

Artículo Científico

Modelo pedagógico para la integración de los signos no verbales y verbales en la estimulación de la comunicación en la Educación Inicial

Miriam Díaz González

Centros de Desarrollo Infantil “Tierra Y Libertad”

Colima, México

Presentado: 25 de marzo de 2022

Aceptado: 10 de noviembre de 2022

Resumen

La investigación aborda la necesidad de atender desde la propuesta curricular a la integración entre los signos no verbales y verbales en la estimulación de la comunicación en la educación inicial. Se muestra cómo en los fundamentos curriculares para la primera infancia, los programas de educación y desarrollo y en los niveles de Educación Inicial y Educación Parvularia de El Salvador se analiza y plantea lo relacionado con la comunicación. Derivado de esta reflexión, se ofrece una propuesta de Modelo Pedagógico diseñado para contribuir a la necesaria integración entre los signos no verbales y verbales en la estimulación de la comunicación en las edades que comprende la educación inicial, resultado del estudio bibliográfico y documental que permitió fundamentar las relaciones entre sus componentes y suponer que dadas las condiciones existentes y las particularidades del desarrollo infantil en esas edades su aplicación es factible en el contexto salvadoreño.

Palabras clave: Comunicación verbal, Comunicación no verbal, Modelo pedagógico

Abstract

The research addresses the need to attend from the curriculum proposal to the integration between nonverbal and verbal signs in the stimulation of communication. It shows how in the curricular Foundations for Early Childhood, Education and Development Programs, Level of Initial Education and Nursery Education of El Salvador the communication related thing is raised. Derived from its analysis, it offers a proposal of a Pedagogical Model designed to contribute to the necessary integration between nonverbal and verbal signs in the stimulation of communication in Initial Education, a result of the bibliographic and documentary study that allowed to base the relationships between its components and Assume that your application is feasible in the Salvadoran context.

Keywords: Verbal communication, Nonverbal communication, Pedagogical model

Resumo

A pesquisa aborda a necessidade de atender desde a proposta curricular à integração entre signos não-verbais e verbais na estimulação da comunicação na educação inicial. Mostra como nas bases curriculares para a primeira infância, nos programas de educação e desenvolvimento e nos níveis de Educação Inicial e Educação Infantil em El Salvador, tudo relacionado à comunicação é analisado e levantado. A partir desta reflexão, oferece-se uma proposta de Modelo Pedagógico que visa contribuir para a necessária integração entre signos não verbais e verbais na estimulação da comunicação nas idades que compreendem a educação inicial, resultado do estudo bibliográfico e documental que permitiu fundamentar as relações entre seus componentes e assumir que, dadas as condições existentes e as particularidades do desenvolvimento infantil nessas idades, sua aplicação é viável no contexto salvadorenho

Palavras chave: Comunicação verbal, Comunicação não verbal, Modelo pedagógico

Introducción

Hombre y comunicación están ligados desde sus orígenes, nacen juntos, se complementan, entre ambos existe gran dependencia, de modo que no es posible la vida sin interacción, sin comunicación. Desde el inicio de la humanidad, cuando el hombre no había alcanzado el lenguaje articulado, la necesidad de comunicación, de interacción para sobrevivir siempre estuvo latente. Según Engels (1975) “[...] los hombres en formación llegaron a un punto en que tuvieron necesidad de decirse algo los unos a los otros (Engels, 1975, p. 273).

Mientras ese proceso ocurría el hombre satisfacía sus necesidades de comunicación mediante los gestos, el canto, la danza, los colores en su rostro y en su cuerpo, las figuras que pintaba en las cuevas, los signos que utilizaba para representar los objetos y las acciones; todo en su conjunto llegó a formar parte de su modo de establecer comunicación con sus iguales, de interactuar, como única manera posible de realizar actividades en conjunto, vencer los obstáculos que la naturaleza le imponía y dar lugar a la acción recíproca, al desarrollo, a la cultura. En este sentido, Engels decreta que: “El hombre, tanto desde el punto de vista de su desarrollo histórico como de su desarrollo individual, no puede vivir sin satisfacer sus necesidades materiales y espirituales sin comunicarse con sus semejantes” (Engels, 1995, p.66).

Es tal la riqueza y significación de la comunicación para la humanidad que se ha convertido en una categoría muy investigada por autores de diferentes ramas; no existe una acepción única, sino puntos comunes en los aportes de investigadores como: Lisina, M.I. (1975), Lomov, B. F. (1989), González Rey, F. (1995), González, V. (2004), Fernández A. (2006), Zorín, Z.M. (2006), entre otros. En sus criterios destacan la comunicación como forma de interrelación humana, intercambio de significados, como un proceso que permite la relación entre ambos polos (S-S) y en la que uno y otro asumen un carácter activo, que tiene lugar mediante signos no verbales y verbales, implicados en la actividad humana, que posee carácter plurimotivado, variable y está condicionada

por el lugar que ocupa el hombre dentro del sistema de relaciones sociales, que es premisa y resultado del proceso productivo y un elemento trascendental en el funcionamiento, formación y desarrollo de la personalidad. En general, entienden la comunicación como proceso de interacción que permite el conocimiento del mundo; constituido por un universo de signos que el hombre ha denominado cultura. En la cultura, junto al lenguaje estructurado en palabras, existen un sinnúmero de signos que tienen una función determinada en la comunicación. Todo este conjunto de “signos” interviene en el proceso de comunicación. En este sentido, Domenéch (2009) precisa que: “aprender a comunicarse es aprender a interpretar el mundo que nos rodea y (...) a madurar como personas e integrarnos en nuestro contexto sociocultural” (Doménech, 2009, p.3).

A pesar de la evidencia de la variedad de signos presentes en la comunicación, se ha privilegiado el estudio de los signos verbales, esforzándose en subrayar ese don maravilloso que distingue al hombre, descubrir los encantos de la verbalidad, su importancia para la interacción social y su influencia para el desarrollo de la personalidad, lo que sin dudas ha contribuido al enriquecimiento de la comunicación. Sin embargo, no ha sido igual el interés en revelar la relación entre la comunicación verbal y la no verbal, hasta que, desde 1950 comenzaron a tomar auge investigaciones que tuvieron como centro la comunicación no verbal: Hall, (1990), Jourard, (1966), Harrison, (1970), Mehrabian, (1972), Carrasco, (1994), Parejo, (1996), Marsellach, (1998), Restrepo, (2002), demostraron la influencia de lo no verbal en la actividad comunicativa del hombre, así como su importancia y significación para la comunicación humana.

A pesar de estos saberes, los estudios dedicados al desarrollo de la comunicación en los niños de cero

a seis años se han dirigido, fundamentalmente, a la búsqueda de métodos y procedimientos para favorecer el proceso de asimilación de los signos verbales: Martínez, F. (2006, 2008, 2008), Rodríguez, H. (2006), Cuenca, M. (2008), entre otros. En esos estudios no siempre se considera su relación con la comprensión de los signos no verbales como signos indispensables para la comunicación, de manera que han sobrevalorado lo verbal y descuidado que el significado de la palabra está mediado por signos no verbales que la complementan y enriquecen, y que esa relación es significativa sobre todo en las primeras edades.

Quizás esa sea de las causas por la que no se consigue atender en la estimulación de la comunicación a la integración entre todos los signos (no verbales y verbales), razón por la que no se aprovechan justamente las posibilidades de esta etapa para su apropiación; momento del desarrollo en que según L. S. Vigotski (1995) “[...] es el período más saturado y rico en contenido, más denso y lleno de valor del desarrollo en general” (Vigotski, 1995, p. 10). Por tanto, esta es una etapa de la vida en la que sobresale la importancia de la estimulación de la comunicación en correspondencia con el curso evolutivo, con la atención a las particularidades de cada niño, al contexto en que se desenvuelven y que considere que “[...] aprender a comunicarse, es conocer los símbolos de la sociedad a la que pertenecemos” (Mañalich, 1999, p. 9).

En tal sentido, autores como: Martínez, (2006), Terré, (2002), Calzadilla, (2004), Fernández, G. (2005), López, J. Siverio, A. (2005), Rodríguez, C. y Ríos, I. (2010), han reconocido la significación de la estimulación del desarrollo infantil desde los primeros años de vida; en la que está incluida la comunicación. En las

últimas décadas, se han desarrollado investigaciones que destacan la atención que en la estimulación de la comunicación hay que prestar a la integración de los signos verbales y no verbales. Entre estos aportes se encuentran los de Rey. C, (2005), Sánchez. E, (2007), Díaz, M. (2012). Estos resultados se han ido incorporando a los currículos de la Primera Infancia, aunque si bien su importancia está justificada desde la investigación científica no siempre aparece explícita en el diseño de algunos currículos.

Para investigar sobre esta problemática en el contexto salvadoreño se aprovechó la preparación realizada para el Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación, perteneciente a la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, única universidad pública del país, en la que se impartiría el Curso “Problemas actuales de la pedagogía para la Primera Infancia”. Los estudios realizados produjeron los documentos: “Fundamentos curriculares para la primera Infancia, Programas de educación y desarrollo, Nivel de Educación Inicial y Educación Parvularia”, entre otros, los cuales permitieron comprobar que en el Currículo de la Educación Inicial y Educación Parvularia se plantea desde la fundamentación que la comunicación puede ser verbal y no verbal, que adopta variadas formas; pero separa la comunicación verbal de la no verbal. Desde esta visión no se atiende a la integración de los signos verbales y no verbales en la estimulación de la comunicación; por tanto, se limita el tratamiento al logro de una comprensión y oralidad más óptima, en especial, en las primeras edades.

