa como forma manifiesta de la relación sujeto - sujeto desde su connotación gnoseológica y práctica; unida a posiciones del paradigma histórico cultural, las que se enriquecen por investigadores cubanos, continuadores de las mejores tradiciones pedagógicas y patrióticas, las que permiten desde el contexto sociocultural actual darle un viraje significativo de forma ascendente a la dirección de esta decisiva área del desarrollo infantil.
- En esta reconceptualización de la teoría del relato oral en las edades preescolares de cuatro a seis años de edad se define el **“Relato Creador**

Oral" como la expresión oral de la creación de un cuento o historia, donde se transmiten conocimientos, experiencias, sentimientos y fantasías mediante un lenguaje coherente y expresivo, teniendo en cuenta las demandas de la situación comunicativa.

- En este estudio se elaboró una **clasificación de relatos creadores orales** al concebirse como un acto comunicativo, en el que subyace un proceso de creación mental, condicionado a partir de múltiples medios de comunicación, que se corresponde con las características de la edad, de los más novedosos medios de comunicación de este siglo y con las necesidades y posibilidades de comunicación intersujetos.
- El cambio educativo que se reclama en la educación preescolar debe concebir el período sensitivo del relato creador oral de cuatro a seis años de edad, etapa sensible a las influencias dirigidas para su desarrollo y se debe aprovechar este para estimular al máximo sus potencialidades.
- En este contexto se debe considerar el proceso del Relato Creador Oral por el educador preescolar en su **carácter multidimensional**, al ser considerado una tarea, comunicativa, creativa, lingüística (en forma de texto oral), instructiva, diagnóstica, integradora y sobre todo educativa y desarrolladora.
- La determinación de una concepción teórico-metodológica con enfoque desarrollador presenta una metodología para conducir la dinámica de la tarea de relatar de forma creadora, con carácter **cíclico, comunicativo, creativo, e interfactorial**, permite el desarrollo de esta tarea de la Lengua Materna, sujeto al planteamiento de tareas variadas, suficientes y diferenciadas, organizadas en forma de sistema, condicionantes de la construcción, la creación, la novedad y la diversidad.

- El aporte práctico principal consiste en una metodología para dirigir la tarea de relatar de carácter creador, en los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad que incluye tres etapas: 1) **Diagnóstico – Vivencial**; 2) **Entrenamiento comunicativo** y 3) **Proyección social**, estructurándose cada una de ellas en objetivos y sugerencias metodológicas, a la que debe acudir el educador preescolar, para conducir esta tarea por caminos desarrolladores, a la que le antecede una fase *linguopreparatoria*, comprendida de cero a tres años.
- La constatación práctica – experimental de la metodología en la muestra seleccionada, evidencia que se logra elevar los niveles de esta tarea comunicativa, al mostrar un incremento sensible en cada uno de los criterios evaluativos utilizados para medir el relato creador oral debido a su calidad, interés, voluntariedad y originalidad de realización de esta, lo que favorece a un desarrollo más integral de los niños y las niñas, al posibilitar la independencia y creatividad de niños, niñas y educadores; comprobándose tanto en mejores resultados del diagnóstico final y en un aumento significativo en los niveles de la tarea del diagnóstico del egresado de preescolar.
- Los resultados del cuasiexperimento al comparar el grupo experimental y de control se muestran a favor de la metodología desarrolladora elaborada en la presente investigación a diferencia de la metodología con carácter tradicional que se aplicó en el grupo de control. Este resultado permite considerar que se aceptó la hipótesis y se contribuyó a la solución del problema científico planteado.
- Los criterios evaluativos que fueron determinados en este estudio para medir el nivel del relato creador oral, en consonancia con las peculiaridades sociopsicolingüísticas de los niños y las niñas de cuatro a seis años de edad, contribuye al perfeccionamiento de la concepción en el diagnóstico de esta tarea.

