

The background of the cover features a statue of a woman on the left and a flag on the right. The statue is light-colored and appears to be holding a book or a similar object. The flag is red, white, and blue, and is flying on a pole. The entire scene is set against a blue sky.

*UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITAN SILVERIO BLANCO NUÑEZ
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITAN SILVERIO BLANCO NUÑEZ*

*TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*

*TÍTULO: "RIMAS MUSICALIZADAS DIRIGIDAS
AL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LAS NIÑAS
Y LOS NIÑOS DEL 4TO AÑO DE VIDA"*

AUTOR: Lic. Maribyn Virgen Montero Cuellar.

TUTORA: M.Sc. Maritza Wichi Blanco.

Sancti Spiritus

2010-2011

AGRADECIMIENTOS

A la MSc. . Maritza Wichi Blanco mi tutora, por compartir su experiencia profesional para ella, mi más profundo agradecimiento, aprecio y cariño.
A mi consultante la MSc Eladia G Hidalgo Vargas, por el apoyo brindado.
Sería injusto dejar de agradecer a mis compañeros de trabajo y a todos los que contribuyeron de una forma u otra a que lograra cristalizar mis sueños.
. A todas esas personas... muchas gracia
La autora.

Pensamiento.

“...la grandiosidad del lenguaje invita a la grandiosidad del pensamiento...”

José Martí, (1963; 9:73)

INDICE.	PAG
INTRODUCCIÓN. _____	1
CAPITULO I. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO EDUCATIVO Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL CUARTO AÑO DE VIDA	
1.1 El proceso educativo para el desarrollo integral en la Educación Preescolar ____	11
1.2 La organización del proceso educativo en los grupos de edad Preescolar (cuarto año de vida) _____	15
1.2.1 El lenguaje como expresión del desarrollo psíquico. _____	17
1.2.2 La formación y desarrollo del lenguaje en la Educación Preescolar. _____	26
1.2.3 Caracterización del desarrollo del lenguaje en el cuarto año de vida. _____	33
CAPITULO II. "ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO. FUNDAMENTACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS RIMAS MUSICALIZADAS PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS. RESULTADOS DE SU EVALUACIÓN A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN EN LA PRACTICA PEDAGÓGICA" _____	
2.1. Diagnóstico inicial. _____	46
2.2.1 Rimas musicalizadas dirigidas al desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas del 4to año de vida. _____	51
2.2.1. Juegos verbales dirigidos al desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas del tercer año de vida. _____	51
2.3. Evaluación de la efectividad de las rimas musicalizadas a partir de la implementación en la práctica pedagógica. _____	60
Conclusiones _____	67
Bibliografía _____	69
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

El lenguaje no es solo medio de comunicación, sino que es una forma del conocimiento de la realidad, un reflejo especial del mundo que le rodea, mediante el cual le posibilita el desarrollo psíquico de las niñas y de los niños tanto en el plano cognitivo – intelectual, efectivo – emocional y su propio proceso de socialización.

Desde ese punto de vista, la formación, desarrollo y perfeccionamiento de la Lengua Materna no implica solamente un problema de comunicación y de influencia de las relaciones sociales, sino que constituye igualmente un problema intelectual, que tiene serias implicaciones en el desarrollo de la inteligencia, la conciencia, y la personalidad.

Las niñas y los niños en el decursar de los años asimilan progresivamente el vocabulario, las estructuras gramaticales de su lengua materna, la entonación acentuada de las palabras, frases y oraciones. Es preciso que desde la edad preescolar se preste mucha atención a que las niñas y los niños asimilen un vocabulario acorde a la edad, así como la articulación de los fonemas del idioma y una adecuada pronunciación.

El lenguaje ha llegado a definirse como la envoltura material del pensamiento. Esta vinculación del pensamiento con el lenguaje constituye unas de las tesis más importantes del materialismo dialéctico, y ayuda a comprender el tránsito del nivel concreto sensorial al nivel racional. Marx y Engels consideraron el lenguaje como la realidad inmediata del pensamiento y Lenin plantea que en el lenguaje toma existencia lo general.

La autora coincide con los criterios antes planteados ya que se expresa lo que se conoce de la realidad y las relaciones que existe entre ellos (Causa – efecto), y esto se logra mediante la relación de pensamiento y el lenguaje. Una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano, y un significado solo es posible expresarse mediante una palabra.

En esto radica la unidad del pensamiento verbal, y el estudio de su desarrollo, funcionamiento y estructura- su devenir histórico-genético da la respuesta de la función e interrelación del pensamiento y del lenguaje en cada etapa del desarrollo humano.

La unidad del pensamiento y el lenguaje expresado en el significado también se destaca en el proceso de la comunicación, función principal del lenguaje- en la que se unen comunicación y función intelectual, pues es imposible el entendimiento de las inteligencias sin una expresión mediatizadora, en este caso el significado de la palabra, ya que en la ausencia de signos lingüísticos la comunicación solo es , como sucede en los animales, primitiva y limitada, y concretada básicamente a la transmisión emocional.

La transmisión de un contenido intencional, racional, de la expresión y del pensamiento, requiere indefectiblemente de un sistema mediatizador, en este caso el lenguaje, surgido durante el trabajo por la necesidad de intercomunicación entre los seres humanos en dicho proceso productivo.

En la obra de Comenius (1592-1670), se reflejaron profundamente las nuevas ideas de su tiempo. Consideraba que la enseñanza de los niños pequeños debía ejecutarse en forma de conversaciones y que el desarrollo del lenguaje en los niños era una tarea de los padres. En la periodización que elaboró le daba gran importancia al período inicial de desarrollo de los niños en sus primeros seis años de vida.

Consideró además que en este aspecto tiene lugar un intenso desarrollo, que debía aprovecharse para educar a los niños en las escuelas maternas, en la familia, dirigidos por las madres preparadas pedagógicamente. Las ideas democráticas de Comenius se manifiestan en los requerimientos que plantean de una escuela única, sobre la generación y la obligatoriedad de la enseñanza en la lengua materna para todos los niños, sin distinción de su condición, de su posición social o de su raza.

Rousseau (1712- 1778), también proclama el valor de la infancia, destierra la idea de ver en el niño un hombre en miniatura, un estadio transitorio y provisional de la vida. En este sentido descubre propiamente la infancia, los derechos del niño. Proclama la necesidad de comprender al niño.

Las obras pedagógicas de Rousseau están impregnadas de un verdadero humanismo, un sincero amor hacia los niños y de una profunda comprensión del papel de la educación para el niño durante los primeros años y para todo el desarrollo posterior del hombre, con lo cual coincide la autora de este trabajo ya que la edad preescolar constituye el eslabón inicial de todo el Sistema Nacional de Educación, en el cual se sientan las bases para el desarrollo de la personalidad del niño, lo prepara paulatinamente para su ingreso a la escuela.

El desarrollo integral se lleva a cabo sobre la asimilación de la experiencia y la comunicación con los adultos. Esa experiencia solo puede ser transmitida mediante el lenguaje. Al igual que Comenius y Rousseau, J. Pestalozzi, H (1746-1827), le concedió una gran importancia a la educación inicial, afirmando que la hora del nacimiento del niño es la primera hora de su enseñanza.

Pestalozzi considera que el niño no se desarrolla por sí mismo, ni espontáneamente. Solo una educación adecuada hace del hombre un hombre, aplastando sus viles inclinaciones animales y desarrollando sus capacidades y altas cualidades morales. Pestalozzi asignó a la educación una función progresista: la de desarrollar armónicamente en el hombre todas sus potencialidades naturales y su capacidades.

Señalaba que el objetivo fundamental de la educación es formar un hombre desarrollado armónicamente, el cual pueda participar en el futuro en la vida social en forma provechosa, con lo cual coincide la autora de este trabajo ya que sus ideas pedagógicas están vigentes en las tareas fundamentales de la educación preescolar, las cuales constituyen la base esencial sobre la que puede lograrse todo el posterior desarrollo del niño preescolar.

Estas tareas son: lograr en cada niño el máximo desarrollo integral de todas sus posibilidades de acuerdo con las particularidades propias de la etapa, alcanzar como consecuencia de lo anterior, la preparación necesaria para un aprendizaje escolar exitoso.

Las ideas pedagógicas de los autores antes mencionados, difieren entre sí en algunos aspectos; sin embargo, todos ellos subrayaron la enorme importancia que tiene la educación de los niños en las edades tempranas y su vinculación con todo su posterior aprendizaje y desarrollo.

Entre el gran número de tareas importantes de la educación y la enseñanza para la edad preescolar, la enseñanza de la Lengua Materna, el desarrollo del lenguaje y la comunicación oral, son principales. Dentro de estos el desarrollo del lenguaje cobra gran importancia como elemento esencial para el desarrollo integral del niño, y es una de las líneas que se evalúa en el diagnóstico final del grado preescolar; pero aún al culminar esta etapa los niños presentan algunas limitaciones que obstaculizan su eficiente aprendizaje en el primer grado.

Históricamente en la formación de maestros en el país, siempre se ha luchado por alcanzar una educación de calidad, "aquella en que los sujetos del proceso crean, recrean, producen y aportan de manera eficaz los conocimientos, valores y procesos que contribuyen a perfeccionar la sociedad en su conjunto en todas las dimensiones posibles." Martínez Llantada, M. (1998: p 5).

Dentro de las prioridades de la enseñanza preescolar ocupa un lugar primordial la calidad del proceso educativo, cobrando especial significado en esta investigación el desarrollo del lenguaje de forma desarrolladora, propiciando que los objetivos de la educación se realicen con mayor efectividad en los niños y las niñas, jugando un importante papel el adulto. Podrían citarse miles de ideas que emanan de lo más

genuino del pensamiento pedagógico, que propugna una revolución educacional, que contemple en esencia una educadora capaz de ello.

Vigotski L. S (1934:78) le otorgó especial atención al lenguaje, cuando plantea que está integrado fundamentalmente a la acción donde el adulto es el agente, facilitador que estimule al niño a través de la palabra oral.

De igual manera el maestro José Martí (J.M.1963:428).dedicó mucho tiempo para escribir sobre los niños y su educación, varias de sus ediciones señalaban sobre la importancia del lenguaje, que debían utilizar los educadores, cómo hay que hablarles, con mucha claridad, coherencia, de forma mesurada y profundizar sobre los diferentes temas para que aprendan a expresarse y dialogar con los demás.

Se puede citar en Cuba al doctor F. Martínez Mendoza (2004:5), y sus colaboradores, quienes en una de sus primeras investigaciones trataron sobre los medios del desarrollo del lenguaje en niños de dos a tres años mediante las actividades pedagógicas que se realizan en el centro infantil, encontrando que el tiempo dedicado a la ejercitación es un factor importante dentro de estas actividades.

Para el incremento de la amplitud del vocabulario y la eliminación o reducción de las dificultades fonéticas en la pronunciación, que deben incluir los contenidos específicos dirigidos, en el transcurso del lenguaje espontáneo no se observa un aumento significativo del mismo, y que entre los métodos apropiados, la combinación de los cuentos, relatos, rimas apoyados por láminas, resulten eficaces para incrementar el vocabulario de los niños dado la dificultad de poder estructurar mentalmente la acción verbalizada sin este apoyo visual.

Sin dudas la obra literaria tiene aquí un papel importante, porque en ella puede apoyarse el conocimiento del mundo circundante y en las relaciones humanas, abren el camino para la comprensión de la belleza y que, las niñas y los niños desde pequeños deben iniciarse en este arte , que sientan y comprendan una rima que

disfruten al oír o decir por sí mismos una poesía, será mucho más capaz de dominar el mundo, no solo de las letras, sino también el de las ciencias.

De estas formas se prepara para la vida, y podrá soñar, imaginar, crear por sí mismo, Por eso resulta tan importante la simple acción de cantar nanas a recién nacidos, ya que así su oído se acostumbra a los “sonidos dulces y suaves”, además, de percibir las palabras que, aunque a esta edad no entiende, lo van preparando para su desarrollo futuro.

La tarea de iniciar en los niños el conocimiento de la literatura no resulta fácil, Pedro Enríquez Ureña (1954:125) plantea que “requiere sacrificio y dedicación” y es cierto, no es una tarea de un día, la actividad de la literatura requiere sistematización y tiempo. Debe comenzarse, desde, muy temprano, desde los primeros años de vida; con la primera canción de cuna una de las manifestaciones literaria con las que inicialmente se relaciona el hombre con simples rimas y sencillos poemas que lo vayan introduciendo en su medio, a la vez que le proporciona placer, goce estético, pues plantea Camila Enríquez.

Se leen obras literaria para adquirir de ellas cierta experiencia para satisfacer en parte ese anhelo de algo más que sientan todos los seres humanos” y ese algo más es precisamente el que nos proponemos brindarle a los niños con las obras literarias que les ofrecemos y es el que debemos lograr, haciéndole sentir como suya la obra que se les presente, y que ellos se sientan emocionados ante un cuento, poesías y rimas. Para lograr el desarrollo del lenguaje en las niñas y niños de edad preescolar en nuestra enseñanza, existen documentos que norman el trabajo del desarrollo del lenguaje.

Para alcanzar mejores resultados en su aprendizaje como son: Programas y Orientaciones metodológicas, los mismos están estructurados por ciclos, y áreas los conocimientos y estos a su vez expresan objetivos, contenidos y logros, unas de las áreas del conocimiento es la Lengua Materna la misma se estructura en tres

componentes: como el desarrollo del vocabulario, la construcción gramatical y la expresión oral.

Se han podido consultar disímiles trabajos relacionados con el desarrollo del lenguaje como Ahichel González Negrín (2009), Olga Ortega Medina (2009), Raquel Palacio Bécquer(2008), Sonia Mari Morales Garcías (2008) y Celia Suárez (1989), entre otros.

En la práctica pedagógica se ha corroborado que el desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas es insuficiente, ya que responden en oraciones de una sola palabra, en ocasiones no existe correspondencia entre las estructuras sustantivo adjetivo, sujeto verbo teniendo en cuenta el género y número, no son creativos al describir y al recitar versos y poesías no lo realizan con gusto y ritmo. Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, se determinó el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas del 4to año de vida del Círculo Infantil “Verdes Primaveras”?

El **objeto de estudio** de esta investigación es el proceso educativo en el 4to año de vida y como **Campo de acción**: El desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas del 4to año de vida.

Por lo que se plantea como **objetivo**: Aplicar rimas musicalizadas que contribuyan al desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas del 4to año de vida del CI “Verdes Primaveras” del municipio de Sancti Spíritus.

Las **interrogantes científicas** que orientaron el proceder metodológico de la investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la problemática relacionada con el desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas del 4to año de vida?
- ¿Cuál es el estado actual que presentan los niños y las niñas del 4to año de vida en el desarrollo del lenguaje del CI “Verdes Primaveras”?

- ¿Qué características deben tener las rimas musicalizadas para desarrollar el lenguaje en los niños y las niñas del 4to año de vida?
- ¿Qué resultados se obtendrán con la aplicación de las rimas musicalizadas en los niños y las niñas del 4to año de vida?