El mismo documento ofrece como parte de los objetivos generales para la primera Infancia que la aspiración sea que comprendan y comuniquen mensajes mediante los diferentes lenguajes de expresión verbal, corporal, musical, plástica, audiovisual y tecnológica,

sin aclarar que en los diferentes lenguajes de expresión verbal tiene lugar la integración de signos verbales y no verbales. En el área de experiencia y desarrollo de la expresión, comunicación y representación se habla de los distintos tipos de lenguaje, sin explicitar la necesidad de atender a la integración de los signos en la comunicación, precisamente por el valor que tiene lo no verbal en los primeros años de la vida.

Esta situación se advierte en los objetivos que se establecen para el Nivel Inicial, al plantear que están dirigidos a expresar intereses, sentimientos, emociones y necesidades a través de los diferentes lenguajes corporal, oral, musical, plástico y audiovisual en un clima de armonía, confianza, afecto y seguridad. Este objetivo posteriormente se desarrolla para los tres grupos del Nivel Inicial, estableciendo por ejemplo para inicial 1: Expresar emociones, afectos, preferencias y necesidades ante situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

En general, resultado del estudio se puede asegurar que El Salvador cuenta con un currículo muy actual, con una excelente fundamentación y estructuración, que responde a la integralidad del desarrollo infantil, a las evidencias que hoy la Neurociencia aporta para estas edades, y que no descuida el desarrollo de los distintos tipos de lenguaje, aunque no establece la integración entre los signos no verbales y verbales. El problema específico está en que en el área de experiencia y desarrollo de la expresión y comunicación no explicita cómo atender a la integración entre los signos verbales y no verbales en la estimulación de la comunicación en la Educación Inicial que de acuerdo con Ley General de Educación del Gobierno de El Salvador (s.f.), incluye a las niñas y los niños desde el nacimiento hasta antes de cumplir los 4 años.

Derivado del análisis anterior, se plantea como idea

a defender: la aplicación del modelo pedagógico en la Educación Inicial contribuye a la integración de los signos verbales y no verbales en la estimulación de la comunicación. El objetivo es: proponer un modelo pedagógico que contribuya a la integración de los signos verbales y no verbales en la estimulación de la comunicación en la educación inicial.

Materiales y métodos:

La investigación es de tipo descriptiva y está fundamentada en los resultados obtenidos derivados de los estudios, indagación y búsqueda de información en diversa bibliografía. Los pasos seguidos ayudaron a la culminación. Para lo cual se planificó la investigación, se detallaron las actividades a realizar, se buscó la bibliografía, se fueron registrando los principales hallazgos, se comparó la información derivada de los análisis con el currículo actuante de El Salvador para la educación inicial. Con toda esta información se procedió a la elaboración de la propuesta hasta llegar a la construcción del Modelo pedagógico, seguido de la redacción del artículo que de ser aprobado se presentará a la dirección del Ministerio de Educación de El Salvador.

Los principales materiales consultados fueron: “Fundamentos curriculares para la primera infancia, Programas de educación y desarrollo, Nivel de Educación Inicial y Educación Parvularia”, así como artículos, tesis doctorales, investigaciones, documentos oficiales del país, revisión de conferencias.

Como parte de los métodos empleados, se deben destacar: el estudio documental, utilizado para conocer el tratamiento que se le da a la integración entre los signos verbales y no verbales en los materiales: “Fundamentos curriculares para la primera Infancia, Programas de educación y desarrollo, Nivel de

Educación Inicial y Educación Parvularia, artículos, tesis doctoral, investigaciones, otros documentos oficiales del país y conferencias que tratan el tema. El análisis y la síntesis para la fundamentación teórica del modelo pedagógico y el inductivo-deductivo para ir de lo general de la comunicación a lo particular en la educación inicial. El método enfoque de sistema para la determinación de las relaciones existentes entre los componentes del modelo pedagógico y el de modelación para obtener la representación del modelo pedagógico y sus relaciones.

Resultados

El modelo pedagógico que se propone se concibe desde la perspectiva dialéctico-materialista con un enfoque sistémico-estructural de la investigación y semiótico de la comunicación. Constituye una representación teórica metodológica del ideal de dirección del proceso educativo para la estimulación de la comunicación en la educación inicial. Para su elaboración se consideraron los fundamentos que siguen:

-Desde lo filosófico: se fundamenta en la dialéctica materialista, como base metodológica, gnoseológica, al considerar la comunicación como el acto concreto que permite la interacción entre los hombres mediante signos de diversos caracteres que se manifiestan de manera interrelacionada complementándose para elevar el proceso de comunicación a niveles superiores de desarrollo, lo que permite explicar todo acto comunicativo desde la dialéctica entre los signos no verbales y verbales, que presupone preservar la identidad de estos, pero también reconocer su necesaria interrelación en el proceso de significación, para garantizar la estimulación de la comprensión y la construcción de mensajes.

Se reconoce al niño como un ser bio-psicosocial-individual, educable, que en su desarrollo ontogenético transita por un proceso que expresa la creciente ampliación de las posibilidades de comunicación, a partir de la interacción social, de este modo, se reconocen sus potencialidades desde su propia estructura anatómico fisiológica, que le permite percibir los diferentes estímulos que le llegan del entorno mediante los sistemas sensoriales, lo cual constituye una importante premisa que en estrecha relación con las condiciones de vida e influencias educativas para la apropiación de la experiencia histórico-cultural, por medio de la actividad y de la comunicación, garantizando así el desarrollo que se manifiesta en la construcción de lo psicológico, que desde las primeras edades constituye una expresión de la individualidad.

-Desde lo psicológico: se sustenta en los postulados de la escuela histórico-cultural fundada por Vigostki (1960) y sus seguidores, quienes conceden importancia a la educación con respecto al desarrollo, al papel mediador del adulto en su conducción, sin desdeñar el papel del niño como sujeto activo y consciente del desarrollo que en él se gesta, a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, la dialéctica entre lo interno y lo externo, la relación entre la actividad y la comunicación. Así, el desarrollo de la comunicación es resultado de la dirección de un proceso educativo conscientemente proyectado, donde los adultos crean situaciones comunicativas que generan necesidades de comunicación en los niños.

Es vital tomar en cuenta los niveles reales y potenciales del desarrollo para brindar las ayudas oportunas, las peculiaridades de la actividad cognitiva y afectiva, para proyectar el proceso educativo, sustentado en la situación social del desarrollo; entendida como una especial combinación de los procesos internos y las

condiciones externas, que es única y peculiar para cada período de la ontogenia, pero que también es peculiar en cada niño. La significación de la estimulación de la comunicación en esta etapa del desarrollo sustentada en la concepción del período sensitivo del lenguaje defendido por Vigostki (1987).

Los estudios que demuestran el curso evolutivo de la comunicación en los niños de la educación inicial (Cruz, 2005) que destacan el valor de la orientación emocional perceptiva y de las acciones con objetos, que en esta etapa constituyen el móvil y contenido principal de la comunicación. Fueron considerados los criterios de Terré (2002), Digistani (2003), Calzadilla (2004), Fernández (2006), Rodríguez y Ríos (2009), sobre la posibilidad y necesidad de una estimulación oportuna en esta etapa de la ontogenia, que al potenciar el desarrollo de la comunicación adquiera un carácter preventivo.

-Desde la lingüística y la semiótica: las posiciones teóricas de Peirce, (1974) acerca de las características triádicas del signo y los distintos tipos que permiten la comunicación, de Roméu (2003, 2007), Sales, (2002, 2004, 2005, 2007) sobre el lenguaje como medio esencial de cognición y como la capacidad de los seres humanos de comunicarse y reflejar la realidad por medio de cualquier sistema de signos, su dependencia con el contexto sociocultural, los principios metodológicos para organizar situaciones comunicativas generadoras de necesidades de comunicación, el papel de la lengua en la comunicación como sistema de signos, que permite un reflejo más generalizado de la realidad y alcanza su realización individual en el habla.

-Desde lo pedagógico: las concepciones de Chávez (2003) acerca de la educación como proceso de socialización que favorece el desarrollo individual

de la personalidad y en consecuencia, la relación entre educación y sociedad, de López y Siverio (2005) los requerimientos de un proceso educativo de calidad, de Addine (2005) la relación entre didáctica y la proyección, ejecución y evaluación del proceso educativo, de Rey (2005) la atención consciente a lo no verbal, de Sánchez (2006), la integración entre los signos no verbales y verbales de Díaz (2012).

-Desde la sociología: el papel de todas las agencias sociales en la educación y la necesidad de una contribución consciente hacia la estimulación de la comunicación, pues ofrecen un modelo a seguir. Se pondera a la familia, como agente educativo que potencia el desarrollo de la comunicación y la influencia del contexto sociocultural. Este último exige atender a las variaciones que en la comprensión y utilización de los signos pueden manifestarse en los niños.

Como parte de la lógica interna del modelo pedagógico se asume que la estimulación de la comunicación en la educación inicial requiere de la consideración de determinados aspectos que se expresan en los subsistemas que se proponen para su estimulación. Este resultado está formado por tres subsistemas con sus componentes, que convergen e interactúan dialécticamente entre sí y se complementan hasta fundirse en un todo que expresa el deber ser de la estimulación de la comunicación en esta faja etaria; por eso solo con el propósito de lograr una comprensión adecuada de los subsistemas y componentes es que se explican por separados.