- Es impostergable que la conducción del desarrollo del relato creador oral se conciba como un proceso comunicativo, creativo, educativo e interfactorial que potencie el período sensitivo (de cuatro a seis años de edad), que de hecho conducirá a elevar las potencialidades de tan medular tarea, lo cual repercute en una mejor preparación del niño para la enseñanza escolar, etapa que debe continuar el perfeccionamiento y desarrollo de la misma desde premisas similares, para que pueda perdurar como una forma de comunicación estable en los infantes, en la que más que el deber de realizar la tarea se logre que disfrute de ella.

RECOMENDACIONES

En correspondencia con la factibilidad de la concepción teórico - metodológica argumentada en esta tesis y bajo el presupuesto de una actitud dialéctica, crítica y creadora, se considera oportuno realizar las siguientes recomendaciones:

- Analizar las posibilidades de aplicación de los procedimientos y técnicas generales, que se utilizaron en la metodología para la dirección de la tarea, relato creador oral, con énfasis en el enfoque comunicativo, para la dirección de otras áreas y aspectos del desarrollo infantil.
- Someter a consideración de los institutos superiores pedagógicos del país la propuesta de esta tesis para valorar la introducción en la disciplina Lengua Materna y su Metodología, de las carreras de formación del profesional infantil.
- A investigaciones posteriores, que se profundice en otras aristas relacionadas con esta problemática:
 - Profundizar en las relaciones y grado de complejidad de los diferentes tipos de Relatos Creadores Orales a partir de variados medios de comunicación.

- Estudiar a profundidad las particularidades de la competencia comunicativa en las edades de cuatro a seis años de edad en el contexto actual.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. Álvarez, C. Escuela en la Vida. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1998.
2. Álvarez, C.M. Hacia una escuela de excelencia. Edit. Academia, La Habana, 1996.
3. Andreola, K. Narration beats tests. Originally published inpractical homeschooling, N°4. Copyright. 1993.
4. Attiech, Ellie. Oral narration in class. An attempt to wards making it a powerful device. Disal Activities. <http://www.disal.com.br/nroutes/nri/pgnr1-07thm>.
5. Bigas, M. La importancia del lenguaje oral en la educación infantil. En rev. Aula, no.1, ene, Argentina, 1996.
6. Bolaños, H. Los auténticos métodos activos en la enseñanza moderna. En Desafío escolar, vol. 0, año 1, p. 32-34, Edit. CEIDE, México, 1997.
7. Bonilla, J. El origen del lenguaje como factor del proceso de hominización. En Káñina, N°1, ene-dic, p. 213-218, San José, 1991.
8. Bozhovich, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1976.
9. Brito, H y otros. Psicología general para los ISP (3 t). Edit. Pueblo y Educación, La habana, 1987.
10. Calzadilla, O. Programa de estimulación del desarrollo para el aprendizaje temprano de la lectura. Tesis de maestría en Educación Especial, La Habana, 2001.
11. Cebrián, M. D. El lenguaje oral en las aulas de educación infantil: una experiencia a partir de los cuentos. En Aula de Innovación Educativa, año 8, N° 78, p. 17-18, Barcelona, 1999.
12. Colás, M.P y Leonor Buendía. Investigación educativa. Edit. S.A, segunda edic, España, Sevilla, 1996.
13. Concepción, I. Diagnóstico del desarrollo de las habilidades intelectuales. Valorar, comparar y describir, comunes a los programas directores de lengua materna e historia. Tesis de Maestría, Holguín, 2000.