Para llevar a cabo el desarrollo y ejecución del trabajo se planifican las siguientes **tareas científicas**:

1. Sistematización de los fundamentos técnicos que sustentan el desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas del 4to año de vida del CI “Verdes Primaveras”.
2. Diagnóstico del estado actual que presentan los niños y las niñas del 4to año de vida del CI “Verdes Primaveras” con relación al lenguaje.
3. Elaboración de la propuesta de rimas musicalizadas que contribuyan al desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas del 4to año de vida del CI “Verdes Primaveras”
4. Validación de los resultados obtenidos con la aplicación de las rimas musicalizadas en la práctica pedagógica.

Del nivel teórico:

Análisis y síntesis: se utiliza en varios momentos de la investigación al revisar la bibliografía; fundamentación del problema; o sea para analizar todo el desarrollo del lenguaje que poseen los niños y en la aplicación de instrumentos

Inductivo- deductivo: Para determinar las regularidades con relación al desarrollo del lenguaje y tomar vía de solución.

Del Nivel empírico:

La observación: Se aplicó durante la etapa de diagnóstico inicial mediante una guía elaborada al efecto, con el objetivo de comprobar el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas del 4to año de vida, durante todas las actividades del proceso educativo y durante el pos-tes. (Anexo I y II).

Se aplicó el **análisis del producto** de la actividad cuyo instrumento se encuentra registrado en el anexo II y III.

La prueba pedagógica: Se aplicó durante la etapa pre-test y pos-test con el objetivo de comprobar el desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas del 4to año de vida. El instrumento aplicado se encuentra en el (Anexo III)

Método experimental: Se utilizó con el objetivo de seleccionar las transformaciones que se producen en el sujeto que conforman la población de estudio a partir de un diseño pre-experimental con la aplicación del pre-test y pos-test.

Del nivel estadístico:

Calculo porcentual: se aplica para procesar los datos obtenidos durante la investigación. La medida aritmética: permitirá procesar los datos obtenidos con la aplicación de instrumentos, tablas, gráficas.

Población y Muestra

La población de estudio estuvo determinada por los 31 niños y niñas del 4to año de vida del círculo infantil: "Verdes Primaveras" del municipio de Sancti Spíritus de, ellos 23 varones y 8 hembras., los que se caracterizan por ser niños alegres, dispuestos, con un estado de ánimo favorable que propicia la relación niño-niño, niño-adulto y asisten de forma sistemática al centro.

Constituyendo una potencialidad para el trabajo que se realiza. No fue necesario determinar un criterio de selección de muestra ya que la composición de la población en cuanto a extensión y posibilidades propician que se trabaje en todos los sujetos que la componen.

.A la presente investigación se le concede gran **importancia** ya que la lengua materna constituye un área priorizada. De ahí que se hace necesario dotar a nuestros niños y niñas de conocimiento a través de sus propias vivencias reales para proporcionarles un lenguaje coherente, claro, preciso y activo, permitiéndoles desarrollar y ampliar sus procesos psíquicos.

Su **novedad** está dado en que las rimas son creadas por la autora, cada una musicalizadas, teniendo en cuenta diferentes elementos reales tomados de la propia naturaleza, atendiendo a las características de estas edades, además todas se realizan en forma de juego, en cualquier momento del proceso educativo.

El texto de la investigación se ha dividido en la introducción que hace una panorámica a los elementos teóricos metodológicos que sustentan la investigación. Contiene además dos capítulos: en el primero se plantean los referentes teóricos que sustentan el proceso educativo para el desarrollo integral en la Educación Preescolar, la organización del proceso educativo en los grupos de edad Preescolar, el lenguaje como expresión del desarrollo psíquico, además a formación y desarrollo del lenguaje en la Educación Preescolar y la caracterización del desarrollo del lenguaje en el cuarto año de vida en el segundo capítulo se exponen los resultados del diagnóstico inicial, la fundamentación de la propuesta que consiste en las rimas musicalizadas y los resultados con su aplicación. Incluye además conclusiones, bibliografía y anexos.

CAPITULO I. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO EDUCATIVO Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL CUARTO AÑO DE VIDA.

En este capítulo se realiza un análisis teórico acerca del proceso educativo en la educación preescolar, se realiza además la caracterización del desarrollo del lenguaje en el cuarto año de vida, así como del lenguaje como expresión del desarrollo psíquico.

1.1 El Proceso Educativo para el desarrollo integral en la Educación Preescolar.

Numerosos autores han expuestos diversos criterios acerca de lo que es un Proceso Educativo. En el texto “Didáctica: Teoría y Práctica”, una compilación de Fátima Addine, se encuentran valiosas reflexiones en el Capítulo 4 titulado: El Proceso de enseñanza-aprendizaje: un reto para el cambio educativo. De las autoras: MSc Ana María González Soca MSc Silvia Recarey Fernández, donde hacen referencia a las ideas del DrC Carlos Álvarez de Sayas (1996:43) quien ha profundizado en el asunto y destaca el significado de proceso como aquella secuencia de etapas dirigidas a un fin.

Este último autor en su libro, “Hacia una escuela de excelencia”, declara que el proceso docente-educativo se desarrolla en la escuela u otro tipo de institución docente y el proceso educativo puede ser llevado a cabo también por la familia, los medios de comunicación masiva u otros que de manera espontánea, menos sistemática, pero que realizan la función de educar a las nuevas generaciones.

En el libro Didáctica: Teoría y Práctica, en el mismo capítulo 4, las propias autoras hacen referencia a lo que plantea la DrC Valdivia “El Proceso Educativo suele también definirse como proceso pedagógico y ambos contribuyen a la formación y desarrollo de la personalidad, pero en su obra se refiere al primer término y no al segundo.

Las autoras antes mencionadas identifican al proceso pedagógico como aquel proceso educativo donde se pone de manifiesto la relación entre la educación, la institución, la enseñanza, y el aprendizaje, encaminado al desarrollo de la personalidad del educando para su preparación para la vida.

La Dr. C Josefina López Hurtado y la DrC Ana María Silverio Gómez motivadas por el importante congreso que se celebró en Cuba en Julio del 2005, auspiciado por la OMEP y el CELEP, dedicado al proceso educativo en las primeras edades, resumieron en el libro: "El Proceso Educativo para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia", algunos trabajos en los que refleja la importancia que tiene esta temática.

En el mismo se refieren que un proceso esencialmente educativo, está fundamentalmente dirigido al logro de las formaciones intelectuales, socioafectivas, actitudinales, motivacionales y valorativas. No quiere ello excluir o ignorar los conocimientos que el niño aprende, que adquiere, simplemente destacar que en las edades de 0-6 años ellos no constituyen un fin en si mismo, sino un medio que contribuye al desarrollo y crecimiento personal de los niños y las niñas.

Continúan planteando que todo momento en la vida de cada niño y cada niña constituye un momento educativo, cuando adquieren conocimientos, especialmente concebidos conformes a las características de cada etapa, cuando se apropian de procedimientos de actuación, de forma de comportamiento social, se debe tener en cuenta sus intereses, sus motivos es decir que lo que se haga tenga para ellos un sentido personal.

Cuando el niño juega o realiza otro tipo de actividad cognitiva, constructiva, productiva, cuando se asea, se alimenta y aún cuando duerme, todo ello constituye un momento para influir en su desarrollo y formación, en el que se da una unidad inseparable entre lo instructivo y lo formativo.

Con respecto al proceso que se desarrolla en la Educación Preescolar, se asume el criterio de Josefina López y Ana María Silverio. Sin dejar de reconocer el dato por Fátima Addine, sobre proceso pedagógico, donde expresa el carácter integral del mismo, añaden que no se reduce a un plano específico y abarca todos los contextos donde el niño aprende, se enseña, se instruyen, se educan.

La educación preescolar tiene sus particularidades. En Cuba, ésta posición se ha confirmado en las investigaciones que se han realizado sobre el crecimiento y desarrollo personal como en los proyectos pedagógicos dedicados a la estimulación infantil, partiendo de una concepción teórica- metodológica, histórica- cultural, acerca del papel fundamental que desempeña la educación como fuerza impulsora y guía de este desarrollo.

En la Revista Iberoamericana de Educación, Olga Lidia Pérez González (2000:7), autora del Artículo La Dirección del Proceso Educativo y la Evaluación del Aprendizaje, expresa que la organización del proceso educativo tiene como objetivo establecer un orden interno y coherente que permita el funcionamiento del proceso como una unidad, por lo que implica la estructuración y el ordenamiento interno de los componentes personales educador-niño.

Moisés Carmona Monferrer (2000:10) en el artículo “La participación como proceso educativo” donde refiere que: “Proceso Educativo porque todos aprenden (más cuando se participa), incorporando la participación, aprendemos en nuevas formas de hacer las cosas, y aprender en valores y actitudes”.

Respecto a este tema es necesario tener presente que el niño tiene el lugar prioritario en el proceso educativo, y tiene que alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades de ahí, que el educador debe ser capaz de organizar la práctica educativa, articulando los objetivos, el conjunto de contenido, las estrategias

metodológicas y criterio de evaluación a las necesidades e intereses de los niños, debe convertirse, en un instrumento fundamental y guía de la práctica educativa.

En las edades de 0 a 6 años el proceso educativo debe estar dirigido fundamentalmente al logro de un desarrollo integral, que generalmente se plantea como el propósito de la educación preescolar. Cuando se habla de desarrollo integral en la primera infancia; se hace referencia a su desarrollo físico a las particularidades, cualidades, procesos y funciones psicológicas y a su estado nutricional y de salud, el que tiene gran repercusión pedagógica, pues no se trata de cualquier proceso sino de aquel en el que ocurren los requisitos y condiciones necesarias para ser realmente un promotor del desarrollo.

Para el desarrollo de un proceso educativo de calidad se requiere un carácter psicológico y pedagógico donde el educador tenga conocimiento del desarrollo ya alcanzado por los niños y las niñas para desde su plataforma, moverlo a un nivel superior, teniendo en cuenta las potencialidades de cada uno. Debe ser ante todo contextualizado; es decir, tiene que proyectarse teniendo en cuenta las condiciones concretas en que ha de desarrollarse, de forma tal que se relacione con sus experiencias y tradiciones, entre otras, lo que contribuye al logro de su identidad y facilita la realización del propio proceso que no se ve como algo ajeno y descontextualizado.

En el mismo el niño y la niña ocupan el lugar central, protagónico que significa que todo lo que se organice y planifique debe estar en función de ellos y tener como fin esencial su formación. Si el niño constituye el eje central de la actividad educativa, es lógico que de ello se deba su participación en todos los momentos que lo conforman. No debe faltar el carácter colectivo y cooperativo; cada niño al interactuar con otro, le brinda ayuda cooperación, le ofrece sugerencia contribuye a sus reflexiones y toma decisiones.

La educación preescolar es atendida por un personal docente preparado capaz de atender a los niños y niñas de 0 a 6 años de edad, ubicados en diferentes componentes como Círculos infantiles, grado preescolar y “Programa “Educa a Tu Hijo”, distribuidos por ciclos, segundo ciclo comprendidos los grupos de 2 y 3er año de vida, tercer ciclo por los grupos de cuarto y quinto año de vida y cuarto ciclo por el sexto año de vida.

En ellos se cumple con un horario de vida, plantea diferencias en cuanto a los procesos de sueño, alimentación, donde el educador o familia como guía y orientador del proceso, tendrá en cuenta las necesidades y deseos de los niños. Se utilizarán métodos que posibiliten la imitación de acciones, que estimulen el lenguaje, favoreciendo la repetición de sonidos, frases y oraciones utilizando láminas, tarjetas y juguetes.

Las actividades programadas se estructurarán en forma de sistema, con la actividad independiente y complementaria, favoreciendo la independencia de los niños y por lo tanto el alcance de los objetivos. Su duración está comprendida hasta 15 minutos.

Los principios del proceso educativo están referidos tanto a los factores que lo condicionan como las particularidades y características de los niños, en correspondencia con la etapa del desarrollo de que se trate, donde el niño y la niña constituyen el centro en cada uno de los momentos, guiados por la dirección del adulto siendo ejemplo en el papel que desempeñan e integrará la actividad y la comunicación propiciando conocimiento asequibles del medio circundante para que reciban una correcta educación.

El educador involucrará a la familia para que ésta sea participe en la educación de sus hijos, de esta forma se logra sistematizar los componentes que integran el proceso educativo y por ende se brinda una mejor atención diferenciada a cada niño y niña según sus individualidades. El proceso educativo en el contexto de la institución infantil

requiere del análisis y estudio del programa educativo para su planificación, organización, ejecución y control.

1.2 La organización del Proceso Educativo en los grupos de edad Preescolar (cuarto año de vida).

El tránsito del niño o niña de edad temprana a la edad preescolar marca una transformación radical de todo el trabajo educativo, puesto que el nivel de desarrollo alcanzado por ellos obliga a nuevas formas y procedimientos, a nuevas vías de su educación.

A partir de los tres años el trabajo educativo descansa básicamente en la forma organizativa de la actividad pedagógica, de la que suelen ubicarse alrededor de tres en el horario docente del día. Prácticamente la actividad complementaria solamente existe como complemento de la actividad pedagógica, y ya no se realiza como en los grupos de edad temprana como complemento del programa educativo, salvo excepcionalmente con algún contenido específico.

La forma usual de organizar el grupo es trabajar con toda la matrícula, o hacer dos subgrupos, cuando así lo requiere el contenido de la actividad. Ya en estos niños y niñas la relación con el educador es diferente, ya que el mismo funciona como facilitador u orientador de su actividad, puesto que los educandos han de buscar por sí mismos las relaciones esenciales, fabricar su base de orientación, construir por sí mismos su proceso de pensamiento.

En este sentido, un procedimiento metodológico utilizado con frecuencia, consiste en la **elaboración conjunta de actividades**, en la que la educadora, guiando sabiamente los criterios infantiles, organiza junto con estos la actividad a realizar, elaborando un plan de acción mental que contribuye en mucho al desarrollo intelectual de los niños y niñas.

Por lo general cada uno de estos grupos suele tener una única educadora, y una o dos auxiliares pedagógicas, por ser su validísimo e independencia mucho más notable que en los grupos de edad temprana, aunque en la actualidad se está trabajando por el incremento y la conversión de todas las auxiliares pedagógicas en educadoras para lograr la calidad en las influencias educativas en las niñas y niños de edad preescolar.

A su vez, el mayor desarrollo físico y motor de estos niños y niñas posibilita, desde el punto de vista organizativo, su ubicación en cualquier local del centro infantil que reúna condiciones apropiadas, pero que puede estar situado en una segunda planta, en un extremo del edificio, etc. De igual manera sus áreas exteriores de juego no tienen obligatoriamente que estar anexas al salón, como sucede en los grupos de edad temprana, sino en cualquier espacio del centro, aunque tengan que trasladarse hacia el mismo.