El subsistema teórico de la estimulación de la comunicación en la educación inicial expresa el curso evolutivo del desarrollo de la comunicación que condiciona cómo debe ser la su estimulación y da lugar a concebirla como un proceso dinámico de influencias educativas que conducen al alcance

de los objetivos. Se detiene en los momentos fundamentales que caracterizan el curso evolutivo de la comunicación en la etapa referida, que es punto de partida para la fundamentación de los demás subsistemas y componentes que conforman el modelo pedagógico, de ahí la interacción entre ellos. Sus cuatro componentes son: la orientación emocional perceptiva, la orientación objetual comunicativa, la orientación semiótica comunicativa y la integración de signos no verbales y verbales; todos en estrecha interrelación. De estos, la primera toma en cuenta que la comunicación emocional es una de las actividades del primer año de vida, Lisina (1974), Zaporozhetz (1987), Cruz (2005), que no desaparece, sino que se presenta de un modo diferente hasta los tres años y que permite el establecimiento de interacciones entre el niño y el adulto, mediada por signos no verbales y verbales que constituyen el contenido principal que distingue al primer año de vida como el período preparatorio para el desarrollo de la comunicación.

En esta actividad se evidencia el rol del adulto, ya que en su relación con el niño en la actividad y la comunicación influye en sus avances evolutivos “[...] se concibe la comunicación del niño con el adulto como una condición fundamental a partir de la cual este puede organizar estructurar y desarrollar su actividad cognoscitiva y regular su comportamiento en el aprendizaje de tareas de tipo cognoscitivas” (Cruz, 2005, p. 105). Como resultado de la estimulación del adulto aparece en el niño la necesidad de comunicación, que evoluciona junto al desarrollo emocional y cognoscitivo. Tal como expresa López (2001): “Está claro que nacemos con determinadas potencialidades y el que las capacidades se desarrollen en mayor o menor grado depende, sobre todo, de los estímulos que el niño reciba, tanto de los adultos como de su entorno” (López, 2001, p. 18). El niño entra en

contacto con los objetos de su entorno y actúa sobre ellos, se apropia de la experiencia social acumulada gracias a la interacción con los adultos.

El papel de la comunicación emocional del niño con los adultos, consiste en que bajo su influencia se crea un estado anímico alegre, se eleva el tono vital general, se intensifica su actividad propia; lo que contribuye a su rápido desarrollo y lo introduce en el mundo de los objetos. El adulto se convierte en un mediador entre el niño y los objetos, lo que le permite al pequeño apropiarse de la experiencia social.

La comunicación situacional típica de los primeros seis meses de vida es evidente cuando el niño responde al adulto con una reacción de reconcentración, quedándose muy quieto, cuando sonrío, vocaliza, realiza movimientos con las diferentes partes de su cuerpo, expresiones del rostro, entre otros signos no verbales que constituyen el preámbulo para el inicio del desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta con la incorporación de signos no verbales y verbales. Las primeras reacciones vocales del niño que acompañan el llamado “complejo de animación” constituyen un reflejo incondicionado, la base hereditaria sobre la cual se edifica el lenguaje del adulto. Desde esa primera manifestación de comunicación están presentes los signos no verbales y los verbales, expresados en el complejo de animación, como respuesta del niño al adulto, a la satisfacción que le produce su trato. En ese contacto entre el adulto y el niño en el que confluyen diversos signos comienzan a crearse las bases para nuevas formas de comunicación y para el desarrollo de dos procesos básicos: la comprensión y la construcción de mensajes. El adulto, como figura principal que inicia y promueve la interacción, da lugar a que el niño sea el que reclame su presencia por medios de gestos, sonidos guturales y otras expresiones, que adquieren para el adulto una

intención comunicativa, a la que responde y con esas respuestas estimula la comprensión y la construcción de nuevos mensajes. Esta interacción con el adulto influye en el niño, quien comienza a orientarse en el entorno, como resultado de la estimulación de los sistemas sensoriales, que le permiten advertir la presencia de los signos, como, por ejemplo: sonidos, colores, formas, entre otros, que le son significativos, hecho que posteriormente garantiza su interpretación y los convierte en signos. Un logro que surge como resultado de la comunicación emocional, es el desarrollo de la concentración auditiva ante sonidos del entorno y del lenguaje del adulto, que hace posible que el niño comience a identificar, reconocer, localizar, diferenciar y en consecuencia a comprender, lo que demuestra la necesidad de intencionar la apropiación de los signos no verbales y verbales.

Lo anterior no niega que, aunque se destaca lo auditivo como una habilidad de la comunicación oral, también se observan logros con relación a otros sistemas sensoriales, tal es el caso de la vista, el tacto, el olfato y el gusto, cuya integración permite una mejor comprensión de la realidad. Cuando la comunicación emocional por sí sola es insuficiente para satisfacer las crecientes necesidades cognoscitivas del niño, el pequeño comienza a incluir como parte de la comunicación con el adulto los objetos; estos se convierten en fuente de información y constituyen el móvil y el contenido de la comunicación del niño con el adulto. Es por eso que se considera un logro que la atención del niño se desplace hacia los objetos, lo que destaca que la actividad con los objetos tiene sus orígenes en el primer año de vida y que sobre ella se gesta la comunicación práctico situacional.

-La orientación objetual comunicativa presupone que el contenido de la comunicación con el adulto se ha desplazado hacia los objetos, algo que ocurre

alrededor del segundo semestre del primer año devida y se extiende hasta los dos años; esto caracteriza un segundo estadio en el desarrollo de la comunicación, conocido en la literatura como comunicación práctico situacional por (Lisina, 1974) y (Cruz, 2005). Se realiza básicamente dentro de la actividad práctica con los objetos, como resultado de la necesidad de colaboración y atención que reclama el niño del adulto. Vigostki, L.2000, demostró cómo aparece en la relación que se establece entre el niño y el adulto mediatizado por los objetos el gesto indicativo, como expresión de signos no verbales que permiten la construcción de un mensaje.

Este gesto, al principio sólo constituye un intento fallido de alcanzar algo; cuando el adulto acude, la situación cambia y el gesto es interpretado por el adulto como un mensaje, de manera que se convierte en un gesto para los demás. Posteriormente el niño hace el gesto con la intención de que el adulto le entregue el objeto que desea “[...] un movimiento orientado hacia un objeto, se convierte en un movimiento dirigido a otra persona” (Vigostki, 2000, p. 93) lo que representa un logro en esta etapa del desarrollo, que demuestra que en las primeras interrelaciones del niño con el adulto desempeñan un papel fundamental los signos no verbales. Sin embargo, el adulto en la respuesta verbal que ofrece al niño, debe ser consecuente con la relación entre los signos.

Al decir de (Vigostki, 2000) es el adulto cercano al niño quien interpreta el gesto, quien concreta según su comprensión lo que el niño quiso decir; por tanto, su respuesta tiene que caracterizarse por el uso de un lenguaje verbal congruente con los signos no verbales; es por eso que el gesto es una premisa para la denominación de objetos y constituye un logro que el adulto tiene que aprovechar. Cuando el niño escucha la palabra que designa el objeto puede reproducirla,

por tanto, la adquisición de signos verbales se da en estrecha relación con los no verbales en el proceso de actividad y comunicación. Son así las acciones con los objetos fuente para estimular la denominación de los objetos y sus cualidades “[...] si contamos el número de palabras adquiridas por el niño pequeño veremos que adquiere tantas palabras como le proporciona la gente que le rodea [...]” (Vigostki, 2002, p. 173).

Lo anterior refuerza el papel del adulto, al ser quien pone al niño en contacto con los objetos y como resultado de esta interacción “[...] se produce en el niño un viraje decisivo –es él quien pregunta el nombre del objeto, es él quien busca las palabras que desconoce y amplía activamente su vocabulario [...]” (Vigostki, 2002, p. 173). Es decir, el niño inicia el proceso de comunicación al comprender que para obtener un objeto tiene que nombrarlo, lo cual es un logro relacionado con la denominación, como procedimiento comunicativo, que se va ampliando en la medida en que resultan de su interés las cualidades que percibe en los objetos y las acciones que con ellos realiza.

La relación signo-objeto, en su carácter de representación, tiene sus orígenes en la actividad objetual, de manera que la función simbólica de la conciencia está relacionada con las etapas por las que atraviesa la asimilación de los objetos, en las que cambia el modo en que estos se utilizan. En la primera etapa el niño con cualquier objeto realiza las acciones más variadas, pues no conoce sus funciones, se encuentra entonces en la etapa denominada uso mágico de los signos; luego tiene lugar una etapa superior en la que el niño ya ha asimilado el uso de los objetos y hay una relación directa con éstos que le impide realizar una acción si el objeto correspondiente no está presente; por ejemplo, en ausencia del peine no puede peinarse.

Más adelante llega el momento en que la ausencia del objeto posibilita la aparición de un sustituto que

adquiere carácter de signo, ya desde la interacción con símbolos, íconos e indicios, por ejemplo, el objeto real, como, es símbolo de alimento, a su vez, si está lleno de leche es indicio del momento de la alimentación, así como la imagen de este en un libro (ícono) puede ser comprendido por el niño; lógicamente la interacción es convencional y está en dependencia de la situación y el contexto, en esencia tiene la misma posibilidad de los signos verbales y no verbales socialmente establecidos.