14. Convención de los derechos del niño. UNICEF, Chile.
15. Cruz, L. "COACTIV": Un programa de estimulación temprana. La Habana, 2002.
16. Cruz, L. El desarrollo de la autonomía en las edades tempranas: la ayuda del adulto. Curso pre-evento, CELEP, La Habana, 2002.
17. Pérez, M.E y otros. Cuba: una alternativa no formal de educación preescolar. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1994.
18. Chibaños, L. Diagnóstico del desarrollo del vocabulario activo. En rev. Simientes, Nº. 4, oct-dic, La Habana, 1986.
19. Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima primera edición (T.I y II). Madrid, Edit. Espusa. Galpe, S.A. Madrid, España, 1992.
20. Diccionario de sinónimos y antónimos. Edit. Océano, Barcelona, 1998.
21. Didáctica de la lengua oral. Rev. CLE, Nº 23, Univ. Román Lull. Barcelona, Madrid, 1994.
22. Domínguez, M y Franklin Martínez. Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar. Edit. Pueblo y Educación, C Habana, 2001.
23. Domínguez, M. José Martí: ideario lingüístico. Edit. Pablo de la Torriente, La Habana, 1990.
24. Educa a tu hijo. Programa para la familia dirigida al desarrollo integral del niño, orientaciones (folleto del 1 al 9). Edit. Pueblo y educación, cuarta reimpresión, C. Habana, 1998.
25. Elkonin, D.B. Psicología del juego. Edit. Pueblo y Educación. La Habana
26. En torno al programa de educación preescolar. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1994.
27. Enciclopedia de los padres. Edit. Grijalbo, Barcelona, 1998.
28. Engels, F. El papel del trabajo en la transformación mono en hombre (1925). En dialéctica de la naturaleza. Edit. Ciencias sociales, 1982.
29. Entralgo, J y otros. Lectura artística y narración. Edit. Pueblo y educación, La Habana, 1980.
30. Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1995.

31. Expósito, K y otros. Informe resumen de investigación. Particularidades de la habilidad narrativa en niños preescolares holguineros de 5 a 6 años de edad que asiten a círculo infantil. Impresión ligera, Holguín, 1994.
32. Rodríguez Expósito Katia y otros. "El Relato Creador: Una forma de comunicación en la Enseñanza Preescolar". Evento Internacional de Comunicación Y Cultura. I.S.T.H.1997. Cuba.
33. Rodríguez Expósito Katia. Una metodología Comunicativa y Sistémica para la enseñanza aprendizaje del Relato Creador Oral, de los niños de 4 a 6 años de edad. Tesis de Maestría I.C.C.P. CUBA, 1998.
34. _____. Una nueva concepción metodológica para la enseñanza aprendizaje del relato suscitado por estímulos visuales. Resumen de la ponencia presentada en el Evento Internacional "Pedagogía 99". Cuba, 1999
35. _____. "Las habilidades comunicativas en los niños de edad preescolar". Complemento de la Disciplina Lengua Materna y su Metodología, Carrera de Preescolar. CEDIP, I.S.P.H. curso 97-98.
36. Rodríguez Expósito Katia y M.I Prieto García. "La comunicación un reto en el proceso de enseñanza aprendizaje del relato". Ponencia de Pedagogía 2001 provincial, octubre 2000.CEDIP, I.S.P.H.
37. Rodríguez Expósito Katia y M.I Prieto García. "La comunicación un reto en el proceso de enseñanza aprendizaje del relato" Resúmenes del Encuentro Internacional de Educación Inicial y preescolar. CELEP.2000. Cuba.
38. Rodríguez Expósito Katia y M.I Prieto García. "El Relato Creador Oral: Un proceso comunicativo y desarrollador en los niños de cuatro a seis años de edad". Artículo en CEDIP, I.S.P.H. 2000.
39. Plana R., y Katia Expósito R. "El relato creador oral suscitado predominantemente por estímulos gráficos". Resúmenes del Evento Internacional Pedagogía 2001. La Habana. Cuba.
40. Rodríguez Expósito Katia y M.I Prieto García. "Vías para un aprendizaje desarrollador en el proceso de enseñanza del relato oral del niño preescolar". Encuentro Internacional Educación Inicial Y Preescolar. CELEP, 2002. Cuba.