Las formas organizativas del trabajo educativo en estos grupos se caracterizan por:

Se pueden organizar actividades que requieran la realización colectiva de la tarea.

Los contenidos son más complejos por lo que requiere una organización adecuada de los niños y métodos que activen el aprendizaje y propicien la elaboración conjunta, la determinación de un plan de acción y la búsqueda de las relaciones esenciales.

Los medios de enseñanza deben propiciar el trabajo individual y colectivo.

Se deben organizar excursiones, paseos que propicien que los niños y niñas observen el mundo que los rodea de forma activa.

Se pueden estructurar actividades donde se combinen armónicamente los contenidos de las diferentes áreas.

La actividad libre o independiente:

- El contenido de la actividad independiente se enriquece.
- La organización de las áreas se efectúa por los propios niños cuando seleccionan los materiales, juguetes, objetos, para realizar su actividad.
- La organización de los niños debe propiciar el juego de los niños y niñas de ambos grupos.
- Las educadoras y auxiliares pedagógicas deben organizar sus interrelaciones de trabajo para que no existan interferencias en la dirección de la actividad independiente.
- La educadora juega una influencia indirecta en estas actividades debido al papel activo de los niños.

1.2.1 El lenguaje como expresión del desarrollo psíquico.

El niño desde que nace es un ser social. Esto quiere decir que el proceso de su transformación en hombre, en ser humano no es posible fuera del contexto social, en el cual se apropia de toda la experiencia histórico cultural acumulada en los objetos y fenómenos del mundo material y espiritual que le rodea, y que le es transmitida por los adultos que le alimentan, le atienden, le educan.

Esto se da en una actividad conjunta en la cual estos le transmiten esa experiencia social, y le enseñan los modos de la actividad práctica e intelectual para actuar sobre ese mundo de objetos materiales y espirituales creados por la humanidad durante siglos. Es, en este proceso de actividad y comunicación, que se posibilita su conversión en ser humano. De ello depende que, para que el niño sea realmente una persona, son indispensables condiciones humanas de vida y educación y, cuando esto por determinadas causas no se propicia, no es posible el proceso de humanización.

Por lo tanto, para que el niño devenga hombre, devenga personalidad no basta con poseer un cerebro y un organismo propios de la especie, sino que se requiere que su

actividad se desenvuelva en un mundo de objetos y de relaciones propias del hombre como tal.

En este sentido, la literatura especializada es amplia en reflejar casos, como el de las niñas indias Kamala y Ámala, raptadas por lobos cuando apenas tenían unos años de nacidas, que al ser recuperadas de dicha vida agreste y salvaje, y aún cuando fueron restituidas a su propio medio de origen, nunca pudieron convertirse verdaderamente en seres humanos como tal.

Este caso, reportado por el psicólogo indio Rid Singh en las primeras décadas del siglo, y que tuvo una amplia repercusión en los medios científicos, tuvo una reedición, cuando en 1986 la prensa mundial reflejó el fallecimiento de Ramu, otro niño de similar historia a la de aquellas niñas descritas por Singh.

De igual manera no se posibilita la transformación del hombre, si no se cuenta con un cerebro humano, aunque el medio sea enteramente propio de la especie humana. Al respecto es bien conocida la historia de Rudi, un bebé chimpancé que fue objeto de una investigación experimental de la psicóloga rusa Ladiguina Kots, quien durante tres años crió al primate junto a su propio hijo recién nacido en condiciones prácticamente iguales.

Al concluir su experiencia comprobó, que a pesar de la rica experiencia individual que Rudi había adquirido por su crianza en un medio humano y que le permitía realizar acciones que jamás hubiera incorporado en su medio habitual, seguía siendo un chimpancé y no fue posible su conversión en ser humano, o que se apropiara de medios intelectuales de acción particulares de la especie humana, como es el caso de la lengua hablada.

De esta manera la actividad y la comunicación, que son las que posibilitan que el niño recién nacido se convierta en un ser humano, han de realizarse dentro de condiciones de vida propias del hombre como tal, condiciones sociales que son requisitos indispensables para el proceso de humanización.

Pero al hablar de actividad y comunicación, esto lleva necesariamente a analizar la relación existente entre el pensamiento y el lenguaje, y de este último como expresión del desarrollo psíquico.

El lenguaje es una forma peculiar de conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, un reflejo de dicha realidad que se propicia por medio de la lengua natal, y que constituye a su vez, la principal vía de comunicación entre los seres humanos, entre las personas, y mediante el cual el individuo entra en relación con sus semejantes, para coordinar acciones mutuas, intercambiar ideas e incluirse entre sí.

Hace falta el uso de una lengua que tiene componentes fonético – fonológicos, léxico – semánticos y gramaticales, que la hacen un medio indispensable del pensamiento humano, con el que forma un sistema en mutua interdependencia e interrelación.

Es sabido que el pensamiento se entrelaza estrechamente con el lenguaje, y esto llevó a algunos psicólogos a la conclusión de que eran una sola cosa, como establecía J. Watson, para quien el pensamiento se reducía al lenguaje interno, siguiendo una determinada frecuencia, del lenguaje en alta voz, al murmullo, al lenguaje interno, lo cual equivalenciaba y convertía en un único proceso a ambas acciones psíquicas.

No obstante, y ya desde los hallazgos de la escuela de Würzburg, se puso de manifiesto que el pensamiento y el lenguaje estaban bien lejos de coincidir. Esto llevó a dos posiciones: una, que sostenía la total identificación entre el pensamiento y el lenguaje, y otra que sostenía una total diferenciación.

Este carácter unilateralizador de las posiciones anteriormente planteadas, dio lugar a numerosas tendencias que trataban de conciliar ambos puntos de vista, o propiciar soluciones de compromiso entre ambos enfoques, sin encontrar una verdadera respuesta.

L. Vigotski refutó ambas posiciones, en las cuales pensamiento y lenguaje se veían como independientes, o con una relación puramente mecánica entre dos procesos distintos, lo cual atribuyó fundamentalmente al método utilizado en su investigación, que estudiaba dichos procesos del pensamiento en el lenguaje de los adultos, y mediante la descomposición o disociación de esos procesos en sus elementos componentes. Es decir, que estas posiciones tenían dos errores fundamentales de base: el análisis por elementos y el antihistoricismo.

La verdadera respuesta a esta pregunta sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje, solo es posible darla de acuerdo con L. Vigotski, mediante su estudio histórico – genético. Dentro de la posición de la identidad del pensamiento y el lenguaje se observan tendencias que van desde considerar al pensamiento como lenguaje sin sonido, hasta las corrientes reflexológicas que lo consideran un reflejo inhibido en su parte motora. En ambas teorías la cuestión de la relación entre el pensamiento y el lenguaje pierde significado, pues de existir una identidad no es posible entonces que se pueda dar ninguna relación entre ambos, por ser la misma cosa.

La posición que considera al lenguaje como una manifestación externa del pensamiento, y ver a este libre de todo componente sensorial, caen en ver su relación como una conexión externa entre dos procesos distintos, básicamente diferentes.

Estas concepciones son fruto de un análisis de las estructuras psicológicas separándolas en elementos, como sucede cuando se estudia al pensamiento verbal en sus componentes-pensamiento y palabra de manera aislada, lo que hace desaparecer en el transcurso de su estudio las particularidades originales del pensamiento verbal, y conduce a la búsqueda de una interrelación de tipo mecánico entre dichos elementos.

Esta concepción de ver al sonido y al significado como elementos separados, impide el análisis de su verdadera interrelación, puesto que el sonido, separado de su conexión

con el pensamiento no revela las propiedades físicas y psicológicas del habla humana, sino las referidas a todos los sonidos de la naturaleza.

Del mismo modo, el significado separado de las palabras, solo puede ser estudiado como acto puro del pensamiento, que cambia y se transforma ajeno a su vehículo material. Esto ha impregnado la investigación lingüística y psicológica del pensamiento y el lenguaje, y llevado a derroteros desacertados en cuanto a sus interrelaciones.

El análisis por unidades, propuesto por Vigotski, al estudiar el fenómeno en su totalidad, y donde se analiza de manera que este conserva las propiedades básicas de dicha totalidad, da la clave para definir claramente las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, unidad que en este caso está dada por el significado de la palabra, y el cual pensamiento y lenguaje se unen para constituir el pensamiento verbal.

Desde este punto de vista una palabra nunca se refiere a un solo objeto, sino a un grupo o clase de estos, y constituye, por lo tanto, una generalización. Esta a su vez constituye un acto verbal del pensamiento, que refleja la realidad de manera bastante distinta a como lo hacen los procesos sensoriales.

El pensamiento, como reflejo generalizado de la realidad, constituye también la esencia del significado de la palabra, y consecuentemente es parte inalienable de la palabra como tal, y perteneciendo por lo tanto, al dominio del lenguaje y del pensamiento.

De esta manera una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano, y un significado solo es posible de expresarse mediante una palabra.

En esto radica la unidad del pensamiento verbal, y el estudio de su desarrollo, funcionamiento y estructura – su devenir histórico - genético – da la respuesta de la

función e interrelación del pensamiento y del lenguaje en cada etapa del desarrollo humano.

La unidad del pensamiento y el lenguaje expresada en el significado también se destaca en el proceso de la comunicación – función principal del lenguaje – en la que se unen comunicación y su función intelectual, pues es imposible el entendimiento de las inteligencias sin una expresión mediatizadora, en este caso el significado en la palabra, ya que en ausencia de signos lingüísticos la comunicación sólo es, como sucede en los animales, primitiva y limitada, y concretada básicamente a la transmisión emocional.

La transmisión de un contenido intencional, racional, de la experiencia y el pensamiento, requiere indefectiblemente de un sistema mediatizador, en este caso el lenguaje, surgido durante el trabajo por la necesidad de intercomunicación entre los seres humanos en dicho proceso productivo.

En algunas teorías psicológicas se plantea al signo como medio de la comunicación, entendiendo al mismo como la palabra o el sonido, y que por el reforzamiento se asocia con un determinado objeto o experiencia, lo cual le posibilita transmitir ese contenido a otros hombres. Sin embargo, los estudios en la infancia temprana revelan que la comunicación verdadera requiere un significado, tanto de generalización como de signos.

La experiencia individual es intransmisible, y para poder serlo, necesita de estar incluida en una categoría socialmente establecida que el hombre considere como una unidad, por lo que la verdadera comunicación requiere de una actitud generalizadora, que es una etapa avanzada del significado de las palabras.

Las formas más elevadas del intercambio humano son solamente posibles porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada, y por ello es que los niños, aunque estén familiarizados con las palabras requeridas, no entienden

determinados conceptos, pues carecen de los medios conceptuales que garanticen su comprensión total. Por eso es tan importante que los niños manejen primero el concepto que su denominación, pues casi siempre, cuando existe el primero, hay una palabra que sea capaz de definirlo o describirlo. Concebir al significado de la palabra como pensamiento generalizado e intercambio social, permite el análisis genético – causal de las relaciones entre el pensamiento, el lenguaje y su desarrollo social.

Pero a su vez, como la palabra siempre expresa también un contenido emocional, demuestra la existencia de un sistema de significados, que en forma dinámica, expresa la unidad de los procesos cognitivos y afectivos en el desarrollo psíquico, aquella en la que el reflejo de las relaciones esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad utiliza como medios al concepto, a la palabra, y cuyas premisas se estructuran hacia finales de la edad preescolar, en las que el niño de esta edad es capaz de realizar operaciones elementales en las que ya no necesita tener presente al objeto.

Este pensamiento que se ha denominado motor, en acciones o sensoriomotor de acuerdo con los diversos autores, va a caracterizar los años iniciales de la vida, y en su transcurso, el surgimiento y asimilación de la lengua materna va a marcar un hito en el desarrollo psíquico del niño, y ya a partir de ese momento, el desarrollo del pensamiento va a estar estrechamente unido al lenguaje.

Así la denominación de los objetos organiza el proceso de la percepción, ayuda a diferenciar los objetos y a adjudicarles un significado, la atención y la memoria se hacen lógicas y con sentido, gracias al lenguaje. Todo el desarrollo afectivo – volitivo – motivacional está mediatizado por el lenguaje, y no es posible el proceso de socialización del niño sin la existencia del lenguaje. En suma, todos los procesos y funciones psíquicas, toda la formación y educación del niño solo pueden concebirse con la participación decisiva del lenguaje.

Aún con el surgimiento del pensamiento en imágenes, denominado por algunos autores simbólico, intuitivo o representativo, y que es aquel en el cual las relaciones esenciales de la realidad se expresan mediante una imagen, que significa no solo una representación sino también la sustitución de las relaciones entre los objetos, se organiza de manera más nítida con el apoyo del lenguaje, que va a permitir esquematizar de manera más eficiente las relaciones presentes y manifiestas – que se realizan mediante el proceso de la percepción – y las no presentes, ocultas y esenciales, que se viabilizan mediante la acción del pensamiento.

Pero aun en el pensamiento en acciones y en el representativo, la acción psíquica que se realiza está ligada al objeto, y depende de sus condiciones y particularidades. Solo es con el advenimiento del pensamiento verbal, lógico – verbal, o conceptual, como lo llaman indistintamente los diferentes autores, es que el proceso del pensamiento se independiza totalmente del objeto, y es capaz de operar en ausencia del objeto, mediante símbolos, ecuaciones, conceptos, que dependen de la palabra, como expresión del pensamiento para su manifestación.

De ahí que se considere al pensamiento verbal como la cumbre del pensar humano, y se convierta en el predominante sobre las otras formas existentes del pensamiento del hombre. En el adulto coexisten estos tres tipos de pensamiento, o estas tres manifestaciones del pensamiento, lo que se ha dado en llamar, de acuerdo con Leontiev, el polimorfismo del pensamiento humano.

En todas estas facetas del pensar, la palabra aparece como elemento fundamental de expresión, porque aunque las condiciones de la tarea imponen el tipo de pensamiento que ha de resolver, y se resuelve mediante un tipo específico predominante en este momento, sin embargo, para expresarse requiere indefectiblemente de la palabra.

La acción o la imagen son individuales, y no es posible su transmisión a otros sujetos si no se hace mediante la palabra. En este sentido son muy aleccionadoras las

revelaciones hechas por Albert Einstein a uno de sus biógrafos, y en la que le refirió que las concepciones iniciales de la teoría de la relatividad, y en toda su complejidad posterior, él se las había expresado en forma de imágenes, las había concebido como imágenes, las había concebido como imágenes, las había concebido como imágenes, y operando con dichas acciones, y que luego había tenido que transitar por un arduo trabajo de llevarlas a formas del pensamiento lógico verbal para hacerlas comprensibles a los demás.

Este nivel de realización adulta, incluso en la propia operación interna está presente el lenguaje, pues el hombre explica a sí mismo las imágenes que percibe, mediante la palabra, se piensa en palabras aunque se opera con la acción o la imagen.