Este momento, expresa el naciente desarrollo de la función simbólica de la conciencia, que permite el proceso de significación, que contribuye a la comprensión y a la construcción de mensajes y da lugar que posteriormente, con el surgimiento de la función simbólica o señalizadora de la conciencia, el niño utilice objetos sustitutos, realice acciones prácticas con ellos, hasta llegar a darle carácter de símbolo, de modo que la imagen de un objeto adquiere nueva acción y función.

Al explicar esta situación (Martínez, 2004) asegura que, al nombrar la palabra, la fija y se convierte en estereotipo verbal que funciona como núcleo duro en los que la comprensión y la construcción se favorecen en los diferentes contextos. En este caso, la función simbólica se expresa en la actividad práctica y solo después se traslada a la palabra como signo verbal, proporcionando al niño la posibilidad de representar la realidad por medio de ellas, además de servirle de instrumento de conocimiento, lo que se relaciona con la función noética y comunicativa, que permite establecer las interacciones sociales a partir de su significado (función semiótica).

Las premisas para el desarrollo de ambas funciones de la comunicación están en el dominio de las acciones con objetos, desde lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, lo que significa el objeto para él,

las relaciones que se establecen entre los signos que intervienen en la situación comunicativa, de acuerdo con las acciones que ejecute con el objeto, la ubicación, y sus acciones posteriores en el contexto, lo que reafirma la necesidad de su orientación, ya que además constituyen una premisa para el juego; actividad de carácter lúdico y representativo, que favorece al desarrollo de los procesos de significación. Autores como (Piaget, J. 1988), reconocen que el signo verbal se gesta precisamente en la actividad lúdica.

La función generalizadora del signo verbal está asociada a las acciones con objetos y las acciones perceptuales. Al hablar sobre esto (Luria, 1982) plantea que el contacto sensorial contribuye a la fijación de representaciones abstractas y crea bases para la percepción generalizadora y la formación de imágenes del mundo objetual y fenoménico, de modo que las generalizaciones surgen primero en las acciones objetuales, es por eso posible que el niño advierta que con pelotas de diferentes tamaños y colores puede realizar la misma acción; hecho que ayuda a la denominación de otros signos; por ejemplo: redonda, salta, rueda, rebota, entre otros.

Esta relación demuestra que los primeros “portadores” de generalización sean precisamente los objetos – instrumentos. El niño, al realizar acciones con los objetos, advierte sus características y distingue aquellos rasgos que son importantes para su utilización, lo que demuestra que la generalización, primero aparece en la acción, como condición que permite que pueda nombrarlos, lo que expresa un nivel superior de generalización. Así la generalización transita desde el plano de las acciones al de las palabras, dado el carácter concreto de la actividad cognitiva en esta etapa de la vida. Las características de la percepción de los niños de la educación inicial que se manifiestan en su carácter

sincrético y generalizado, tienen su repercusión en las peculiaridades de la comunicación, especialmente en lo relacionado con la denominación de los objetos. Suele entonces ocurrir que si el niño ha destacado un rasgo que no le es significativo, puede que el signo verbal empleado no sea el correcto, lo que demuestra la implicación de la orientación emocional, perceptual y objetual en el desarrollo de la comunicación y de la orientación semiótica comunicativa, que constituye el tercer componente de este subsistema.

-Orientación semiótica comunicativa: garantiza que el entorno en su conjunto pueda comprenderse mejor, si se considera que todos los signos significan siempre que exista un interpretante y de acuerdo con el contexto en que tienen lugar, aquí entonces se atiende a la concepción triádica del signo, a los tipos de signos, al triángulo del discurso, a los procesos de comprensión y construcción de mensajes; en los que siempre se manifiesta la integración entre los signos no verbales y verbales. La concepción triádica del signo, es una peculiaridad que se ha de poner de manifiesto en las tareas comunicativas a desarrollar por los educadores. Se sustenta en el enfoque de la semiótica como ciencia desarrollada por autores como Peirce, quien al referirse al signo (1974), aseguró lo siguiente: Un signo o representamen es algo que, para alguien, representa (...) crea en la mente de esa persona un signo equivalente o tal vez un signo aún más desarrollado (...) el interpretante (...) El signo está en lugar de algo, su objeto (...) con referencia a una suerte de idea (...) el fundamento del representamen (...) equivale a comprender el signo, (representamen) de acuerdo con lo que significa para el interpretante lo que piensa quien lo percibe y se representa en su mente, [por ejemplo el niño] y la realidad objetiva, o sea, el objeto. El signo está en correspondencia con sus

experiencias, de modo que un signo da lugar a otro signo” (Peirce, 1974, p. 98).

En una situación comunicativa, se pudiera decir que el representamen es la palabra muñeca, el interpretante, el niño, que al escuchar la palabra se la representa de acuerdo con sus experiencias, mientras que el objeto real, que es la propia muñeca, existe con diferentes formas y características, independientemente de la idea que el niño tiene de ella y de la cual posee fundamentos que la caracterizan (fundamentos del representamen). Si este solo conoce muñecas de trapo, así será su fundamento del representamen y hasta tanto no alcance más vivencias de los tipos diferentes de muñecas, así será su visión de ese objeto, o sea, la parte conocida, ya que “el signo está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos” (Peirce, 1974, p. 98).

Esta triada es consecuente con el signo en sí, su relación con el propio objeto que representa y la idea que de él tiene el niño; que no es más que lo que produjo el signo (muñeca) en su mente y que por supuesto, se corresponde con sus experiencias y con el contexto en que transcurre el acto comunicativo. Así transcurre el proceso de apropiación de los signos, que se enriquece constantemente en la medida en que se tiene en cuenta su diversidad. La presentación de símbolos (palabras) requiere de la búsqueda de variadas formas en que éste se pueda presentar. Por ejemplo, si es muñeca, entonces el niño tiene que conocer que pueden ser de trapo, de goma, de plástico, con cabello, sin cabello, grandes, pequeñas; en fin, todas sus variedades. Por otro lado, tiene que reconocerlas en su forma objetual, en fotografías, pinturas, caricaturas, o sea, se buscarán todos los tipos posibles de muñecas y formas en que éstas pueden ser reconocidas; todo en correspondencia con el contexto en que se desarrolla la actividad comunicativa. La clasificación de los signos asumida, según los

criterios de (Peirce, 1974), considera que se estimula la apropiación de símbolos, iconos e indicios. Los símbolos tienen una relación arbitraria/convenicional con lo que significa, por ejemplo, cualquier palabra, un número, adquieren ese carácter porque existe un interpretante, y, porque existe, ya sea de forma concreta o abstracta; es por eso que puede ser cualquier expresión de habla que significa lo que significa solo en virtud de que se comprende que tiene esa significación. Las palabras que representan a los objetos, a las personas y fenómenos son símbolos que el niño tiene que conocer; así como otros, como, por ejemplo, la bandera, que desde estas edades se inicia la familiarización, entre otros.

Pero los iconos (Peirce, 1974) son signos que tienen la capacidad de representar a algo mediante alguna semejanza en cualquiera de los aspectos, de ese algo, o sea, cuya forma se parece a la realidad que representan y que tienen una relación de semejanza, en tanto se parecen al objeto que representan. Es posible nombrar a las fotografías, las pinturas, los dibujos, las láminas, los modelos de construcción, los afiches, los dioramas, las caricaturas, las estampillas (sellos), entre otros; que son seleccionados de acuerdo con el contexto y de gran importancia en estas edades.

Es preciso pensar en la percepción de los índices o indicios, o sea, signos determinados por un objeto dinámico en virtud de estar en relación real con él (Peirce, 1974) muchas veces se basan en el establecimiento de una relación natural de causa-efecto entre dos fenómenos determinados, por tanto, de un modo natural y espontáneo anuncian que está sucediendo algo, por ejemplo, nubes oscuras indican que habrá lluvia, entre otros; en general resultan de gran valía para la estimulación de la comunicación.

Existen posibilidades para que muchos de los indicios

ocurran sin que sean planificados, lo que exige de una actitud atenta del educador para su identificación y estimulación, por ejemplo, una marca en el piso, el día que oscurece, el viento que sopla con más o menos fuerza, la ocurrencia de relámpagos, truenos, la presencia de nubes oscuras, la salida del arcoíris, la caída de las hojas, el florecimiento de los árboles, el viento frío, la llegada de la lluvia, cambios en el estado del tiempo, en las personas, en la forma de mirar, comportarse, vestirse, en los objetos, en la organización del salón, en el ambiente familiar, entre otros.

En los procesos de comprensión y construcción de mensajes media la percepción de la realidad, que permite que el niño capte el significado que porta, de manera que al percibir puede identificar, reconocer, comparar los objetos y fenómenos, lo que expresa que ha incorporado el signo (semántica), en este caso la palabra pelota, las relaciones que se dan entre ellos (sintaxis), o sea, pelota rueda, la pelota rueda; juego pelota, yo juego pelota, yo juego con la pelota, hecho que le permite orientarse en el entorno en que se desenvuelve y utilizarlos en la construcción de mensajes (pragmática), la utiliza de acuerdo con la situación comunicativa.

Estas reacciones están presente desde los primeros momentos de la vida y constituyen las bases o premisas para el desarrollo de la comprensión y la construcción de mensajes como resultado de la acción intencionada del adulto; así el niño podrá llegar a “entender” (traducir) a su código, enjuiciar críticamente (es bueno, es malo, me gusta, no me gusta) y crear de acuerdo con sus posibilidades, o sea, lograr niveles de comprensión: traducción e interpretación, lectura crítica y extrapolación o lecturacreadora.