41. Rodríguez Expósito Katia. Metodología y Vías para un aprendizaje desarrollador en el proceso de enseñanza del relato oral del niño preescolar. Bibliotecas de la Municipalización del I.S.P.H. En soporte magnético, Holguín 2002.
42. Rodríguez Expósito Katia y M.I.Prieto García. "Vías para un aprendizaje desarrollador en el proceso de enseñanza del relato oral del niño preescolar". Evento Provincial "Pedagogía 2003". Octubre 2002. CEDIC, I.S.P. Holguín
43. Faedo, A y otros. Sistema de ejercicios comunicativos para la enseñanza del habla oral del inglés. Material ligero. Holguín, 1996.
44. Faedo, A. Ejercicios comunicativos para la enseñanza de la actividad verbal audio-oral del inglés a estudiantes cubanos del ISP. Tesis en opción al grado científico de Doctor en ciencias pedagógicas, Kiev, 1988.
45. Fernández, A.M y otros. Comunicación educativa. Edit. Pueblo y educación, La Habana, 1995.
46. Fernández, S. Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio. Edit. NARCEA, S.A, tercera edición, 1985.
47. Figueredo, E. Psicología del lenguaje. Edit. Pueblo y educación, La Habana, 1982
48. Figueroa, M. Problemas de teoría del lenguaje. Edit. Ciencias sociales, La Habana, 1982.
49. Freire, P en el INEA. Un diálogo abierto. En Cuaderno educación de adultos, conversación con Paulo Freire, Nº 2, p 4-6, febrero, INEA, México DF, 1984.
50. Fundamentos de Psicología Evolutiva: Módulo de educador infantil. Edit. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1999.
51. García, D y otros. La enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
52. García, J.A y Pilar Lacasa. Psicología evolutiva. Edit. Getafe, Madrid, 1994.
53. Genevinne de week. Las diferencias de lenguaje al comienzo de la escolaridad. En rev. CLE, Nº23, p. 55-63, Barcelona,1994.
54. Giovannini, A y otros. Profesión en acción (T.1,2 y 3). Edit. Edelsa, España, 1996.

55. Gomeniuk, E. Compendio de lecturas para preparación metodológica. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1979.
56. Gómez, L.I. Conferencia Especial, Pedagogía 99. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1998.
57. Gómez, L.I. El desarrollo de la Educación en Cuba. Conferencia especial, Pedagogía 2001, Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 2001.
58. Gómez, N y otros. Metodología del desarrollo del lenguaje. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1984.
59. González, A. El método Delphi y el procesamiento estadístico de los datos obtenidos de la consulta de experto. Soporte Magnético, ISPH, Holguín, 2001.
60. González, F. Comunicación, personalidad y desarrollo. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
61. González, G. ¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño?. Edit. Abril, La Habana, 1999.
62. González, J.M. Desarrollo evolutivo del lenguaje. En rev. Simientes, Nº 4, p. 3, La Habana, 1988.
63. Hidalgo, J.L. Teoría del aprendizaje. En Desafío escolar, vol. 0, año 1, p. 14-18, Edit. CEIDE, México, 1997.
64. Informe parcial de la investigación nacional del estudio longitudinal preescolar. Material ligero, Holguín, 98-2002.
65. Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1988.
66. Jardinot, L.R. La modelación teórica en la escuela. En Desafío escolar, vol. 6, año 2, oct-dic, Edit. CEIDE, México, 1998.
67. Jardinot, L.R. Modelación y creatividad en la enseñanza de la ciencia. En Desafío escolar, vol. 5, año 2, p. 9-12, mayo- julio, Edit. CEIDE, México, 1998.
68. Josephe, M y Canelas, S. Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase. En rev. CLE, Nº 23, p 29-43, España, 1994.
69. Klimberg, L. Introducción a la didáctica general. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1978.