De esta manera se destaca que, ontogenéticamente, el pensamiento y el lenguaje no surgen al unísono, sino que tienen raíces genéticas distintas, y que en un momento determinado estas líneas se encuentran, para conformar el pensamiento verbal, que ha de convertirse en el tipo de pensamiento predominante en el desarrollo del individuo. Mas, aunque convergen no significan una identidad, sino una unidad dialéctica, en la que cada función psíquica tiene sus propias particularidades y tareas a resolver, interrelacionándose e influyendo mutuamente.

Desde este punto de vista la formación, desarrollo y perfeccionamiento de la lengua materna no implica solamente un problema de comunicación y de influencia de las relaciones sociales, sino que constituye igualmente un problema intelectual, que tiene serias implicaciones en el desarrollo de la inteligencia, la conciencia y la personalidad.

En el transcurso de estas acciones psíquicas, que inicialmente tienen líneas separadas, se destaca una etapa preintelectual en el lenguaje, que se expresa en el gorjeo y el balbuceo, entre otros, y una etapa prelingüística del pensamiento, expresada en la

propia acción y la imagen como medios de reflejar la realidad y actuar consecuentemente.

Cada etapa del desarrollo va a plantear una interrelación cualitativamente distinta del pensamiento y el lenguaje, de ahí su carácter dinámico, constituyendo un proceso, hasta converger en un momento en que el pensamiento no solo se expresa en palabras, sino que existe a través de ellas.

Desde este punto de vista el desarrollo del lenguaje constituye un aspecto primordial para garantizar el desarrollo psíquico del niño, y se convierte en una tarea principal del trabajo educativo en el centro infantil.

1.2.2 La formación y desarrollo del lenguaje en la Educación Preescolar.

Desde el surgimiento de la sociedad el lenguaje ha constituido una actividad esencial en el desarrollo cognoscitivo cultural y social del ser humano, el que tiene sus raíces en lo más profundo de la mente humana y gracias a él es posible la transmisión de la experiencia social de generación en generación.

Refiriéndose a la vinculación del lenguaje de los antepasados Federico Engels dijo: “Primero el trabajo y después junto con él la palabra articulada fueron los dos estímulos más importantes bajo cuya influencia el cerebro del mono se fue transformando gradualmente en cerebro humano” (1991: 145).

Desde el punto de vista marxista se consideró la conciencia en estrecha conexión con el lenguaje, con la palabra. Al poner de manifiesto la correlación existente entre el lenguaje, la conciencia y la realidad, respecto a esto Marx y Engels apuntan que: “...ni los pensamientos, ni el lenguaje forman por sí mismos un reino aparte... son

sencillamente, expresiones de la vida real” (1991: 152) Más adelante continúan diciendo: “...la realidad inmediata del pensamiento es el lenguaje”

Es precisamente esta relación la que hace afirmar que el lenguaje no existe fuera del pensamiento, el pensamiento, la idea, no existe aislado del lenguaje, y fue la dialéctica materialista quien permitió descubrir la relación entre pensamiento y lenguaje como un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento al lenguaje y viceversa, y a su vez forman una unidad dialéctica, y su estrecho lazo tiene gran importancia en la determinación del sistema de enseñanza de la lengua materna y en la precisión de las exigencias fundamentales a plantear en el trabajo pedagógico.

Por la importancia del lenguaje ha sido objeto de investigación en diferentes latitudes y a su vez definido por autores en el transcurso de la historia. Entre otros está Dubois J. (1969:134) plantea el lenguaje es “la capacidad propia de la especie humana para comunicarse por medio de un sistema de signos.” Rosental M. (1973: 231), lo concibe como el “sistema de señales de cualquier naturaleza física que cumple una función cognoscitiva y una función comunicativa en el proceso de la actividad humana.

El lenguaje es un fenómeno social. Surge en el transcurso de la producción social, forma una parte necesaria de ella, es el medio de coordinación de la actividad de las personas. Siendo la forma de existencia y de la expresión del pensamiento, desempeña al mismo tiempo, un papel esencial en la formación de la conciencia.

Esta no existe ni puede existir fuera de la envoltura del lenguaje, y este a su vez constituye un medio para fijar y conservar los conocimientos acumulados, para transmitirlos de generación en generación. Tan solo gracias al lenguaje puede existir el pensamiento abstracto. También Rodríguez L. (1977:46) plantea que lenguaje “es la capacidad del hombre para crear, como ser social, un sistema de signos para la comunicación mutua”.

Liublinskaia A. A. (1981: 98), expresa que el lenguaje “es la forma peculiar de conocimiento (concepción) por el hombre, de los objetos y fenómenos de la realidad y el medio de comunicación entre las personas. A diferencia de la percepción (proceso de reflejo directo de los objetos), el lenguaje constituye una forma indirecta de conocimientos de la realidad, constituye el reflejo de esta realidad por medio de la lengua natal”.

Konstantinov F. (1987: 146) al definirlo refiere que el lenguaje “designa los objetos, sus propiedades y relaciones y, con ello sirve como importantísimo medio de comunicación mutua de los hombres y como instrumento de su pensamiento”. En el texto La enseñanza de la Lengua Materna, Robert Dtrons (1972:24) plantea:

“Lenguaje es el conjunto de los medios que nos sirven para expresar, para comunicar nuestras ideas y sentimientos, para hacernos comprendernos de los demás, por el juego de nuestras habilidades mentales sensoriales”.

El Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado concibe al lenguaje “como la capacidad humana adquirida por la que se comunican contenidos a través de la palabra oral o escrita. Cualquier conjunto establecido de signos que sirva a un grupo humano para intercambiar mensajes. Forma de expresarse, estilo”; mientras que la Enciclopedia Encarta/2004 lo define como: “Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. Uso del habla o facultad de hablar. Conjunto de señales que dan a entender algo. El lenguaje de los ojos, el de las flores.

Al analizar las definiciones antes mencionadas sobre el lenguaje se puede concluir que, a pesar de que entre todas existen puntos comunes al designarlo como un fenómeno social, propio de la especie humana, con función comunicativa y en estrecha relación con el pensamiento, para la realización de esta tesis la autora se acoge a la definición dada en el texto Psicología general para los I S P, Héctor Brito () plantea:

“...el lenguaje es la actividad específicamente humana de la comunicación, mediante la lengua o idioma. Es la forma especial de relación entre los hombres, a través del cual se comunican sus pensamientos e influyen unos sobre otro. (III parte, p. 88)

El lenguaje oral fue creado por los primeros hombres, dieron nombre a los objetos, construyeron representaciones del mundo y a su vez las explicaron mediante la palabra y la iconografía, este fenómeno todavía es observable en la actualidad en los procesos ontogenéticos infantiles mediante el cual generan, construyen y desarrollan su propio lenguaje.

Desde los orígenes del lenguaje el hombre lo ha utilizado como un instrumento que permite describir y organizar la relación entre el mundo de los sujetos y el de los objetos, usándolo como medio de cognición y desarrollo, mientras que el lenguaje animal se dirige a una situación concreta.

Lo anterior lleva a considerar el lenguaje como una herramienta psíquica por lo cual se organiza su actividad, es un instrumento mediatizador que sustituye las herramientas de cognición.

Desde el punto de vista del desarrollo del hombre no puede verse solo como producto de interacción entre este con el mundo de los objetos, ya que no completa el proceso de vida, sino también como una consecuencia de la relación con las personas mediante el contacto comunicativo con otros hombres.

Como es sabido el lenguaje constituye un medio fundamental del desarrollo psíquico y se integra dentro de la categoría superior la comunicación y uno de sus logros fundamentales y por supuesto dentro del desarrollo psíquico lo constituye la asimilación de la lengua materna.

Al respecto K. D. Ushinski señaló:

“La palabra es la base de todo el desarrollo intelectual y el pozo de la sabiduría humana, con ella comienza toda la comprensión, a través de ella pasa y hacia ella vuelve”. (1969: 257)

Precisamente por un lado es el instrumento por medio del cual se expresan representaciones, pensamientos y conocimientos por otro es un medio para el enriquecimiento y ampliación de las representaciones, pensamientos y conocimientos. Entre el pensamiento y el lenguaje existen relaciones recíprocas.

Pero también el mismo autor (1975: 101) hace referencia a: “En la medida en que el niño aprende la Lengua Materna, asimila no solo las palabras, su comprensión y giros, sino también la variedad infinita de conceptos, ideas y objetos, la variedad de sentimientos e inquietudes, formas artísticas, la lógica y la filosofía del lenguaje”.

Los niños aprenden a hablar mediante el trato con los adultos y demás niños, escuchando y hablando asimilan el vocabulario y la gramática, es decir, mediante el uso activo del lenguaje, y, conjuntamente con el desarrollo de su lengua, van adquiriendo, poco a poco, la riqueza intelectual. En las conversaciones con los adultos satisfacen su curiosidad, intercambian sus impresiones, buscan el apoyo y la evaluación de sus acciones. Mientras mejor hable el niño y en forma más comprensible para los demás, más fácil le resultará comunicarse con los que lo rodean.

La vida de los niños en el círculo infantil ofrece condiciones objetivas para apoyar y promover al máximo el desarrollo lingüístico de los pequeños. Estos juegan, trabajan y aprenden juntos, y realizan muchas actividades en colectivo las que son llevadas a cabo

bajo la dirección de la educadora, constituyen al mismo tiempo, procesos de comunicación. En ellas los niños se relacionan mediante el lenguaje.

En el niño se da un desarrollo evolutivo de la comunicación que se establece sobre la base del momento en que surge la misma, sus formas fundamentales en esta etapa son:

La comunicación personal-situacional.

Es predominante en los primeros seis meses de vida cuando el niño no domina los movimientos prensores de carácter concreto y las relaciones con el medio están mediatizadas por las interrelaciones que se dan con los adultos más cercanos, constituyendo la actividad principal en este momento. Esta comunicación contribuye al desarrollo psíquico del niño.

La comunicación práctica situacional.

La comunicación se realiza dentro de la actividad práctica con los objetos y el mundo que rodea al niño, surge por la necesidad de colaboración y atención con el adulto. Transcurre aproximadamente desde los seis meses hasta los dos años, esta etapa constituye la base del tránsito cualitativo de la actividad objetal al surgimiento del lenguaje, seguidamente comienza a complejizarse y pasa de lo situacional y práctico, a la comunicación contextual.

La comunicación cognoscitiva – extrasituacional.

Transcurre entre los tres y cinco años, se da principalmente dentro de la actividad cognoscitiva del niño, para establecer relaciones no perceptibles entre los objetos y hechos, aquí el lenguaje va a jugar un rol fundamental.

La comunicación personal extrasituacional.

Se desenvuelve a finales de la edad preescolar y principios de la escolar entre los seis y siete años. Permite satisfacer la necesidad de conocerse y conocer a otras personas e interrelacionarse, lograr la comprensión mutua con el adulto. Los motivos fundamentales son los personales, se dirige al conocimiento del mundo social de las personas, que se convierten en los motivos principales de la actividad de comunicación del niño.

Como ya se ha planteado el lenguaje como forma especial de la actividad humana se da en dos planos simultáneamente, en el externo y el interno. Cuando se habla del lenguaje como comunicación oral se hace referencia al lenguaje externo que se caracteriza porque tiene una forma audible, perceptible, hablado a viva voz, se manifiesta en forma de diálogo y monólogo, situacional y contextual y el escrito.

En la edad preescolar se da el tránsito del lenguaje situacional al contextual en la medida que trasciende el carácter concreto de la comunicación. En los tres primeros años de vida el niño se comunica fundamentalmente con sus allegados y personas muy conocidas, surgiendo la comunicación a causa de objetos y acciones o a familiarizarse con nuevos fenómenos y objetos, las respuestas que se le den a estas preguntas así como demandas que se le planteen al niño constituyen el lenguaje situacional, este no desaparece y se encuentra en el adulto.

Según se amplía la esfera comunicativa aumentan los procesos cognoscitivos y a su vez el niño va dominando el lenguaje contextual, que no es más que aquel que describe con bastante exactitud una situación, que no necesita de su percepción directa para ser comprendido, está bajo una influencia de una enseñanza sistemática, el desarrollo de este lenguaje se produce en la edad escolar.

Una de las tareas fundamentales de la lengua materna en estas edades está en posibilitar el paso del lenguaje situacional, (que es predominante hasta fines de la edad

temprana), al lenguaje contextual que a partir de los tres años se convierte en el principal, no por sustitución del lenguaje egocéntrico por el social como plantea Piaget, sino por el cambio del contenido intelectual y los objetivos que se plantean ahora a la comunicación.

El lenguaje dialogado y situacional se convierten en medios auxiliares posibles en el monólogo con una intervención comunicativa como reforzadores sistemáticos de una idea que se expresa.

El lenguaje dialogado se acompaña del lenguaje extraverbal caracterizándose por su falta de detalles, omisiones, fragmentaciones, con elementos que se sobreentienden y se sustituyen por verbalizaciones.

El lenguaje monologado puede estar dado por un planteamiento externo o uno del sujeto, es detallado y completo desde el punto de vista gramatical, la exposición de ideas es consecutiva, relacionada, contextual, siendo las características principales la programación y la planificación.

En la clasificación del lenguaje externo también está el lenguaje escrito, que es una forma perfeccionada del monólogo, exige a diferencia del oral la participación voluntaria y consciente del sujeto.

Algunos autores refieren a este lenguaje como la forma superior de la lengua materna y en realidad lo que hace es reproducir las peculiaridades de la lengua oral, sin embargo tanto la lengua oral como la escrita pertenecen al lenguaje externo y sobre su base se desarrolla el lenguaje interno aunque se señala que el mismo es una forma más arbitraria, interiorizada y planificada que el lenguaje monologado oral, motivo por el cual lo consideran como la fase superior de lengua materna.

También se puede definir que el lenguaje interno no es un lenguaje externo interior, sino un lenguaje reducido, abreviado, que reproduce solamente la imagen auditiva, sintetizada y donde algunas palabras se sustituyen por imágenes de los objetos correspondientes.

A partir de los estudios de Vigotsky se le da otra connotación al lenguaje interno, cuando lo valora como una función psíquica interiorizada y dicho autor destaca tres características con su estructura y funciones. Ser un eslabón intermedio entre el pensamiento y el lenguaje exterior, mediante su función predicativa.

- Es un lenguaje reducido, que pierde su estructura gramatical detallada y se vuelve amorfo.
- En el mismo prevalece el sentido para sí sobre el significado, que convierte las conexiones objetivas en un sistema de significaciones relacionadas con las necesidades del sujeto.

El lenguaje interno surge para resolver una tarea intelectual a partir del lenguaje externo detallado que pasa por una fase intermedia (lenguaje egocéntrico) se interioriza, se hace amorfo, funcionalmente predicativo y conserva la propiedad de ser detallado.

El lenguaje externo en su calidad de medio de comunicación mutua entre los seres humanos, de intercambio de experiencias, conocimientos, sentimientos e ideas, el lenguaje vincula a los hombres no solo de un grupo social concreto o de una generación, sino también de generaciones históricas diferentes, creando así la continuidad de las épocas históricas.

El lenguaje no existe fuera de las relaciones sociales y como todo fenómeno social, posee un carácter histórico- concreto.