Ambos procesos dependen de las condiciones psicológicas y cognitivas del niño, todo lo que el

niño significa con su vocabulario, movimientos, expresión del rostro, representación de un dibujo, una imagen, utilización de objetos sustitutos, parten de la experiencia vivida y sobre ella hay que actuar, ya que en estas edades la actividad cognitiva se distingue por su carácter concreto sensible, lo que fundamenta la significación de la percepción para el proceso de comprensión, razón por la cual puede advertir las cualidades que acompañan a los objetos y que representan signos concretos de carácter no verbal que le comunican mensajes. Así su reconocimiento constituye un momento que favorece a la comprensión y utilización de los signos verbales, proceso que dadas las particularidades del pensamiento del niño de esta edad resulta más difícil, de ahí la importancia de estimular la percepción de la diversidad de signos del entorno, de colocar al niño ante situaciones comunicativas que le exijan acciones de comprensión.

Las acciones con los objetos propician la percepción de los signos no verbales que favorecen a la apropiación de los signos verbales, que como signos más abstractos su comprensión es limitada y requieren de más tiempo para alcanzar niveles de generalización, pues comprende como la pelota rueda y salta, sin importar color, tamaño, entre otras características; este hecho permite establecer una relación entre el signo verbal que la designa y su función, lo que evidentemente constituye una de las primeras generalizaciones que garantiza la comprensión del signo verbal, en este caso “pelota”. Otra manifestación de comprensión se evidencia cuando, ante la orden verbal del adulto, es capaz de regular su comportamiento, en correspondencia con el contenido de la orientación recibida; así por ejemplo, podrá buscar la pelota, tomarla en sus manos, hacerla saltar, entre otras acciones; que se irán complejizando de acuerdo con el desarrollo alcanzado.

La comprensión de los signos verbales constituye un momento importante que tiene su antecedente en el primer año de vida, pero se ve limitada por su carácter generalizador, pues la palabra es todavía señal del primer sistema de señales, por eso su comprensión está muy ligada a los signos no verbales. Los niños se apoyan en los signos no verbales que acompañan a las palabras para su comprensión, adquieren valor el tono de voz, que expresa una gran variedad de emociones, actitudes, estados de ánimo y enfatiza en las palabras o frases, el volumen, que se refiere a la intensidad con que se habla, es decir, si se pronuncian las palabras más o menos alto o bajo, la rapidez al hablar, que expresa el estado de ánimo de la persona, la pronunciación, o sea, la articulación clara y correcta de las vocales y consonantes, los silencios que se hacen mientras se habla, el ritmo o fluidez, que no es más que el suave discurrir de las palabras en el mensaje y que cuando es excesivamente lento provoca desinterés, aburrimiento y monotonía y cuando es muy rápido, errores de pronunciación que distorsionan el mensaje.

Estos y otros elementos de la paralingüística, significan la expresión facial, la postura, la mirada, los gestos, la proximidad espacial, la apariencia personal, el entorno, entre otros, a la que tiene lugar una ampliación de la comprensión de las palabras, (semántica), que permite el cumplimiento de órdenes por demanda verbal que evidentemente se acompañan de signos no verbales y que expresa el desarrollo de la comprensión, que se incrementa como resultado de la estimulación de este proceso.

El desarrollo de la comprensión se expresa en la posibilidad de responder a preguntas directas en tiempo presente, generalmente relacionadas con la denominación de los objetos, sus cualidades y ubicación espacial, lo que demuestra su unidad

con el proceso de construcción, que se manifiesta en las respuestas a las interrogantes del adulto; por ejemplo, desde la mera utilización del gesto indicativo, simbólico, sonidos onomatopéyicos, hasta el surgimiento de palabras, frases simples, conversación situacional, entre otras, en las que se evidencia la naciente asimilación de la gramática de la lengua natal, aunque en los niños de uno a tres años muchas palabras suelen presentar dificultades morfológicas, sintácticas y gramaticales, que para nada limitan sus posibilidades para responder en correspondencia con la situación comunicativa.

En el proceso de comprensión aparece la onomatopeya que identifica a los objetos, como expresión inicial de las primeras construcciones verbales que se acompañan de signos no verbales. Téngase en cuenta que la onomatopeya constituye un signo que integra en sí mismo peculiaridades de lo verbal y lo no verbal, por lo tanto, su apropiación permite que el niño transite a niveles superiores en la comunicación, que se caracterizan por la inclusión del signo verbal que se distingue por su poder de generalización, lo que demuestra la relación entre los signos no verbales y verbales. Los primeros mensajes que el niño construye son fruto de la interacción adulto- niño, que garantizan la imitación de los procedimientos comunicativos empleados por el adulto, y que constituyen otro logro que a su vez posibilita una construcción más productiva e independiente, expresada en la posibilidad de emplear los signos incorporados en nuevas situaciones comunicativas. Estos mensajes están relacionados con el surgimiento de la palabra frase típica del final del primer año de vida, que tuvo como antecedente la emisión de sonidos con la misma función, y que evoluciona con el aumento del vocabulario alrededor del tránsito del segundo al tercer año de vida. Generalmente estas

palabras presentan distorsiones y transposiciones de sonidos y sílabas, así como en ellas se advierten titubeos y vacilaciones, como muestra de la inseguridad que tienen los niños y que son propios del desarrollo fisiológico del lenguaje. No obstante, la posibilidad de comunicarse con los adultos mediante la palabra frase no disminuye la utilización de los signos no verbales, a partir de la triada entre lo cognitivo, la sintaxis y lo socio cultural, lo que permite hablar del carácter situacional de la comunicación en esta etapa.

Unida al desarrollo de la comprensión está la construcción de mensajes. En el segundo trimestre del tercer año de vida, se observa un aumento considerable del vocabulario y de las frases de dos – tres palabras, la reducción progresiva de las palabras – frase, y el surgimiento y predominio de frases de más de 4 palabras. Los niños asimilan variados elementos morfológicos y gramaticales que permiten una comunicación verbal más comprensible, que evidencia la progresiva incorporación de los signos verbales y su relación con los no verbales que apoyan a la comprensión de su significado y lo expresan cuando construyen mensajes con formas gramaticales, como el sustantivo, el verbo, el artículo, adjetivos (demostrativos), pronombres y formas pronominales, adverbios (de lugar, y en menor frecuencia de tiempo), uso del posesivo, así como expresiones que responden a las construcciones que responden a quién, para qué, por qué, entre otras.

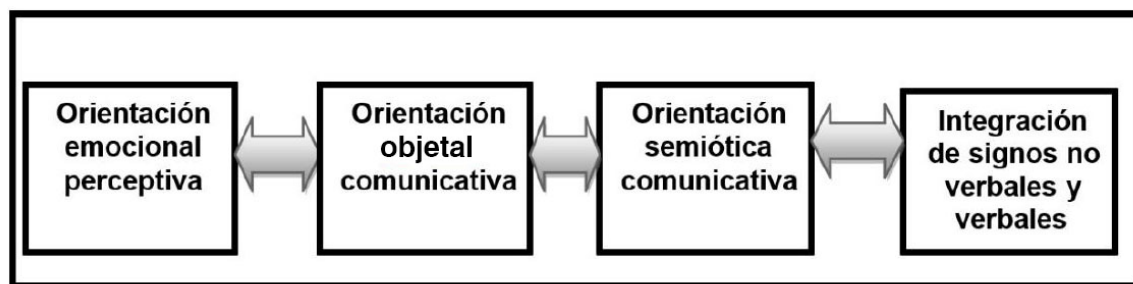
El desarrollo descrito es expresión de la relación de complementariedad entre la orientación emocional perceptiva, objetual y semiótica comunicativa, que resulta significativa para el tránsito de la comunicación situacional a la práctica situacional, que muestra el desarrollo que alcanzan los procesos de comprensión y construcción de mensajes en los

que se manifiesta la integración entre los signos no verbales y verbales que representa el cuarto componente de este subsistema.

-Integración de signos no verbales y verbales: es la fusión coherente y sistemática entre ambos sistemas de signos en la dirección del proceso educativo, que da respuesta a las peculiaridades del curso evolutivo de la comunicación fundamentada en los componentes anteriores y que demostraron cómo se integran dialécticamente los signos no verbales y verbales; es por eso que solo para una mejor comprensión es que se explica por separado, ya que es un proceder que tiene que ser intencionado en todos los momentos de la vida del niño, áreas o dimensiones en que se organice el currículo, formas organizativas y trabajo con la familia.

Durante el desarrollo ontogenético de la comunicación es palpable la influencia de la orientación emocional perceptiva, objetual, semiótica de la comunicación, la integración entre los signos no verbales y verbales en el desarrollo de los procesos de comprensión y de construcción de mensajes.

Figura 1 Representación del subsistema teórico



Por su parte el subsistema metodológico de la estimulación de la comunicación en la Educación Inicial demuestra cómo proceder para que la estimulación garantice actuar en correspondencia con el curso evolutivo de la comunicación, la orientación emocional perceptiva, objetual, semiótica comunicativa y la integración entre los signos no verbales y verbales, por tanto, se concreta en los componentes: proyección, ejecución y evaluación de la dirección del proceso educativo, que responden a las dimensiones proyectiva, ejecutiva y evaluativa.

-Proyección de la estimulación de la comunicación: es la planeación anticipada de la estimulación de la comunicación. Requiere de un diagnóstico que revele el desarrollo alcanzado en cada uno de los niños en los procesos de comprensión y construcción de mensajes, de modo que garantice la determinación de los objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios, evaluación y formas organizativas.