70. Koslova, S. Temas de Pedagogía preescolar. Edit. Pueblo y Educación, URSS, 1975.
71. La formación de hábitos en los niños y niñas de 0 a 6 años: una tarea de la institución y la familia. Ministerio de Educación y Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, La Habana, 2001.
72. Labarrere, G y Valdivia, G.E. Pedagogía. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad Habana, 1998.
73. Legaspi, A. Pedagogía Preescolar. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
74. Lenin, V.I. cuadrenos filosóficos. O.C. Edit. Ciencias sociales, La Habana, 1975.
75. Leontiev, A.N. problemas del desarrollo del psiquismo. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1964.
76. Libro resúmenes Congreso Internacional Pedagogía 97. MINED, Palacio de las convenciones de la Habana, Cuba, 3 al 7 de febrero, 1997.
77. _____. Pedagogía 99. MINED, Palacio de las convenciones de la Habana, Cuba, 1 al 5 de febrero, 1999.
78. Libro resúmenes de ponencia al III encuentro internacional de comunicación y cultura, 19 al 21 abril del 2000.
79. Liroz, M.E. El libro mágico o el arte de leer nuestros cuentos. En Cuaderno de Pedagogía, N°258, p. 14- 16, España, 1997.
80. Liublinskaia, A.A. A la educadora acerca del desarrollo del niño. Edit. Científico técnica, La Habana, 1977.
81. Liublinskaia, A.A. Psicología Infantil. Edit. Libros para la Educación, La Habana, 1981.
82. Lomov, V.F. el problema de la comunicación en psicología. Edit. Ciencias sociales, La Habana, 1989.
83. Longuinova, V.I y P.G Samarukova. Pedagogía preescolar. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1990.
84. López, J y otros. Orientaciones al ejecutor. Juntos podemos, Aprendiendo a educar. Edit. Pueblo y Educación, Cuba, 1996.

85. Luria, A.R y Yudovich, F.I.A. Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. Cuarta edición, junio, Edit. S.A, 1984.
86. Luria, A.R. El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
87. Madruga, J.A y Lacasa, P. Psicología evolutiva. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1994.
88. Maldonado y otros. Módulo: el educador infantil. En Expresión y lenguaje. Ministerio de Educación y Cultura, España, 1999.
89. Mañalich, R. Taller de la palabra. Edit. Pueblo y educación, La Habana, 1999.
90. Mariño, M. Sistema de tareas pedagógicas profesionales para la asignatura "La educación de la pedagogía en el ISPH". Tesis de maestría, Holguín, 1999.
91. Marquez, A. Excelencia y creatividad: alternativas para la estimulación y desarrollo. Curso pre-evento, Pedagogía 99, C. Habana, 1999.
92. Martí, J. Ideario pedagógico. Edit. Imprenta Nacional de Cuba, La Habana, 1961.
93. _____. Obras completas (t.VI) Escritos sobre educación. Edit. Ciencias sociales, p 233-236, 183-187, La Habana, 1976.
94. Martínez, F. El desarrollo del lenguaje en el círculo infantil. En rev. Simiente, N° 1, p. 6, ene-abr, La Habana, 1992.
95. _____. La televisión como generador de un nuevo espacio educativo. En rev. Conferencias especiales, mesas redonda, Pedagogía 95, La Habana, Cuba.
96. Martínez, M. Pensamiento y lenguaje: metodología de programación global de los 4 a los 5 años edit. Casls, Barcelona, 1979.
97. MINED. Orientaciones metodológicas al programa de Lengua materna del tercer y cuarto ciclos. Colección ligera, La Habana, Cuba, 1995.
98. _____. Orientaciones metodológicas para el trabajo con el programa audiovisual. Cuba, 2001.
99. _____. Orientaciones metodológicas para el desarrollo del programa dirigido a la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela. 1998

100. _____. Programa de Educación Preescolar (tercer y cuarto ciclo). Edit Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
101. _____. Sistema de preparación político e ideológico: curso 1999–2000. La Habana, 1999.
102. _____. Tabloide del seminario nacional para el personal docente. La Habana, Cuba, 2000
103. Mújina, V.S. Psicología infantil. Edit. VNESHORGIZDAT, Moscú, 1988.
104. Murrillo, M. Reflexiones en torno a la conversación en el aula de preescolar. En Educación, N°1, p. 15-22, San José, 1996.
105. Para la vida. Un reto de comunicación. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1992.
106. Peralta, M.V. Pertinencia cultural de los currículos de educación inicial, los desafío del siglo XXI. Material ligero del curso preevento. La Habana, CELEP 2002.
107. Pérez, G y otros. Metodología de la investigación educacional (primera y segunda parte). Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
108. _____. Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. Edit Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
109. Pérez, M.E. Mamá, tú y yo en el grupo múltiple. Edit. Pueblo y Educación, Cuba, 1995.
110. Petrovski, A.V. Psicología general. Edit. Progreso, Moscú, 1980.
111. Propuesta para un enfoque personalizado en la caracterización psicopedagógica. Curso 47. Pedagogía 99, La Habana, 1999.
112. Propuestas didácticas. Educación infantil, segundo ciclo. Proyecto CASALS, S.A, Madrid Barcelona, España, 1992.
113. Pujol, M. Algunas reflexiones sobre didáctica de la lengua oral. F.C. Edit. CLXE, España, 1992.
114. Pupo, R. La actividad como categoría filosófica. Edit. Ciencias sociales, La Habana, 1990.
115. Rico, P. Reflexión y aprendizaje en el aula. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.