También en el proceso de formación y desarrollo de la conciencia, el lenguaje cumple varias funciones, las que han sido estudiadas por diferentes autores, como Seco R. (1968), Rubinstein S. (1977), (Luria A. (1982), Brumme G. (1983), Porro M. (1983), González V. (1989), Vigotsky L. (1998), Mendoza F. (1990, 2002), entre otros.

1.2.3 Caracterización del desarrollo del lenguaje en el cuarto año de vida.

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

El análisis comparativo de estos dos años de vida en su conjunto, nos permite entonces afirmar que el período sensitivo del lenguaje se enmarca en este período, desde su manifestación primigenia en la explosión del lenguaje hasta la asimilación de las estructuras básicas de la lengua.

Dominio del tiempo presente (simple y condicional), con dificultad gramatical ocasional. Uso amplio del pasado simple, que permite relato de vivencias en 36 pasados, con oraciones cortas y sencillas. Utilización del futuro, presente de carácter inmediato o cercano.

El uso de los tiempos básicos no es semejante, aunque en su conversación el niño ya se expresa en los tres fundamentales, pasado – presente – futuro. El presente es ampliamente dominado, el pretérito solo en su forma simple “Fui al Jalisco Park y monté las lanchitas”, el futuro casi exclusivamente en su forma presente cercana “Mañana voy a pasear con mi papá”, “Mi abuela me va a comprar un caramelo el domingo”.

La memoria verbal con significado es aún deficiente en este año de vida, y aunque reconoce poesías, cuentos, le es muy difícil reproducirlos cabalmente, concretándose a estrofas o estribillos. No obstante, es significativa la posibilidad de repetir una canción, aunque se den niños que transformen la letra o la canten incompleta. Este se relaciona con la dificultad absoluta de describir. Las dislalias son aun más frecuentes.

Verbalización del establecimiento incipiente de la relación causa – efecto. Surgimiento de los por qué de tipo cognoscitivo, directos. Posiblemente relacionado con el devenir del pensamiento representativo, y en particular a partir del segundo semestre, se observa un despertar cognoscitivo que hace que el niño inquiera frecuentemente por la causa de los fenómenos que le rodean, o de su interrelación causal, como son, por ejemplo, “¿Por qué el elefante tiene trompa?”, “¿Por qué tu no vienes ahora?”, particularidad que va a manifestarse también de manera frecuente durante el primer año de vida.

Conversación de tipo situacional, con elementos contextuales fundamentalmente relacionado con vivencias personales.

La ampliación del vocabulario, la posibilidad de expresión temporal y de relatar vivencias, determinan entre otros factores, la ampliación de la conversación basada exclusivamente en lo que rodea, introduciendo elementos que ya no son del entorno cercano, si bien con frases aun cortas y muchas veces causadas por las preguntas directas del adulto.

En este año el niño se identifica directa o indirectamente por su nombre, más generalmente requiere de la pregunta del adulto “¿Y que más?” para que añada el primer apellido. La mayoría de los niños conoce su edad, pero fundamentalmente expresándolo con los dedos, pues pocos la verbalizan espontáneamente.

Literatura infantil.

Una de las tareas que se le plantean al centro infantil, es la de favorecer su desarrollo estético y ético, lo cual se cumple fundamentalmente mediante las actividades de literatura infantil: lectura y narración de cuentos, recitación de poesías; escenificaciones, actividades con títeres y otras.

Por medio de estas actividades es que se forman en los niños sentimientos positivos y se favorece el desarrollo de la imaginación, la actividad creadora y también la habilidad para narrar, recitar, cantar.

Mediante este tipo de actividad se educa a los niños, además, en la formación de hábitos de conducta adecuados: prestar atención a quien habla o cuenta algo, esperar el turno para hablar, destacar y reconocer las buenas acciones o actitudes de los demás; también aprenden a diferenciar los personajes de las obras, quiénes son buenos y quiénes son malos, y cómo actúan. Es fundamental tener en cuenta que los niños aprendan a disfrutar y a utilizar las bellas expresiones, a recitar al ritmo del lenguaje en prosa o en verso y a alegrarse o entristecerse, a reír o llorar en dependencia de la obra que se les presente.

La primera función de la actividad literaria en el centro infantil es la de educar ética y estéticamente, pero cumple otras funciones, como: favorecer el desarrollo del lenguaje coherente, despertar en los niños el interés y el amor por la literatura, y crear en ellos hábitos de utilizar y cuidar los libros correctamente.

A los niños se les relacionará, además, con el autor del cuento o poesía que escuchan, de manera sencilla, pero clara y correcta. Siempre se les planteará que los hombres escriben para los niños, en libros, y que estos son útiles, pues nos enseñan y alegran.

En las actividades de literatura infantil se pueden emplear diversos métodos, pero fundamentalmente en esta edad predomina la utilización de la palabra. Este método requiere utilizar una dicción y entonaciones correctas, el manejo de las técnicas del lenguaje, un ritmo adecuado, expresividad, gestos y mímicas normales, sin exageración. Este método no se emplea de forma pura, sino que se enriquece con la utilización de otros, como por ejemplo, el visual.

En el centro infantil, pueden leer o recitar una poesía o rima. Esto lo determina la educadora, quien sólo debe tener presente siempre, que durante la lectura literaria no puede apartarse del texto escrito por el autor.

Las actividades de literatura infantil se pueden desarrollar con o sin material didáctico. Entre los materiales necesarios tenemos: juguetes o figuras y láminas.

Estos materiales han de usarse preferentemente en los grupos de edad temprana; en los mayores de edad preescolar, si bien se pueden usar ocasionalmente, es preferible solo el estímulo verbal.

La recitación.

La recitación constituye un caso particular de reproducción que, por su uso habitual en la actividad de la lengua materna, requiere de una diferenciación. A los niños se les enseña a amar, admirar y sentir la belleza de lo que los rodea.

El que ama la belleza será capaz de luchar por crearla. Sin duda, en las expresiones literarias del lenguaje poético, con su riqueza de figuras e imágenes, se favorece la educación estética de los niños y a la vez se les desarrolla el vocabulario.

Las poesías hay que seleccionarlas cuidadosamente para que resulten comprensibles, agradables e interesantes a los niños. Al igual que en los cuentos, la temática de las poesías debe referirse a elementos y situaciones cercanos a la vida infantil.

Los niños tienen que cumplir varias tareas en relación con las poesías:

- Aprender a escuchar una poesía o rima.
- Aprender a repetirla de memoria y recitarla con entonación y emoción.

No es recomendable exigir la memorización de la poesía, rima desde la primera actividad, pues solo un grupo muy reducido logrará hacerlo. Es recomendable que las actividades para el aprendizaje de una poesía o rima se repitan más de una vez. Además, la educadora puede seleccionarla para otras actividades: para las de naturaleza, de vida social o de cualquier otra área de desarrollo, así como para repetirla durante la actividad independiente.

Resulta importantísimo que la educadora presente un modelo para enseñar a los niños cómo recitar. Este modelo comprende tanto dominio del texto como postura, mímica y gestos.

La poesía o rima objeto de estudio se presenta completa desde la primera actividad. Si los niños la repiten a coro, la educadora debe prestar especial atención para que repitan el verso completo y no las últimas palabras, como ocurre frecuentemente.

En la enseñanza de la poesía, como en la del cuento, predomina el método verbal, lo cual no quiere decir que sea el único aconsejable, acompañado de diferentes procedimientos: repetición, observación, audición.

Los niños dramatizar algunas poesías o rimas, se puede proceder de esta forma. Con esta actividad se logra la memorización del texto literario y se hace más fuerte la interiorización e interpretación del argumento.

Al enseñar a recitar, la educadora tiene que plantearse los siguientes objetivos:

- Lograr una correcta expresión.
- Lograr el uso de una entonación, tono y ritmo adecuados.
- Lograr que repitan el verso completo.
- Lograr que no omitan o cambien palabras.

Por último, si es necesario explicar alguna palabra desconocida, se puede realizar varios días antes o el día anterior. Para esto puede utilizar o no material didáctico, pero sólo se empleará cuando la comprensión de la palabra sea imprescindible para entender el texto.

Introducción de la poesía en el grupo de edad mayor.

En el grupo de edad mayor, los niños deben acostumbrarse a escuchar atentamente a la educadora cuando recita una poesía. Por eso comenzamos con la recitación sin mucha conversación preliminar.

Muchas veces la educadora se limitaba a decir: "Escuchen bien, ahora les diré una linda poesía", o bien: "¿En qué época del año estamos?", o bien: "Muchos poetas han

cantado a la primavera. Yo he aprendido un lindo poema sobre la primavera y voy a recitarlo". Otra variante: "Hoy les recitaré una linda poesía o rima.

Cuando la educadora domina la recitación, es muy difícil encontrar niños que no escuchen con gusto los poemas. Hay poemas con los cuales es conveniente desarrollar una conversación en el grupo de edad mayor. Estas conversaciones pueden tener como objetivo ilustrar el contenido, extraer el mensaje, siempre que no esté muy claro; o también llamar la atención sobre las particularidades de la forma empleada, la selección oportuna y hábil de las palabras, la rima, el ritmo y la sonoridad.

Estas conversaciones no se usan para explicar textos ni conceptos. Si en un poema aparecen muchos conceptos desconocidos para los niños, entonces es preciso que la educadora, mucho antes de presentarlo, planifique el modo de proporcionarles las ideas necesarias sobre las palabras nuevas, a fin de que todas las que sean importantes para captar el sentido durante la primera audición, sean comprendidas correctamente. Ahora bien, las educadoras no deben exagerar sus temores y tratar de explicar cada palabra. Muchas palabras van a ser comprendidas por su contexto.

Comprender una palabra, un giro o un verso no debe confundirse con la capacidad para determinar algo conceptualmente y explicarlo mediante el lenguaje. Por esto, las conversaciones sobre el texto son estériles, sobrecargan a los niños y no contribuyen a la comprensión de la obra poética ni a la intensificación de su efecto emocional.

Importancia de la motivación para el aprendizaje de poemas.

Para desarrollar la disposición y el deseo de aprender poemas, es muy importante ofrecer motivaciones que estimule a los niños a aprender y memorizar los textos. Estas motivaciones pueden ser muy variadas.

Algunos niños se sienten estimulados a aprender algo de memoria cuando saben que van a decirlo ante adultos en una fiesta o conmemoración, o sea, que van a poner a prueba su rendimiento. A otros, especialmente a los más tímidos, se les estimula cuando saben que con ello van a proporcionar placer a sus padres o a sus educadoras. En este caso, ellos pueden aprender por afecto "y cariño.

El interés por el contenido del poema puede convertirse también en motivación para el aprendizaje en el grupo de edad mayor. En tales casos los niños quieren retener lo que les ha gustado. Esto no es posible lograrlo en todos los poemas, y en la edad preescolar; ello depende mucho de la actitud de la educadora ante la obra en cuestión; la cual se trasmite fácilmente a los niños, así como también de sus intereses individuales y su oído más o menos desarrollado para la poesía, lo cual les permite captar y sentir placer por la belleza del ritmo y la musicalidad del sonido.

Puesto que la motivación determina en gran medida la actitud durante la actividad y la disposición para el aprendizaje, al final de la introducción del poema, tratábamos siempre de ofrecer motivaciones para la subsiguiente memorización, a que memoricen conscientemente el poema y lo repitan con gusto.

Los poemas solo pueden memorizarse cuando se repiten varias veces. Si esta repetición se hace monótona, entonces se produce una memorización mecánica. Los niños retienen pocas relaciones y el ejercicio se hace más agotador. La memorización monótona y mecánica trae, además, como consecuencia, que los niños comienzan a recitar también mecánicamente y se acostumbran a una especie de recitación común que es totalmente contraria al lenguaje expresivo.

Por eso para el aprendizaje de poemas, deben seleccionarse los métodos que garantizan que: se repita y practique con variedad; la memorización se produzca simultáneamente de modo racional y mecánico y que nunca predomine solo la

memorización mecánica; se expresen plenamente la particularidad y belleza de la obra y que estas cualidades puedan ser experimentadas por los niños.

Hay muchas posibilidades. El empleo de uno u otro método o la combinación de varios depende de diversos factores. Los factores esenciales son el poema mismo, su contenido y carácter, así como la tarea que la educadora ha combinado con la introducción y memorización de un poema determinado.

También en el grupo de edad mayor, encontramos poemas que se prestan para ser ejercitados a modo de juego. Este método es adecuado porque las repeticiones se hacen más variadas y los niños no se cansan. Además, mediante el juego es posible memorizar una cantidad bastante grande de textos, pues el aprendizaje resulta un producto de la actividad lúdica. En el juego los niños se sienten más libres, viven en sus personajes, por lo que muchas veces es suficiente una ayuda pequeña para que hallen la expresión correcta para sus palabras.

El mismo contribuye, mucho mas que otros métodos, al lenguaje expresivo, ya que mediante la representación con las figuras en miniatura, los niños captan la trama con particular intensidad, lo cual se refleja en la voz y el tono, el tiempo y el ritmo de su lenguaje.

R.I. Zhukovskaia y J. A. Fiorina plantean en sus trabajos que los niños memorizan bien los poemas cuando estos se combinan con movimientos. Los movimientos bonitos y variados alegran a los niños.

Por eso el poema que se introduce combinado con movimientos se aprende con mayor entusiasmo. Mediante los movimientos, se expresan casi siempre acciones que desempeñan un papel en el poema, siendo esa la razón por la cual se aprende el

contenido más rápidamente, ya que en la recepción no solo participa el analizador auditivo sino también el del movimiento.

La poesía se asimila a través del primero y segundo sistema de señales y se experimenta según los movimientos. Estos relajan toda la personalidad infantil y hacen que se hable con frescura, espontaneidad y claridad; además, la mímica y los gestos sirven para acentuar con naturalidad la expresión del lenguaje y la voz.

A pesar de que este método tiene que predominar en el grupo de edad menor, es también muy bien acogido por los niños de más edad y debe utilizarse mucho más de lo que se ha hecho hasta el momento.

Mientras mayor es la experiencia que tienen los niños en la imaginación de movimientos adecuados para los poemas y los versos, más creativas y variadas serán sus proposiciones. Por eso las educadoras deben guiar a los niños hacia la búsqueda de movimientos adecuados y no limitarse a presentarles simplemente movimientos ideados por ellas mismas.

Existen otros poemas que pueden memorizarse y recitarse expresivamente con ayuda de los movimientos. Podemos citar el poema Tic, tac. Este poema de los diferentes relojes es muy sencillo y fácil de estructurar rítmicamente, ya que a! final década estrofa corresponde un ritmo distinto, según el reloj descrito.

Primera estrofa: ¡Tic, tac, tac!

(Los niños ejecutan movimientos lentos con los brazos, equivalentes a un compás de 4/4.)

Segunda estrofa; Tic tac, tic tac, tic.

(En el mismo tiempo, ejecutan el doble de los movimientos.)

Tercera estrofa: Tictaque, íctaque, tictaque, tic!