Los objetivos ocupan un lugar destacado al tener como función la determinación del contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas organizativas y expresar lo que se desea enseñar y educar a los niños de acuerdo con lo que aspira la sociedad. Constituyen el punto de partida y la premisa pedagógica de todo el proceso educativo, develan las exigencias planteadas para la estimulación de la comunicación y responden

a los procesos de comprensión y de construcción de mensajes

Expresan además la necesidad de que el niño perciba las emociones y sentimientos que recibe en los contextos comunicativos, que identifique los objetos de manera que contribuyan a nuevos y conocidos conceptos concretos y abstractos, que reconozcan signos no verbales y verbales, su significación, las relaciones que establecen entre ellos y que sean capaces de integrarlos de acuerdo con el contexto, así como con los procesos de comprensión y de construcción. El tiempo dedicado a trabajar un objetivo estará en correspondencia con el nivel de desarrollo alcanzado por cada uno de los niños, de los tipos de contenidos a ellos asociados; por lo que será una decisión del educador, que velará para su articulación con los demás que expresa el currículo y su atención en todos los momentos, formas organizativas y trabajo con la familia.

Los contenidos considerados como “[...] aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes en dependencia de los objetivos propuestos” (Addine, 2002, p.22) incluyen los conocimientos, habilidades, hábitos, cualidades, sistema de relaciones con el mundo y de experiencias de la actividad creadora; expresan lo que se debe enseñar para que comprendan los símbolos, los iconos, los indicios, construyan mensajes que le permitan significar, conocer su entorno y regular su comportamiento, entre otros aspectos.

También incluyen la apropiación de signos de diverso carácter, la forma en que ellos se organizan para construir un mensaje, el desarrollo de habilidades comunicativas básicas que tienen su germen en estas edades, el gusto por comunicarse empleando los diferentes tipos de signos, donde los signos lingüísticos

y lo que implican, o sea, sus niveles funcionales: vocabulario, gramática y fonético fonológico, que alcanzan su realización en los procedimientos comunicativos orales son determinantes. Para estimular los procesos de comprensión y construcción de mensajes es preciso que el niño interactúe con los diferentes signos del contexto (símbolos, iconos, indicios), lo que da lugar a la expresión de emociones, sentimientos, experiencias, para la audición de diferentes sonidos del entorno, la estimulación de las estructuras fono-articulatorias, la ampliación del vocabulario, el empleo adecuado de la gramática de la lengua natal, de la cultura fónica; en estrecha relación con el entorno sociocultural del niño y en correspondencia con el nivel de desarrollo de cada uno, lo que garantiza la significatividad y flexibilidad que distingue la dirección del proceso educativo.

La comprensión y la construcción se manifiestan en estrecha relación, se estimulan al unísono, sin sobrevalorar uno en particular, ya que el progreso en el desarrollo de la comunicación se alcanza como resultado de la relación entre ambos y los sistemas de signos, que confluyen en la actividad y la comunicación. Es vital que el educador tenga en cuenta que la habilidad de comprender los mensajes, posee una alta selectividad y subjetividad, por tanto, debe ser consciente de las posibilidades de tergiversación de los mensajes y de los contextos particulares donde se da el acto comunicativo, ya que el niño de esta se encuentra en el proceso de asimilación de los significados de las palabras, y los estímulos iniciales en la percepción de la palabra como portadora de sentido, son para el niño la entonación, los gestos, la expresión facial del hablante y la situación comunicativa concreta.

En este momento tiene lugar la determinación de los métodos y los procedimientos. Se tendrá en cuenta

su estructura didáctica, que define las acciones que tienen que cumplir los educadores y los niños. Se partirán de los más apropiados a las particularidades de la etapa. Por ejemplo, por la fuente de obtención del conocimiento. Esta clasificación no sólo es la más conocida sino la más aceptada para este nivel. Incluye a los sensorio-perceptual, de extraordinario valor, dada la influencia del primer sistema de señales, lo que resalta la importancia de utilizar la observación, demostración, audición, imitación, entre otros.

La observación ocupa un lugar significativo, al posibilitar como resultado de la interacción que se establece con los objetos y fenómenos del medio circundante, apropiarse de las cualidades que los caracterizan, advertir las diferencias existentes en los sonidos, tamaños, las formas, texturas, olores, movimientos, que pueden darse en estos, entre otros. Por la riqueza que brinda el entorno constituye una fuente directa de impresiones que favorecen el desarrollo de la observación y que hacen posible que los niños reciban diferentes informaciones, lo que influye en el desarrollo integral; esto reafirma que la observación como método o procedimiento se utiliza en todos los momentos de la vida del niño.

Para la solución de las tareas los niños deben apropiarse de los procedimientos comunicativos que utilizan los educadores, por lo que deben ser variados. Se parte del aporte de (Sales, G, 2006) que habla de cuatro tipos básicos, de los que se escogen los que se ajustan a las características de estas edades, por los rasgos o medios comunicativos funcionales en los que están presentes recursos lingüísticos y paralingüísticos, verbales y no verbales. Entre estos, se plantean los llamados descriptivos, que incluyen: denominar, conversar, afirmar, narrar, recitar, relatar, informar, describir, referir, citar, entre otros.

Incitativos, animar, pedir, invitar, solicitar, exigir, encargar, ordenar, alabar, censurar, preguntar, entre otros. Inventivos: identificar, señalar, reconocer, comparar, generalizar, hacer y responder preguntas, demostrar, entre otros. También, los contractivos: saludar, dar los buenos días, despedirse, invitar, piropear, felicitar, disculparse, agradecer, entre otros, entre los que están el enfoque lúdico y la imitación.

En función de lograr la adquisición de estos procedimientos, se debe tener en cuenta la selección de los medios de enseñanza, que constituyen el modo de expresarse el método a través de distintos objetos materiales y actúan como su soporte material con el propósito de lograr los objetivos. Es pertinente considerar el efecto de estos en el desarrollo emocional, perceptual y comunicativo de los niños, así como que respondan a los objetivos, faciliten el tratamiento a los contenidos e incluyan diversidad de signos. Su empleo, ya sean reales, representaciones de objetos o láminas, ilustraciones, fotos, entre otros, contribuye a la estimulación de los sistemas sensoriales, ampliación de la relación objeto-palabra, al desarrollo de la función generalizadora y a la comprensión y construcción de mensajes con signos no verbales y verbales.

La autora de este artículo considera que se debe pensar en la influencia de los medios en este grupo etario, pues requieren de un apoyo externo concreto que les permita ilustrar lo expresado verbalmente. Esto exige prestar atención a su selección, velar por su variedad y tener presente que el educador con su voz y formas de expresión constituye un medio por excelencia. Un momento peculiar es la determinación de la forma organizativa; que expresa la configuración externa como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio-temporal.

durante su ejecución, o sea, es la estructura externa del proceso educativo.

De igual relevancia es ser consciente que cada niño alcanza una producción individual única e irreplicable, que la comprensión y la construcción que logra está sujeta al desarrollo adquirido. De ahí la necesidad de que las tareas comunicativas expliciten lo que hay que hacer, cómo hacerlo y quién lo hace; por tanto, tienen carácter individual, lo que excluye que algunas puedan ser resueltas por todo el grupo. Estas deben ser variadas, dar respuesta a las aspiraciones de cada situación comunicativa, a los sistemas sensoriales, así como facilitar la comprensión y utilización de todos los signos.

Al estar dirigidas a estimular los procesos de significación, estas tareas deben lograr que en su solución el niño sea sujeto activo, busque por sí mismo las relaciones esenciales, elabore su base de orientación, exprese sus emociones, sentimientos, vivencias y experimente satisfacción por comunicarse (orientación perceptiva). Para su diseño se tendrá presente que el niño primero se apropia de las significaciones que están referidas directamente a los objetos (orientación objetual), después, domina las operaciones lógicas a partir de su forma externa, y cuando llegan a interiorizarse se convierten entonces en verdaderas significaciones abstractas, funcionando como actividad mental interna en el plano de la conciencia.

Una misma tarea puede incluir la estimulación de varios sistemas sensoriales y procesos de significación o enfatizar en un determinado sistema sensorial y proceso; pero siempre darán respuesta a la relación entre ambos procesos y a los intereses crecientes de los niños, a la respuesta que se espera del niño, por ejemplo, si está dirigida para denominar

los objetos: ¿qué es?; para decir cualidades: ¿cómo es?; para su función: ¿qué o cómo hace? De esa manera se incorporan diversas palabras que aportan información sobre un mismo objeto y propician enriquecer el vocabulario y la elaboración de oraciones. Por ejemplo: la flor tiene olor, perfume, fragancia, aroma y adorna el jardín; la muñeca es bonita, linda, bella, atractiva, preciosa, hermosa, agraciada, encantadora y sirve para jugar; la pelota rueda, salta, entre otros; siempre en armonía con el contexto en que son utilizadas. Para incorporar un nuevo símbolo (palabra) se planifican las tareas de acuerdo con la situación comunicativa. En este sentido, para presentar la palabra gato, se podría comenzar expresando: “Hoy vamos a conocer un animal que tiene bigotes, su cuerpo está cubierto de pelos y toma leche”; se espera a que los niños piensen y de acuerdo con sus experiencias se lo representen. Las preguntas pueden ser: ¿Cómo es tu gatico?, entre otras. Luego se presenta el gato para que lo observen y se describen sus características. Por ejemplo, el gato es negro, tiene bigotes, su cuerpo está cubierto de pelos, tiene cuatro patas, toma leche, juega con la pelota y se continúa con otras preguntas: ¿Este gatico se parece a los que ustedes pensaron?; entre otras.