116. Romeu, A. Comunicación y enseñanza del lenguaje: un modelo interactivo y naturalista. En Infancia y aprendizaje, N° 83, sep-dic, La Habana, 1994.
117. _____. Enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna. Comprensión, análisis y construcción de textos. Impresión ligera, La Habana, 1992.
118. Rubinstein, IL. Principios de la Psicología general. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1977.
119. Seever, S. Creative & open-ended art. <http://www.bu.net/.stornie>. Copyright 1997-2001.
120. Selección de temas psicopedagógicos, segunda edic. Edit. Pueblo y educación, La Habana, Cuba, 2001.
121. Silvestre, M y J. Zilberstein. Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Edit. CEIDE, México, 2000.
122. Silvestre, M. Aprendizaje, educación y desarrollo. edit. Pueblo y Educación, C. Habana, 1999.
123. Siverio, A.M. Educa a tu hijo: un programa para la familia. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1992.
124. _____ y otros. Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
125. Talízina, N F. Psicología de la enseñanza. Edit. Progreso, Moscú, 1988.
126. Temas de Psicología Preescolar. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1996
127. Turner, L y Josefina López Hurtado. Cómo ampliar la comunicación en los niños de las zonas rurales. Edit. Pueblo y educación, 1996.
128. Venguer, L.A. Conferencia sobre el desarrollo del lenguaje en la edad temprana.
129. _____. Temas de Psicología preescolar. Edit. Pueblo y Educación, C. Habana, 1981.
130. Vigostki, L.S. Historia de las funciones psíquicas superiores. Edit. Científico-Técnico, La Habana, 1987.

131. _____. Imaginación y creación en la edad infantil. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
132. _____. Interacción entre enseñanza y desarrollo. En selección de lecturas de psicología infantil y adolescentes, p. 16. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
133. _____. Pensamiento y Lenguaje. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1998.
134. Vigotsky, L.S. Obras completas (T.V). Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
135. Vinogradova, N.F y O.S Ushakova. Lenguaje coherente. En "El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar. Traducción rusa. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1977.
136. Vinogradova, N.F y O.S Ushakova. Lenguaje coherente. En "El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar. Traducción rusa. Edit. Pueblo y educación, La Habana, 1977.
137. _____. La educación intelectual de los niños y la familiarización con la naturaleza. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
138. Yadeshko, V.I y F. A Sojin. Pedagogía preescolar. Traducción rusa. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1983.
139. Zilberstein, J. ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades de los estudiantes desde una concepción desarrolladora?. En rev. Desafío escolar. ICCP, año 2, vol 6, p. 3-7, oct-dic, Edit. CEIDE, México, 1998.
140. _____. ¿Conoce usted qué tendencias actuales existen en el aprendizaje escolar? ¿A cuál se adscribe su quehacer didáctico diario?. En Desafío escolar, año 2, vol.5, mayo-julio, p. 3-7, Edit. CEIDE, México, 1998.
141. _____. Problemas actuales del aprendizaje escolar. Proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela media actual ¿necesita transformarse?. En Desafío escolar, ICCP, año 2, vol. 8, p 3-9, jul-sep, Edit. CEIDE, México, 1999.