(Los movimientos se aceleran hasta doblar la cantidad anterior.)

En los grupos donde se han recitado y se han aprendido pocas poesías, es posible comenzar prudentemente con este método, utilizando poemas relativamente simples en los que, inicialmente solo se combinarán con movimientos una o algunas líneas.

En este sentido sería conveniente lograr más claridad en la unión de la educación musical con el lenguaje a través de un trabajo más profundo de investigación, y también investigar y representar toda la escala de posibilidades y detalles que permitan combinar, en la edad preescolar, los movimientos rítmicos con la palabra poética.

Relación entre el efecto de la obra literaria y la personalidad de la educadora.

A pesar de toda la importancia que tiene la selección adecuada de los métodos para la recepción de los poemas líricos o la poesía, el efecto que puede producir la obra literaria sobre los niños depende, en gran medida, de cómo la educadora interpreta, siente y expone la obra. Doris Wetterhahn plantea muy acertadamente: "La premisa fundamental para que las posibilidades educativas e instructivas de la poesía alcancen plena efectividad, radica en la personalidad misma de la educadora"

Un poema puede tener un contenido muy valioso y contar con un lenguaje bello y expresivo, pero si la educadora no comprende este contenido, si no siente lo que el poeta ha querido expresar, si recita con indiferencia y de forma monótona, no solo estará privando a los niños de la posibilidad de percibir la obra con el intelecto y los sentimientos, sino que, además, en determinadas circunstancias, estará desarrollando en ellos el rechazo a la poesía. Fiorina califica la exposición e interpretación de una obra literaria como la condición para el intercambio (de los niños) con el autor.

Un niño mayor o un adulto, por decirlo así, puede leer por sí mismo y recibir directamente las ideas y sentimientos del autor. El niño pequeño está obligado a la impartición por parte de la educadora, y del tipo y forma de esta impartición dependen las Ideas, concepciones y sentimientos que se desarrollarán en él.

Es determinante que la educadora conozca y comprenda las ideas y sentimientos que expresa el poema; ella tiene que conocer tan bien a sus niños, que sea capaz de ponerse en el lugar de estos y saber la impresión que el poema puede causarles; tiene que escoger el momento propicio para introducirlo o recitarlo, y hacerlo de modo que el contenido, el lenguaje y el ritmo alcancen plena efectividad. En su exposición no solo son importantes la entonación, la intensidad y la modulación, no solo su voz y dicción, sino también su postura, la expresión de su rostro; en fin, toda su personalidad."

Para cumplir estos propósitos, es importante considerar los siguientes requisitos:

Toda educadora debe esforzarse por lograr una verdadera relación personal con la literatura o bellas formas del decir.

Ella tiene que aprender a analizar las obras de la literatura infantil a fin de comprender el contenido y el mensaje, reconocer los aspectos curiosos o característicos y lograr una actitud personal hacia ellas.

Toda educadora debe conocer a fondo algunas de las obras literarias infantiles más bellas (cuentos, rimas, poemas, narraciones), así como dominar algunos poemas (tanto de la literatura socialista como también de la clásica burguesa) de tal forma que pueda recitarlos de memoria en cualquier momento.

Todas las educadoras tienen que ejercitar la buena recitación y asimilar la técnica de la exposición y narración artísticas.

Ellas siempre tienen que estar conscientes de su responsabilidad como intermediarias entre el escritor y el niño.

Este tiene que convertirse en centro y punto de reunión de los niños que desean realizar actividades creadoras, lingüísticas o representativas. Mediante su cuidado y belleza, el rincón de lectura debe destacar la importancia de la literatura en la vida de los niños.

Conclusiones del Capítulo.

Se realizó un bosquejo histórico acerca del surgimiento del lenguaje. Se hace énfasis en las características del lenguaje en la edad preescolar y su importancia para el desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas, así como los diferentes procedimientos a trabajar en estas edades.

CAPITULO II. "ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO. FUNDAMENTACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS RIMAS MUSICALIZADAS PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS. RESULTADOS DE SU EVALUACIÓN A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN EN LA PRACTICA PEDAGÓGICA"

El presente capítulo se ha estructura en tres epígrafes, los cuales se destinaron a la presentación de los resultados obtenidos, a partir de las tareas de investigación relacionadas con el diagnóstico, la elaboración de las actividades con carácter lúdico y su evaluación a partir de su pre-experimento.

Para esta investigación se declaran las variables y su operacionalización como se muestra a continuación:

Variable independiente Rimas musicalizadas.

Variable dependiente: nivel del desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas del 4to año de vida.

Rimas musicalizadas: composición de verso, del género lírico, con ritmo en el lenguaje.

La autora se acoge a la definición que da el autor Gracilazo López de Góngora sobre las rimas.

Variable dependiente: desarrollo del lenguaje.

En el Breve Diccionario de la Lengua Española, (2006: 241- 319) aparecen los siguientes conceptos:

Lenguaje: Conjunto de señales o signos con los que el ser humano manifiesta lo que piensa, o siente, generalmente mediante sonidos articulados o de alguna otra manera. Es la capacidad humana adquirida por la que se comunican contenidos a través de la palabra.

Desarrollo: Acción y efecto de desarrollar o desarrollarse algo o alguien. Avance, progreso, transformación.

Para la medición de la variable dependiente no se determinaron dimensiones por considerar que los indicadores pueden contribuir a su medición.

Indicadores:

- 1.1. Reconocen el vocablo, exponen las características de este y lo comparan con otro.
- 1,2 Emplean nuevos vocablos en las diferentes actividades.
- 1.3 Coherencia entre sustantivo - adjetivo, sujeto - verbo.
- 1.4 Construcción de oraciones combinando palabras.
- 1.5. Reproducción de rimas y poesías.

2.1. Diagnóstico inicial.

Para profundizar en las particularidades en que se manifiesta el problema se realizó un diagnóstico en los que se consideró como método fundamental la observación (Anexo # I), a 12 actividades, de ellas 6 programadas y 6 independientes con el objetivo de comprobar el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas del 4to año de vida.

La recogida de esta información se realizó por la propia investigadora. A continuación se relacionan detalladamente los resultados a partir de cada instrumento utilizado.

Resultados de la guía de observación:

En el aspecto 1 referido al reconocimiento del vocablo, exposición de las características de este y la comparación con otros. Se comprobó que 7 niños y niñas realizan el reconocimiento al vocablo de forma correcta y exponen sus características, lo que representa un 22,5 %; mientras que 15 niños y niñas logran el reconocimiento del vocablo, pero solo mencionan algunas características de este y necesitan de niveles de ayuda para realizar comparaciones con otros para un 48,3 y 9 niños y niñas no logran

ni mencionar las características, ni realizar comparaciones con otros vocablos. Para un 29%.

En el aspecto 2 referido al empleo de nuevos vocablos en las diferentes actividades 6 niños y niñas logran emplear los nuevos vocablos introducidos, para un 19,3%, mientras que 11 niños y niñas logran emplear los nuevos vocablos introducidos, pero necesitan de niveles de ayuda. Lo que representa el 35,4%; y 14 niñas y niños que representan 45,1 %, no lo logran.

En el aspecto 3 se pudo constatar que 8 niños y niñas lo que representa un 25,8% construyen oraciones sencillas con más de cuatro palabras, utilizando de manera significativa sustantivos, verbos, adjetivos y algunos adverbios; mientras que 12 niñas y niños logran construir las oraciones con la utilización de sustantivos y verbos, pero con la ayuda del adulto, para un 38,7%. Y 11 niñas y niños lo que representan un 35,4 % solo logran nombrar el sustantivo y algunos verbos referidos a estos.

En el aspecto 4 el cual se refiere a la existencia de coherencia entre sustantivo adjetivo, sujeto verbo., se pudo constatar que 5 niños y niñas logran la coherencia, respetando los aspectos gramaticales. Lo que representa el 16,1; mientras 15 niñas y niños logran alguna coherencia pero con necesitan del apoyo de preguntas, representando el 48,3%; y 11 niñas y niños no logran dicha coherencia, cometiendo errores de género, número, lugar al establecer la coherencia entre adjetivo, verbo, sujeto. Representando un 35,4 %.

En el aspecto 5 referido a la reproducción de poesías y rimas teniendo en cuenta los elementos de la expresividad se pudo comprobar que solo 5 niños y niñas reproducen la poesía y rimas empleando elementos de la expresividad, lo que representan el 16,1%; mientras que 11 niñas y niños que representan el 35,4% logran reproducirla pero no tienen en cuenta los elementos de la expresividad al recitar la rima o la poesía.

Los 15 niños y niñas restantes no logran reproducir la poesía en su totalidad, necesitando de niveles de ayuda para la misma, representando el 48,3%.

Todo este estudio realizado y el análisis efectuado a partir de los resultados alcanzados con la aplicación de la guía de observación permitió a la autora de esta investigación: constatar las dificultades que presentan los niños y las niñas del 4to año de vida, en cuanto al desarrollo del lenguaje presentando insuficiencias reconocimiento del vocablo, exposición de las características de este y la comparación con otros. Así como al emplear nuevos vocablos en las diferentes actividades, al construyen oraciones sencillas con más de cuatro palabras, utilizando de manera significativa sustantivos, verbos, adjetivos y algunos adverbios necesitan de niveles de ayuda, y no siempre logran la reproducción de poesías y rimas teniendo en cuenta los elementos de la expresividad, aspectos de gran importancia a lograr en estas edades para un adecuado desarrollo del lenguaje.

2.2. Fundamentación de la propuesta.

Los presupuestos teóricos metodológicos que sustentan las rimas musicalizadas, tienen su base en las ciencias como la filosofía, la pedagogía, la sociología y la psicología, las cuales posibilitan una organización coherente, los aspectos que ellas aportan al estudio del objeto de investigación, se relacionan entre sí, por lo que analizar la incidencia de cada una por separado condicionaría una fragmentación innecesaria.

El Marxismo Leninismo, desde la consideración del sistema de la dialéctica materialista teniendo en cuenta sus propias leyes como pautas teóricas esenciales, proyecta al hombre como ser social históricamente condicionado, producto del propio desarrollo que él mismo crea, esto obliga a analizar la educación como medio y producto de la sociedad, donde se observa la necesidad del profesional en su preparación sistemática para estar acorde con la dinámica del desarrollo social, y poder cumplir la función social que exige la sociedad.

Dentro de todo el proceso de desarrollo se manifiesta la dialéctica entre teoría y práctica teniendo en cuenta la relación sujeto-objeto en la que la actividad juega un papel importante. La esencia fundamental en todo el proceso de la labor del personal docente es que él pueda perfeccionar el proceso educativo desde la propia actividad pedagógica.

En este sentido, se tiene en consideración para el diseño de las rimas musicalizadas el carácter mediatizado de la psiquis humana en la que subyace la génesis de la principal función de la personalidad: la autorregulación y su papel en la transformación de la psiquis, función que tiene como esencia la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, elementos psicológicos que se encuentran en la base del sentido que el contenido adquiere para el sujeto, de esta forma el contenido psíquico sobre la base de la reflexión se convierte en regulador de los modos de actuación.

Por ello, las rimas musicalizadas propician un ambiente favorable para transformar el estado en que se encuentra el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas del círculo infantil Verdes Primaveras.

La concepción de la educación como factor de cambio, constituye fundamento sociológico para esta rimas musicalizadas y desde el punto de vista pedagógico se sustenta en la necesaria interrelación entre instrucción, educación y desarrollo, así como en el papel de la práctica y su vínculo con la teoría para lograr el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas del cuarto año de vida del círculo infantil.

Las rimas musicalizadas en la literatura infantil constituyen un modo de estimulación para los infantes, ya que los instrumentos musicales permiten enriquecer la propia actividad. Al ser tocados por los niños y las niñas, las rimas se escuchan más bonitas, nutriéndose de creatividad, considerándose muy importante su utilización, ya que los niños y las niñas no la repiten sola sino también utilizan la practica instrumental, provocando, motivación en ello, amplían su lenguaje, establecen la concordancia sujeto-verbo- sustantivos adjetivos . Todo eso hace que se desarrollen y activen los procesos psíquicos.

Cada una de estas rimas utilizadas en la actividades programada e independientes permiten trabajar de forma directa con los niños y las niñas que presentan dificultades de forma dinámica y lúdica para despertar más su interés a la hora de participar y con el objetivo que desarrollen el lenguaje.

Los educadores a la hora de utilizar la rima deberán utilizar los siguientes pasos metodológicos.

- Aprendizaje por imitación (por frases) de la rima.
- Los educadores dirán la rima completa.
- Decir la rima y marcar el pulso.
- Sustituir las palmadas por instrumentos musicales, sonidos del entorno o del cuerpo humano, pueden combinarse los tres medios sonoros.
- Respuesta corporal a la rima.
- Decir la rima y marcar el diseño rítmico con el efecto de percusión.
- Ejecutar la rima completa con la letra y diferentes efectos sonoros, marcando el pulso, acento y esquema rítmico.
- Ejecutar dinámica y aires variados al ejecutar la rima.
- Crear melodías para las distintas frases.

La propuesta de 11 rimas musicalizadas ha sido elaborada a partir de las dificultades y las potencialidades que presentaron los niños y niñas seleccionados como muestra de esta investigación en cuanto al desarrollo del lenguaje.

Las mismas se caracterizan por poseer un título, objetivo, autor, materiales y proceder metodológico.

2.2.1 Rimass musicalizadas dirigidas al desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas del 4to año de vida.



Rima 1

Título: “Las palomas”

Objetivos: Reproducir la rima con la ayuda de la educadora.

Utilizar la concordancia entre sustantivo verbo.

Comprender palabras que indique relación de tiempo tarde temprano.

Autora: Marilyn Montero Cuellar.

Materiales: títere de la paloma, siluetas, sombras chinescas

Proceder Metodológico:

Se utiliza para motivar a los pequeños títeres planos, movibles y se pregunta para desarrollar el lenguaje.

¿De qué animal se habla en la poesía?

¿Quiénes volaron?

¿Cuándo regresaron?

Si fuera una paloma cómo diríamos

¿Dónde viven?, ¿De qué tiene su cuerpo cubierto?

¿A qué vino?

¿Quién puede decir de la rima un pedacito, o completa?

Esta rima puede ser utilizada en actividades de producción y creación en las áreas de Educación Plástica, Educación Musical y Educación Física.

Las palomas que volaron

tempranito regresaron



Rima 2

Título: “Maraca de cristal”

Objetivo: Comprender el vocablo que indiquen objetos del medio (maracas). Establecer la concordancia sujeto verbo / .sustantivo adjetivo

Reproducir la rima.

Autora: Marilyn Montero Cuellar.

Materiales: Maracas, panderetas, claves, flauta.