Después se presenta este gato en láminas, materiales audiovisuales, fotografías, pinturas, caricaturas, entre otros medios. Se debe propiciar que conozcan los tipos posibles de gato, que observen, nombren y describan sus semejanzas y diferencias. Posteriormente, se le coloca un plato con leche y una pelota para realizar nuevos cuestionamientos: ¿Cómo es el gato?, ¿qué está haciendo?, ¿se parece a tu gatico?, ¿por qué?, ¿para qué toma leche?, ¿qué le dirías al gatico?, ¿qué regalo le darías?, ¿cómo te gustaría que fuera tu gatico? También, se les puede sugerir: “vamos a llamarlo” e indagar más: ¿Qué nombre le pondrías?, ¿cómo hace el gatico?, entre

otras preguntas. Finalmente, se propone lo siguiente: “Vamos a repetir el sonido del gatico, más suave, más fuerte, alto, bajito, entre otras maneras.

Para enriquecer este momento se invita a los niños a observar la imagen del gatico en fotografías, dibujos, pinturas, a buscar en libros el que más se parece al que conocieron hoy, luego entre los símbolos que identifican sus objetos personales, lo que permite preguntarles: ¿Cómo identificaron el gato? Para que adviertan la relación entre sus características y denominación, se les convida a jugar a ser gaticos: caminar como él, mover los bigotes, ponerse bravo, alegre, jugar con la pelota como lo haría el gatico. Posteriormente, se plantea otra situación: el gatico está cansado, por eso quiere regresar a su casa y le gustaría llevar regalos de los niños: ¿Qué le regalarías al gatico?, ¿qué te gustaría que llevara a su casita? Se les ofrecen hojas blancas, crayolas, papel periódico, entre otros materiales, para que hagan un regalo para su gatico, siempre en forma amena, agradable, con un tono de voz, gestos adecuados y congruentes, animando a los niños con la mirada, con los movimientos, con caricias, entre otras maneras posibles.

Todas las situaciones comunicativas tienen que estar respaldadas por tareas que amplíen la experiencia del niño, así como diversos procedimientos metodológicos y medios de enseñanza que representen distintos tipos de signos para que favorezcan a la generalización, al progreso de la comunicación a la adquisición del vocabulario fonético-fonológico y cultura fónica, (semántica), a la adquisición de elementos morfológicos y sintácticos (sintaxis), así como a la comprensión y el ajuste a la situación, la tarea, el contexto en que se comunica, para qué se comunica y hacia quién va dirigida la comunicación (pragmática). Estas actividades enriquecen la comprensión y construcción de

mensajes, así como desarrollan la habilidad para escuchar, para interactuar con los demás, para manifestar las normas de relación con el mundo, entre otros aspectos formativos que convergen y destacan el carácter educativo del proceso educativo.

En estas edades es evidente el nivel de traducción en la comprensión, los demás niveles también son alcanzables. Por tal razón, se debieran planificar tareas que estimulen la comprensión, o sea, que impliquen la emisión de juicios y la creación, siempre en correspondencia con el nivel de desarrollo de cada uno de los niños y en situaciones comunicativas sugerentes. Si se está trabajando con los niños de dos a tres años el cuento “La niña complaciente” (Anexo 1), se pueden hacer diferentes preguntas:

¿Cómo se llama la niña del cuento?, ¿con quién se encontró Tina en el campo?, ¿qué sucedió cuando Tina paseaba por el campo? (nivel de traducción, lectura inteligente); ¿Tina es una niña buena o mala?, ¿por qué? (nivel de lectura crítica).

También, se pudiera preguntar: ¿Y si Tina sale a pasear sin sombrilla, ¿qué pasaría? ¿Qué hubieran hecho el perro y el gato, si Tina no los lleva debajo de su sombrilla?, ¿qué hubieras hecho tú?, ¿te gusta ayudar a tus amiguitos?, ¿por qué?, ¿cómo te gustaría que acabara el cuento de Tina? (nivel de extrapolación, lectura creadora), entre otras. Se pueden proyectar tareas para estimular la percepción fonemática, la audición, no solo de fonemas, sino de todos los sonidos del entorno, que en su carácter de signos no verbales y verbales deben identificar, discriminar, comparar, para que manifiesten emociones, sentimientos que favorezcan la construcción de nuevos mensajes.

Desde la proyección se atenderá a la actividad con los objetos, porque es lo que posibilita la orientación emocional, perceptiva, objetual, semiótica y la integración

entre los signos. Además, favorece la función generalizadora de los signos que se interrelacionan en la acción y permite que los objetos se conviertan en signos, lo que acentúa la importancia de las acciones perceptuales. Esto fundamenta la necesidad de su planificación y vinculación con los objetivos a trabajar y las demás formas organizativas, en particular por las posibilidades que brinda para estimular el uso de los signos (sustitución de los objetos).

Se atenderá a las distintas etapas, la primera, cuando el niño utiliza los objetos y la intención que lo mueve es solo su manipulación, la segunda, cuando los emplea orientados por su forma exterior, pero aún no solucionan tareas, por ejemplo, un cubito, como si fuera cazuela, un rectángulo como jabón, la tercera, uso de los signos externos, cuando los utiliza para la solución de diversas tareas, o sea, con un palito, revuelve la comida, lo coloca como termómetro, como lápiz, por último, uso de los signos internos. Este momento es resultado del proceso de interiorización de los signos externos, o sea, al ver el signo, ya conoce su uso.

Al proyectar la evaluación de los objetivos en todos los momentos y fases de la actividad; orientación, ejecución y evaluación (Monteros, 1996). Su finalidad es constatar los resultados que el niño alcanza en los procesos de comprensión y construcción, o sea, delimitar el desarrollo real y potencial alcanzado en cada uno de ellos, lo cual exige evaluar la percepción de todos los signos, la comprensión del lenguaje de los adultos y otros niños, los demás sonidos del entorno, las órdenes verbales y gestuales, los indicios, la respuesta a las preguntas que fijan el contenido de un cuento, si logran hacer inferencias, qué elementos complementarios aportan, cuáles necesitan conocer, si en los mensajes que construyen utilizan palabras, frases, oraciones de tres y cuatro palabras, cómo articulan los sonidos, si cuando

repiten poesías y cuentos utilizan de forma aceptada los elementos de la paralingüística y la kinésica, si combinan adecuadamente lo verbal y lo no verbal, cómo participan en la conversación situacional, si muestran evidencias del tránsito a la conversación contextual, cómo se comunican con los demás niños, si emiten juicios ante situaciones cotidianas o preguntas, si son capaces de dar otro final a un cuento, o representar sus vivencias mediante dibujos, modelados, construcciones, entre otros objetivos.

En todo debe primar el enfoque lúdico como uno de los procedimientos metodológicos que contribuye a mantener un clima emocional favorable para el desarrollo de la comunicación. Esta concepción es válida en las condiciones del hogar, como resultado de la capacitación a la familia, de su participación consciente y sistemática, que las convierta en potenciadoras de la comunicación, con un modelo verbal y no verbal adecuado y congruente, capaces de aprovechar las potencialidades del entorno para estimular la comprensión y construcción de significados; es por eso que desde este componente se prevé lo que necesita para lograr una participación efectiva, activa y coherente.

El proceso descrito es pertinente con la didáctica del habla, defendida en Cuba por Roméu, (2007), con el enfoque de enseñanza cognitivo, comunicativo y sociocultural que ha permeado, en este siglo, las concepciones curriculares de los diferentes niveles educativos de muchos países, en los que desde la formulación de los objetivos, determinación de los contenidos y su tratamiento metodológico, se revela la relación entre el significado, la sintaxis y el contexto sociocultural, que exige considerar el proceso educativo: el qué se significa, cómo y dónde; ya que el valor significativo que aporta un signo (semántica) es coherente con las relaciones

que se establece con la forma y función de la estructura lingüística (sintaxis) y con los factores del contexto que están determinando dicha significación (pragmática), entiéndase: situación comunicativa, intención comunicativa y finalidad del emisor, personas que participan en el acto comunicativo, entre otros.

Constituye una exigencia de este proceso el evidenciar qué se hace y cómo para satisfacer la necesidad de apropiación de la lengua materna por el niño, para que logre un uso adecuado de las formas y estructuras lingüísticas, lo que implica considerar la gramática, el enriquecimiento del vocabulario y el perfeccionamiento de la pronunciación, cuya estimulación consciente en estas edades contribuye a la coherencia en la expresión verbal. Estos procedimientos descritos anteriormente deben ser parte de la concepción del trabajo del educador, como resultado de una capacitación inicial y continua que posibilite intereses cognoscitivos que se manifiesten en la dirección del proceso educativo, pues no es un proceso fácil y rápido, sino que es consecuencia de los saberes teóricos y metodológicos de los educadores y que además transmiten a las familias, como modo de garantizar coherencia en el sistema de influencias educativas.