Proceder Metodológico:

La educadora motiva a los niños y las niñas con el “Saquito Maravilloso” que dentro tendrá muchos instrumentos musicales que ellos conocen, la educadora pedirá a los niños que cierren los ojos, el niños introduce la mano dentro del saquito y tomará un instrumento musical lo hará sonar y dirá su nombre, los demás abrirán sus ojos y acertaran con la cabeza si es correcto o no, seguidamente dirán el nombre del mismo después se imita el llanto y se les pregunta quién llora, saben quién es, se presenta las Maraca y se les pregunta,

¿Qué instrumento musical es?

De qué son las macaras

Y si fuera una sola maraca cómo se diría

¿Para qué se utilizan las maracas?

A continuación se les dirá la rima y se les invita a reproducirla.

Les preguntaré:

¿De qué se trata la rima?

¿Cómo es la maraca?

¿Qué hace la maraca?

Esta rima se puede utilizar en las actividades de Educación Plástica en la creación de las formas de círculo, ovalo, entre otros de acuerdo a las formas que estas tengan.

Maraquita de cristal

quiero que me hagas bailar



Rima 3

Título: “Rica zanahoria”

Objetivos: Reconocer el vocablo que designe alimentos Zanahoria, y nombrar tomate, pepino, habichuela, acelga.

Establecer la concordancia entre sustantivo adjetivo sujeto verbo.

Reproducir la rima por si solos.

Autora: Marilyn Montero Cuellar.

Materiales: Zanahorias, tomates, acelgas, habichuelas, entre otras, títeres, conejo.

Proceder Metodológico:

La educadora comenzará la actividad realizando las siguientes preguntas a los niños.

¿Qué vegetales ustedes conocen?

A través de un juego donde están todos los niños sentados en forma de círculo. Se les pedirá que seleccionen un vegetal digan su nombre, cómo es, en cuanto a su color, forma, textura, tamaño, forma de consumir y normas higiénicas sanitarias.

Una vez identificada la zanahoria se les invita a escuchar la rima (se les recita dos veces) y se les pregunta

¿Cómo se llama la rima?

¿Cómo es la zanahoria?

¿Qué hacen con la zanahoria?

¿A qué forma se les parece la zanahoria?

Esta rima va a permitir estimular el lenguaje de los niños y las niñas, se puede utilizar en el área de conocimiento del mundo de los objeto en la unión de colores para obtener un secundario; así como en el proceso básico de alimentación en el desarrollo de hábitos.

La zanahoria anaranjada
me la como en ensalada.



Rima 4:

Título: “Mariposa de colores”

Objetivos: Reproducir la rima por si solos.

Establecer la concordancia entre sujeto verbo.

Comprender palabras que designen relación de lugar en medio de entre.

Autora: Marilyn Montero Cuellar.

Materiales: Diorama, títere de la mariposa, flores de colores.

Proceder Metodológico:

Esta rima se puede utilizar para en el área de Lengua Materna, Conocimiento del Mundo de los Objetos, Educación Física , Educación Musical, Conocimiento del Mundo Natural y en las actividades independiente.

Se motiva a los niños con la adivinanza de las flores

“ Me cortan los jardineros

Y tengo un suave olor

Adorno tu casa

En un lindo jarrón.

¿Quién son?

Una vez adivinada se les presenta el diorama con un jardín florido con flores de diferentes colores y variedades y una mariposa primero y después muchas. Se les dirá la rima y seguidamente se les pregunta.

¿Cómo se llama la rima?,

¿Quien va a jugar con las flores?, Y si fuera muchas mariposas cómo se dice?

¿si fuera una mariposa y una flor cómo se diría?

¿Quien va hacer la mariposa?

Cómo es la flor?

¿Todas las mariposas son de muchos colores? ¿Por qué?

¿Dónde está ahora la mariposa? y ahora se les introducirá más.

Seguidamente se les invita a los niños y a las niñas que reproduzcan la rima empleando el diorama.

La educadora la puede utilizar al comienzo de una actividad haciendo volar la mariposa hacia diferentes direcciones y reproduciendo la rima, estimula a los niños y niñas a su repetición.

Mariposa de colores

Ven a jugar entre las flores



Rima 5

Titulo: El perro asustado.

Objetivos: Reproducir la rima ayudado por la educadora.

Establecer la correcta concordancia entre sujeto verbo – sustantivo adjetivo.

Utilizar palabras que designen relación de lugar dentro fuera

Autora: Marilyn Montero Cuellar.

Materiales: lámina viva con un perro.

Proceder Metodológico:

Esta rima musicalizadas se puede utilizar en las áreas de Lengua Materna, Educación física, Educación musical y en las actividades independientes puede motivar con un títere de un perro y una lámina viva se les recita la rima y se mueve el perro se pregunta a dónde va ahora, a qué va al mercado. Se mueve el perro de lugar para que empleen las relaciones dentro y fuera con relación al mercado los niños reproducirán la rima y la educadora atenderá las diferencias individuales.

Texto

Corre el perro asustado

Y se va para el mercado.



Rima 6

Título: El Sapo haragán

Objetivo Reproducir la rima por sí solos.

Establecer la concordancia entre sustantivo- adjetivo sujeto verbo.

Comprender el vocablo que designen cualidades haragán

Materiales: claves, sonajero, lámina

Proceder Metodológico:

Se motiva a los niños y a las niñas con una lámina y se les pregunta ¿Quién es el que vive en los charcos? ¿Cómo cantan las ranas? Se les invita a escuchar la rima.

Salta el sapo haragán
y se esconde en el corral.

¿Cómo se llama la rima? ¿Cómo es el sapo? ¿Por qué se dice que es haragán?,
¿Dónde se esconde? ¿Quién puede repetir la rima del sapo haragán?

Se insistirá que los niños y las niñas la digan en dúo, trío, y con todo el grupo.

Para finalizar invitarlos a salir del salón saltando como el sapo.



Rima 7

Título: Las abejas.

Objetivo: Reproducir la rima ayudado por la educadora.

Establecer la correcta concordancia entre sujeto verbo – sustantivo adjetivo.

Utilizar palabras que designen relación de lugar dentro fuera

Autora: Marilyn Montero Cuellar.

Materiales: Abeja en títeres, miel, pastel.

Proceder metodológico:

Motivar a los niños con un corto de la película “Las abejas” Y preguntar: ¿Qué quería la abejita? ¿Por qué? ¿Qué hizo cuando vio por primera vez las flores en los jardines? Ah pero la abeja me enseñó una rima muy bonita que se llama “Las abejas” Se les invita a los niños que escuche la rima , se les narra dos veces y se les pide a los niños que la repitan con la tía y se les pregunta ¿quién vuela entre las flores?, ¿quién más?, ¿qué hacen las abejas en las flores?, ¿qué es libar? Se le brinda tratamiento al vocablo y se le pregunta ¿cómo es la miel? , ¿Qué es lo que me gusta? y a ustedes también les gusta la miel, se les invita a repetir la rima y se les dará a probar la miel para que digan cómo es, también un pastel con la miel dentro y se les pregunta:

¿Dónde tiene la miel el pastel?

¿Dónde está la otra miel?

Para finalizar los invito a realizar los ejercicios de las estructuras fonatorio motora como saborear, susurrar.

Texto. Las abejas liban miel

Y a mi me gusta el pastel.



Rima 8

Título: Las claves de maderas.

Autora: Marilyn Montero Cuellar.

Objetivos: Reproducir la rima por si solos.

Establecer la concordancia sujeto- verbo

Utilizar palabra generalizadora madera.

Proceder metodológico:

Se motiva a los niños y las niñas con la visita del cartero Mochipio (La sombrilla amarilla) sonando las claves y diciendo la rima “Las claves de madera” y se les pregunta:

¿Qué traigo en las manos?

¿Para qué sirven?

¿Cómo suenan?

Se les invita a repetir la rima junto a la educadora dos veces.

Preguntar:

¿De qué son las claves?

¿Cuando suenan cómo hacen?

¿Si dejan de sonar qué tenemos que hacer?

Las claves de maderas

Nos hace bailar

Pero si no suenan

Hay que descansar.

Para finalizar saldrán cantando la canción Coco mi coco.



Rima 9

Título: El gato Serafín.

Objetivos: Reproducir la rima ayudado por la educadora.

Establecer la correcta concordancia entre sujeto verbo – sustantivo adjetivo.

Utilizar palabras que designen relación de lugar dentro fuera

Autora: Marilyn Montero Cuellar

Proceder metodológico:

Motivar a los niños con una hoja de papel dibujando un gato con las diferentes formas como el triángulo, círculo, óvalo, y se les pide a los niños que reconozcan las figuras geométricas a medida que se van pintando y al culminar el dibujo se les pregunta: ¿Quién es? ¿Cómo lo van a llamar?. A continuación se les invita a escuchar la rima que les trajo el gatito, se les reproduce la rima y se les invita a reproducirla con ritmo.

Preguntar: ¿Cómo se llama el gato? ¿Qué hace el gato Serafín? ¿Dónde se esconde?

Invitarlos a reproducir la rima dos veces.

Se les invita a salir del salón cantando la canción “Mi gatico Misifú”.

Texto Corre el gato Serafín

Y se esconde en el jardín.



Rima: 10

Título: Los Zapatos verde limón.

Autora: Marilyn Montero Cuellar

Objetivo: Reproducir la rima por sí solo.

Utilizar palabra generalizadora zapato

Establecer la concordancia sujeto verbo.

Proceder metodológico:

Se motiva a los niños y las niñas con un títere del zapatote y se les dice que él ha venido a enseñarles una rima muy bonita que se llama "Los zapatos verde limón". Se le dice la rima y se pregunta: ¿Cómo se llaman los zapatos? ¿De qué colores son los zapatos?

Plantear: ¡Pero zapatote trajo otras cosas! ¿Cuáles serán? ¡Dónde las puso?

Al encontrarlas se les invita a reconocer los diferentes zapatos y se llega a concluir con la palabra generalizadora zapato.

Invitarlos a reproducir la rima por sí solos, primero en dúos, tríos, y todo el grupo

Para finalizar invitarlos a salir al área a jugar a la zapatería.

Texto:

Los zapatos verde limón

Me los trajo Asunción.



Rima 11

Título: El tren.

Objetivo: Comprender palabras que designen relación de tiempo mañanero.

Establecer concordancia entre sujeto verbo.

Reproducir la rima por sí solos.

Autora: Marilyn Montero Cuellar.

Materiales: Títeres.

Descripción metodológico:

Se motiva a los niños y las niñas con el juego del tren, se coloca la educadora frente a los niños representando la locomotora y los niños los vagones.

Invitarlos a escuchar la rima y a repetirla mientras que el tren avanza. Seguidamente se les pregunta ¿Cuándo sale el tren? ¿Cómo se le dice a los trenes que salen por las mañanas? ¿Qué hacen cuando se van?. Se les invita a reproducir la rima por sí solos.

Para finalizar se les invita a salir cantando la canción del tren.

Texto:

El tren mañanero

Nos despertó

pero cuando se marcha

nos va diciendo adiós.

2.3. Evaluación de la efectividad de las rimas musicalizadas a partir de la implementación en la práctica pedagógica.

La cuarta pregunta científica de esta tesis está vinculada con la determinación de los resultados que se obtienen al aplicar las rimas musicalizadas. Para dar respuesta a la misma se desarrolló la tarea de investigación relacionada con la validación de su efectividad en el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas del 4to año de vida del círculo infantil “Verdes Primaveras”.

La concreción de esta tarea de investigación exigió la aplicación del método de experimento pedagógico, en su modalidad de pre-experimento, con un diseño de pre-test y pos-test, con control de la variable dependiente: desarrollo del lenguaje.

En el presente epígrafe se expone el modo en que se organizó el pre-experimento y los principales resultados que se obtuvieron. El estudio se desarrolló en una población determinada por los 31 niños y niñas del 4to año de vida del círculo infantil “Verdes Primaveras”.

No fue necesario definir un criterio de selección muestral, ya que la población en la cual se expresa el problema posee características en cuanto a extensión y posibilidad de interacción con la investigadora, que permiten que se trabaje con todos los sujetos.

El pre-experimento estuvo orientado a validar en la práctica las rimas musicalizadas, a partir de determinar las transformaciones que se producen en los sujetos implicados, en relación con el desarrollo del lenguaje. En correspondencia con esta aspiración se determinaron indicadores básicos para la búsqueda de la información relevante.

Resultados del pre-tes.

Las rimas musicalizadas aplicadas para encaminar la solución al problema científico declarado en virtud de cumplir el objetivo propuesto en la presente investigación, fueron sometidas a condiciones experimentales en los niños y niñas seleccionados como

muestra. Para ese fin fue aplicada la prueba pedagógica, la cual aparece en el mencionado (anexo III) con el objetivo de comprobar en la práctica el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas del 4to año de vida.

Los resultados cuantitativos obtenidos se aprecian en la siguiente tabla:

Aspectos	alto	%	medio	%	bajo	%
1	5	16,1	11	35,4	15	48,3
2	8	25,8	10	41,9	13	41,9
3	10	41,9	15	48,3	6	19,3
4	5	16,1	11	35,4	15	48,3

Para evaluar el comportamiento de los indicadores declarados en el trabajo a partir de la introducción de la variable independiente se elaboró la matriz de valoración, la que se presenta en el (anexo VI).

Medición de los indicadores.

A continuación se presenta una descripción de los resultados obtenidos en la medición de los indicadores de la variable.

En el aspecto 1 referido al reconocimiento del vocablo, exposición de las características de este y la comparación con otros. Se comprobó que 7 niños y niñas se ubican en el nivel alto, realizando el reconocimiento al vocablo de forma correcta, y exponen sus características, lo que representa un 22,5 %; mientras que 15 niños y niñas se encuentran ubicados en el nivel medio, logrando el reconocimiento del vocablo, pero solo mencionan algunas características de este y necesitan de niveles de ayuda para realizar comparaciones con otros para un 48,3, mientras que 9 niños y niñas

se ubican en el nivel bajo pues no logran ni mencionar las características, ni realizar comparaciones con otros vocablos. Para un 29%.

En el aspecto 2 referido al empleo de nuevos vocablos en las diferentes actividades 6 niños y niñas se ubican en el nivel alto, por que logran emplear los nuevos vocablos introducidos, lo que representa un 19,3%, mientras que 11 niños y niñas se ubican en el nivel medio, logrando el empleo de nuevos vocablos introducidos, pero necesitan de niveles de ayuda. Lo que representa el 35,4%; y 14 niñas y niños se encuentran ubicados en el nivel bajo. Lo que representan 45,1 %, pues no lo logran.

En el aspecto 3 se pudo constatar que 8 niños y niñas se encuentran ubicados en el nivel alto, lo que representa un 25,8% ya que construyen oraciones sencillas con más de cuatro palabras, utilizando de manera significativa sustantivos, verbos, adjetivos y algunos adverbios; mientras que 12 niñas y niños se ubican en el nivel medio, pues logran construir las oraciones con la utilización de sustantivos y verbos, pero con la ayuda del adulto, para un 38,7%, y 11 niñas y niños se encuentran ubicados en el nivel bajo lo que representan un 35,4 % por que solo logran nombrar el sustantivo y algunos verbos referidos a estos.

En el aspecto 4 el cual se refiere a la existencia de coherencia entre sustantivo adjetivo, sujeto verbo., se pudo constatar que 5 niños y niñas están ubicados en el nivel alto, pues logran la coherencia, respetando los aspectos gramaticales. Lo que representa el 16,1; mientras 15 niñas y niños están ubicados en el nivel medio pues aunque logran alguna coherencia necesitan del apoyo de preguntas, representando el 48,3%; y 11 niñas y niños se encuentran ubicados en el nivel bajo por no logran dicha coherencia, cometiendo errores de género, número, lugar al establecer la coherencia entre adjetivo, verbo, sujeto. Representando un 35,4 %.

En el aspecto 5 referido a la reproducción de poesías y rimas teniendo en cuenta los elementos de la expresividad se pudo comprobar que solo 5 niños y niñas se ubican en el nivel alto ya que reproducen la poesía y rimas empleando elementos de la expresividad, lo que representan el 16,1%; mientras que 11 niñas y niños que representan el 35,4% se encuentran ubicados en el nivel medio, logrando reproducirla pero no tienen en cuenta los elementos de la expresividad al recitar la rima o la poesía. Los 15 niños y niñas restantes se encuentran ubicados en el nivel bajo por no lograr reproducir la poesía en su totalidad, necesitando de niveles de ayuda para la misma, representando el 48,3%.

Como se puede apreciar a partir de los resultados alcanzados en la evaluación de cada uno de los indicadores en la etapa pre-test : existen dificultades en la población de estudio, ubicándose gran parte de la muestra en los valores medio y bajo detectándose las dificultades que presentan los niños y las niñas del 4to año de vida, en cuanto al desarrollo del lenguaje dadas estas en: aunque reconocen el vocablo que se trabaja no son capaces de exponer las características de este, ni realizar comparaciones con otros, al construir oraciones sencillas con más de cuatro palabras, necesitan de niveles de ayuda, y no siempre logran la reproducción de poesías y rimas teniendo en cuenta los elementos de la expresividad, aspectos de gran importancia a lograr en estas edades para un adecuado desarrollo del lenguaje.

A partir de este resultado se llevó a cabo la introducción de la variable independiente, aplicándose las rimas musicalizadas que aparecen reflejados en el epígrafe 2.2.1 del presente trabajo.

Resultados del post- tes.

Se aplicó el **análisis del producto** de la actividad cuyo instrumento se encuentra registrado en el anexo II y III. Los cuales tuvieron como objetivo comprobar en la práctica el desarrollo del lenguaje que tienen los niños y niñas del cuarto año de vida.

El análisis cuantitativo de los resultados de la guía de observación se presenta en la siguiente tabla:

Preguntas	alto	%	medio	%	bajo	%
1	17	54,8	10	32,2	4	12,9
2	16	51,6	11	35,4	4	12,9
3	18	58	10	32,2	3	9,6
4	17	54,8	10	32,2	4	12,9
5	15	48,3	11	35,4	5	16,1

El análisis cuantitativo de los resultados de la prueba pedagógica se presenta en la siguiente tabla:

Preguntas	alto	%	medio	%	bajo	%
1	17	54,8	11	35,4	3	9,6
2	17	54,8	10	32,2	4	12,9
3	18	58	10	32,2	3	9,6
4	15	48,3	12	38,7	4	12,9

Tal como lo muestran los números los resultados fueron favorables en la etapa del post-test, pues predominan los niveles altos y medio, en cada uno de los aspectos muestreados. Cualitativamente ese instrumento demuestra que:

Los niños y las niñas del cuarto año de vida muestran mejor desarrollo del lenguaje, emplean en su vocabulario sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, emplean nuevos vocablos en las diferentes actividades respetando las estructuras gramaticales, muestran una adecuada coherencia entre sustantivo adjetivo, sujeto, verbo, adverbios, llegando a construir oraciones de cuatro y más palabras, recitan poesías y rimas con agrado empleando elementos de la expresividad.

El análisis cualitativo del comportamiento de los indicadores muestreados después de la introducción de la variable independiente se presenta a continuación:

Resultados por los indicadores.

En el aspecto 1 referido al reconocimiento del vocablo, exposición de las características de este y la comparación con otros. Se comprobó que 17 niños y niñas se ubican en el nivel alto, realizando el reconocimiento al vocablo de forma correcta, y exponen sus características, lo que representa un 54,8%; mientras que 10 niños y niñas se encuentran ubicados en el nivel medio, logrando el reconocimiento del vocablo, pero solo mencionan algunas características de este y necesitan de niveles de ayuda para realizar comparaciones con otros para un 32,2, mientras que 4 niños y niñas se ubican en el nivel bajo pues no logran ni mencionar las características, ni realizar comparaciones con otros vocablos. Para un 12,9%.

En el aspecto 2 referido al empleo de nuevos vocablos en las diferentes actividades 16 niños y niñas se ubican en el nivel alto, por que logran emplear los nuevos vocablos introducidos, lo que representa un 51,6% mientras que 11 niños y niñas se ubican en el nivel medio, logrando el empleo de nuevos vocablos introducidos, pero necesitan de niveles de ayuda. Lo que representa el 35,4%; y 4 niñas y niños se encuentran ubicados en el nivel bajo. Lo que representan 12,9%, pues no lo logran.

En el aspecto 3 se pudo constatar que 18 niños y niñas se encuentran ubicados en el nivel alto, lo que representa un 58% ya que construyen oraciones sencillas con más de cuatro palabras, utilizando de manera significativa sustantivos, verbos, adjetivos y

algunos adverbios; mientras que 10 niñas y niños se ubican en el nivel medio, pues logran construir las oraciones con la utilización de sustantivos y verbos, pero con la ayuda del adulto, para un 32,2%, y 3 niñas y niños se encuentran ubicados en el nivel bajo lo que representan un 9,6% por que solo logran nombrar el sustantivo y algunos verbos referidos a estos.

En el aspecto 4 el cual se refiere a la existencia de coherencia entre sustantivo adjetivo, sujeto verbo., se pudo constatar que 15 niños y niñas están ubicados en el nivel alto, pues logran la coherencia, respetando los aspectos gramaticales. Lo que representa el 48,3%; mientras 12 niñas y niños están ubicados en el nivel medio pues aunque logran alguna coherencia necesitan del apoyo de preguntas, representando el 38,7% y 4 niñas y niños se encuentran ubicados en el nivel bajo por no logran dicha coherencia, cometiendo errores de género, número al establecer la coherencia entre adjetivo, verbo, sujeto. Representando un 12,9%.

En el aspecto 5 referido a la reproducción de poesías y rimas teniendo en cuenta los elementos de la expresividad se pudo comprobar que solo 15 niños y niñas se ubican en el nivel alto ya que reproducen la poesía y rimas empleando elementos de la expresividad, lo que representan el 48,3% mientras que 11 niñas y niños que representan el 35,4% se encuentran ubicados en el nivel medio, logrando reproducirla pero no tienen en cuenta los elementos de la expresividad al recitar la rima o la poesía. Los 5 niños y niñas restantes se encuentran ubicados en el nivel bajo por no lograr reproducir la poesía en su totalidad, necesitando de niveles de ayuda para la misma, representando el 16,1%.

Conclusiones del Capítulo.

Tal como lo revelan los resultados comparativos descritos, se aprecian avances significativos en cuanto al desarrollo del lenguaje de los niños y niñas del cuarto año de vida, a partir de la aplicación de la propuesta de solución, ubicándose gran parte de la muestra en los niveles alto y medio, lo que evidencia su eficiencia para cumplir el objetivo propuesto en el presente trabajo, en virtud de resolver el problema científico declarado. En el anexo se muestra un análisis comparativo de los resultados alcanzados en los indicadores durante el pre-test y post-test.

CONCLUSIONES

- La sistematización de los sustentos teóricos sobre el lenguaje, pusieron de manifiesto su influencia e importancia en el desarrollo integral, y como expresión del desarrollo psíquico de los niños y las niñas desde los momentos iniciales de su vida.
- Los niños y las niñas seleccionados como muestra presentaron insuficiencias en el desarrollo del lenguaje expresadas en: no se expresan con coherencia; al establecer concordancia entre sujeto verbo – sustantivos adjetivo no tienen en cuenta el singular y el plural; no reconocen vocablos de aquellos objetos que las palabras son homófonas y al recitar y reproducir rimas necesitan de la ayuda del adulto.
- Las rimas musicalizadas para contribuir al desarrollo de lenguaje en los niños y niñas del cuarto año de vida del círculo infantil Verdes primaveras se caracterizan por ser creativas, motivadoras, con predominio del carácter lúdico efectivas y dan respuesta a las necesidades de la muestra. Las misma se desarrollaban en un ambiente agradable atractivo, de, de fantasía, de juego.
- La efectividad de las rimas musicalizadas, se corroboró a partir de los datos resultantes de su aplicación en la práctica pedagógica que se evidenciaron en las transformaciones producidas en los pequeños que conformaron la muestra ya que estos lograron desarrollar su vocabulario, utilizar las estructuras gramaticales teniendo en cuéntale establecimiento de la concordancias entre sustantivo adjetivo sujeto verbo, construir oraciones y ampliarlas y reproducir rimas por si solos.

RECOMENDACIONES

- Generalizar en otros centros para contribuir al desarrollo del lenguaje en los niños del cuarto año de vida las rimas musicalizadas.
- Continuar estudiando la temática a fin de mantener su vigencia para el desarrollo de futuros estudios, acerca del lenguaje..

BIBLIOGRAFIA

Álvarez de Sayas, Carlos .(1996). Hacia una escuela de excelencia. Editorial Pueblo y Educación.

Cassette # 60. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II, 3er parte. Convención sobre los derechos del niño.

Colectivo de autores.(1984). Metodología del desarrollo del lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.

Compendio de Pedagogía. (2003). Editorial Pueblo y Educación.

Comenius, J.A (1592-1670). Principales modelos pedagógicos de la educación. Editorial Pueblo y Educación.

Diccionario Microsoft Encarta 2007.

Diccionario Enciclopedia Encarta 2004.

Domínguez Pina, Martha.(2004). El conocimiento de si mismo y sus posibilidades Editorial Pueblo y educación. La Habana.

Didáctica Magna.(Madrid 1992).Capítulo XXIII. Métodos de la lengua.

Domínguez Pina, Martha y Martínez Mendoza, Franklin. Principales modelos Pedagógicos de la Educación Preescolar.

Enríquez Ureña, P.(1954).Corriente literaria en América Hispana. La Habana: instituto cubano del libro.

Enríquez Ureña, C. (1989).Invitación a la lectura : notas sobre apreciación literaria

Fernando González, R. (1995). Comunicación. Personalidad y Desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Figueredo Escobar, E. (1982). Psicología del Lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fleitas de la Cruz, L. L. (2003). Propuesta de actividades para darle tratamiento a las estructuras fonatorias motoras en el tercer ciclo de la educación preescolar. Ponencia presentada al evento del CELEC.

Franco García, O. (2004). Lectura para educadores preescolares I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Franco García Olga.(2006). Eduquemos a cada niño de manera especial. Lectura para educadoras. Preescolares IV. 44.

Franco García Olga.(2006). La Habana. Lecturas para educadores tomo III: Editorial Pueblo y Educación.

Gesell, A. et al. (1969). El niño de 1 a 5 años. La Habana: Editorial Instituto del Libro.

Gómez Días, N. et al. (1984). Metodología del desarrollo del lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Bermúdez, J. M. (1982). "El Lenguaje de la educadora y de los niños". Simiente, 30,16 - 18.

Glez Soca, A. M. y Recarey Fernández, Silvia.(2004) Proceso de enseñanza Aprendizaje: Un reto para cambio educativo. En Addine, Fernández, F.

Didáctica teoría práctica. Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Konstantinov y Coautores.(1987). Fundamentos de la Filosofía Marxista Leninista. Editorial Pueblo y Educación.

Legaspi Arismendi, Alcira.(1999). Pedagogía Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

López Hurtado, J y Silverio, A. M. (2007) El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico. Habana: Editorial Pueblo y Educación

López Hurtado, Josefina.(2001). Un nuevo concepto de educación infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Ministerio de Educación, (1997). Los niños y sus derechos 1. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. II Seminario Nacional para Educadores. 2002.

Ministerio de Educación. III Seminario para Educadores.2003

Ministerio de Educación. VI Seminario Nacional para Educadores. Noviembre2005.

Ministerio de Educación. Orientaciones Metodológicas. Editorial Pueblo y Educación. 2001.

Martínez Mendoza, Franklin.(2004.) “El proyecto educativo” Editorial Pueblo y Educación.

Martínez Mendoza, Franklin. (2004). Lenguaje Oral. Editorial Pueblo y educación

_____.(1998).Caracterización del desarrollo del lenguaje de

0 a 6 años. CELEP. La Habana.

_____.(1992). El desarrollo del lenguaje en la edad preescolar. Un enfoque diferente del aprendizaje de la lengua materna en el círculo infantil, Simiente 2, La Habana

_____.(2002). Comunicación y desarrollo del lenguaje, en los procesos evolutivos del niño. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Marx y Engels. (1973). Obras Escogidas. Editorial Progreso. Moscú.

Martínez Llantada, Martha.(1998). Versión 3. Carpeta 3. CIDIC. Carrera Educación Preescolar.

Ministerio de educación. (1998). Programa del 3er ciclo. Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Ministerio de educación.(1980). Acerca de la literatura infantil. Selección de lecturas . Editorial de libros Para la Educación.

Ministerio de educación.(1971).Maestros. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Morales García, S.M.(2008). Cuentos ilustrados para el desarrollo del lenguaje en niños y niñas del tercer año de vida.

_____.(2006). Necesidad de un enfoque lúdico en el proceso educativo de la educación preescolar. Lectura para educadores preescolares III.

_____.(1986). En torno al programa Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Pérez González, Olga. (2000). La dirección del proceso educativo y la Evaluación del aprendizaje. <http://72.14.205.104/search?q=cache:5k2wfxHhooJ:www.rieoei.org/deloslectores/Perez.PDF+Revista+Iberoameri>

Pestalozzi, J. E. (1746-1827). Principales modelos pedagógicos. Editorial Pueblo y Educación.

Rousseau, J. J. (1712-1778). Principales modelos pedagógicos. Editorial Pueblo y Educación.

Silverio, Ana. López, L. Y Cartaya, L. (2007). El proceso educativo para la infancia De 0—6 Años. Su conducción en la práctica pedagógica. Mención en Educación Preescolar. Módulo III.

Valdés, B. (2002). Diccionario del pensamiento martiano. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Verguer Leonid, A. (1982). Temas de Psicología preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotski, L. S. (1982). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotski, L. S. (1934). Principales modelos pedagógicos. Editorial Pueblo y Educación.

Villalón García, Giovanni. (2008). *La lúdica, la escuela y la formación del educador*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Yadeshko, V. I y Sojin F, A. (1990). “Desarrollo y educación de los niños en la edad temprana”. En *Pedagogía preescolar*. (pp. 132-171). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