La ejecución y evaluación se concreta en la proyección. Tiene lugar la estimulación de la comunicación, momento en que convergen y se interrelacionan todos los componentes del subsistema teórico y práctico, por lo que se expresa en la estimulación de la comunicación y en todas las fases de la actividad. La orientación de los objetivos con un marcado enfoque lúdico, en el que prima la invitación hacia lo que se va a hacer de manera sugerente, atractiva, sin rigidez, ni imposiciones, donde el educador exprese agrado en el rostro, tono de voz y movimientos, para favorecer

a la alegría y disposición de los niños. Esta incluye la motivación de acuerdo con las particularidades de los niños, los objetivos a desarrollar en los que se expresa la congruencia entre el lenguaje verbal y no verbal. Se desarrollan las tareas para que los niños sean iniciadores de la comunicación y tenga lugar al intercambio de los roles de emisor y receptor (educadora-niños y niños-niños), en situaciones comunicativas que exijan la comunicación.

La motivación se puede lograr a partir de la proposición de situaciones comunicativas proyectadas y de otras que surjan de forma espontánea sobre temas familiares entre otros, en un clima socioafectivo y comunicativo, en el empleo de medios de enseñanza variados. Estas constituyen una fuente para la estimulación de la comprensión y construcción de mensajes; a partir de privilegiar la orientación emocional perceptiva, objetual, semiótica, comunicativa la integración entre los signos no verbales y verbales. Es este momento se emplean métodos y procedimientos para que los niños distingan por ejemplo, los sonidos del entorno atendiendo a su altura, intensidad, entre otras características, los diferentes signos (símbolos, iconos, indicios) que forman parte de este y que tiene que ser aprovechados, ejemplo: denominar, describir, preguntar, señalar, reconocer, entre otros, con medios de enseñanza que estimulen la comprensión, combinados con indicaciones y aclaraciones verbales, formado un sistema, donde uno sirva de apoyo al otro, ya que una misma tarea puede requerir de la observación, demostración, indicaciones verbales, juegos, saludos, cumplimiento de órdenes, preguntas y respuestas, entre otros.

Se estimula para que escuchen diferentes voces, sonidos de objetos y fenómenos, los diferentes timbres (de personas, animales, instrumentos), se emplean juegos con onomatopeya, los sonidos del

entorno, los del organismo; el canto de los pájaros, el sonido del viento, los cambios que tienen lugar en el estado del tiempo, en el mundo vegetal y animal, entre otros. Cuando se empleen las voces para que perciban las características de los sonidos y sus diferencias, se hará con juegos, otros serán con el nombre de los objetos, y cuando repiten el nombre se sube y baja el tono y se combina con acciones de aparecer y desaparecer los objetos, que pueden ser diferentes, por ejemplo: de goma, plástico, en láminas, cartón, entre otros; así como rimas, canciones, juegos musicalizados, motores, juegos para que el niño observe, huelga, pruebe, toque a los demás niños, a los adultos, y lo toquen a él, para que identifique los indicios que tienen lugar, los símbolos (palabras) y otros, como por ejemplo: la bandera, imágenes que se utilizan para identificar los objetos personales de los niños, los iconos presentes en láminas, pinturas, carteles, señales, entre otros.

Se deben utilizar los objetos para descubrir qué le significan al niño. Por lo que se hace necesaria su variedad para que comprendan que, aunque tienen diferente forma, color, tamaño, u otras características, estos responden a la misma denominación, lo que amplía su representación y satisface la necesidad de que su relación con el mundo objetual y humano sea lo más sensorial posible; esto demuestra la importancia de propiciar que escuche, observe, huelga, pruebe, toque a los demás niños, a los adultos y que lo toquen a él.

La creación de rutinas y horarios ordenados ayudan a la comprensión del tiempo, por lo que influyen en el desarrollo de la comunicación. También la apariencia personal y la utilización de objetos asociados a la corporeidad como: pañuelos, espejuelos, adornos, maquillaje, pelucas, vestuario, entre otros, que

utilizan los educadores. Por lo que el educador se colocará frente a los niños, a su misma altura, acentuará el mensaje verbal con gestos apropiados, movimientos desinhibidos y espontáneos, adecuará las cualidades de la voz al contenido del lenguaje, adaptará el estilo del habla y el ritmo de la conversación a las situaciones comunicativas, observará la postura y expresiones, interpretará el lenguaje corporal infantil y acompañará el lenguaje con caricias y contactos físicos. Tendrá en cuenta la distancia que media entre él y el niño, ya que la proximidad garantiza la comunicación entre ambos, a la vez que trasmite confianza y serenidad, puede observar los diferentes signos fisiológicos que el niño expresa como respuesta a las influencias que recibe.

Siempre la conversación con el niño debe caracterizarse por un tono de voz adecuado, suave, cariñoso, afable, pausado, rítmico, moderado, claro, expresivo, con una carga emotiva que transmita seguridad, afecto y satisfaga su necesidad de comunicación. Es válida la utilización de inflexiones según el tipo de mensaje que se quiera transmitir evitando la entonación brusca e irónica, los gritos, por lo que lo cual atenderá al volumen, frecuencia, ritmo, pausas y silencios, dicción, entonación, y fluidez al hablar, así como comprender la influencia que ejercen la risa, el llanto, los bostezos, suspiros y muletillas mientras se habla con los infantes. El educador debe esperar a que estos hayan terminado de responder, lo que presupone dejar que hable sin interrumpir, escucharlo y ser paciente durante el intercambio. Se les debe mirar el rostro y dedicarles todo el tiempo necesario, animarlos con sonrisas, abrazos y gestos de apoyo, así como observar sus gestos, movimientos y tono de voz, entre otras posibles manifestaciones.

Debe considerar que estos requieren de un tiempo para buscar sentido a lo que perciben y que depende

del desarrollo alcanzado, ya que cada uno es una individualidad; comprender y construir es un proceso individual “[...] la influencia del entorno sobre el desarrollo del niño, al igual que otros tipos de influencias, también tendrá que valorarse tomando en cuenta el grado de comprensión y discernimiento de lo que está ocurriendo en el entorno. Esto significa que el mismo acontecimiento tendrá un significado completamente diferente para ellos” (Vigotski, 2002, p.7). De ahí, la importancia de una atención individualizada.

Es fundamental que se haga un uso consciente de la organización espacial, de la distancia entre los niños y los educadores, de la decoración del salón; por lo que las pinturas, láminas, fotografías, tiras fílmicas, entre otros medios que se exhiban estarán en correspondencia con los objetivos que se trabajan. La manera en que se organice el espacio facilitará o no la comunicación educadora - niño y niño - niño, pues en él se conjugan los intereses y necesidades del educador y de los niños, por lo que las diferencias no pueden ser barreras para la comunicación; se evitarán las incomprensiones que surjan derivadas de la diversidad y el contexto social de cada niño.

Mostrar una actitud consciente hacia la escucha y la percepción de todas las expresiones de los niños es otra de sus funciones, por lo que debe ser capaz de sentir, interpretar y evaluar todas las manifestaciones que muestran en su comportamiento y actuar con afecto, confianza, apoyo, seguridad, con un vocabulario amplio, coherente, fluido, con buena dicción, y congruencia entre los signos, con gestos faciales, movimientos, cambios de entonación, señalización con el dedo, contactos con las manos, posturas de acercamiento y relajación, de manera frecuente y congruente con el mensaje verbal, para que prevalezca una actitud emocional positiva, un estado sosegado, tranquilo y pueda hacer nuevas propuestas comunicativas que estimulen los procesos de comprensión y construcción de mensajes.

Otra función es evaluar los resultados que alcanzan cada uno de los niños en la comprensión y la construcción de mensajes, tanto el proceso como el resultado y lo tomará como punto de partida para la continuidad de la estimulación de la comunicación y la capacitación de las familias. En general, la estimulación de la comunicación precisa de procedimientos metodológicos, entre los que se destacan: la congruencia entre el lenguaje verbal y no verbal, la estimulación de la interpretación de todos los signos: símbolos, íconos, indicios, de la onomatopeya, de la imitación, del empleo de variados procedimientos metodológicos, de la creación y aprovechamiento de las situaciones comunicativas, entre otros.

Figura 2*Representación del subsistema metodológico*

Subsistema práctico de la dirección de la estimulación de la comunicación en la educación inicial: toma como sustento el subsistema teórico para que se tomen los objetivos y contenidos que aparecen en el currículo de cada año de vida. Serán tomados como guía para que las educadoras proyecten, ejecuten y evalúen la dirección de la estimulación de la comunicación en estas edades.

Figura 3*Representación del subsistema práctico*

Los subsistemas y componentes al integrarse en la práctica educativa posibilitan la estimulación de la comprensión por el niño de todos los signos del entorno y la construcción de mensajes, ya que son procesos mediados por la orientación emocional perceptiva, objetual, semiótica y la integración de signos no verbales y verbales, manifiesta en los procesos de comprensión y construcción de mensajes. Por su parte, los del segundo subsistema demuestran cómo hacer evidente en la proyección, ejecución y evaluación del proceso educativo el teórico con objetivos y contenidos que ofrece el subsistema práctico y que son resultado del subsistema teórico. En general el modelo pedagógico revela que sus principales rasgos pueden ser:

-*Integrador:* presupone una concepción que integre en el accionar del educador los conocimientos teóricos, metodológicos y las experiencias prácticas para la estimulación de la comunicación. - *Orientador:* orienta a los educadores porque posee un subsistema metodológico que concreta la proyección, ejecución y evaluación de la estimulación de la comunicación en el contexto institucional con la participación activa de la familia.

-*Flexible:* puede ser ajustado a las condiciones concretas de las instituciones infantiles y contextos familiares.

-*Preventivo:* todo proceso educativo de calidad es preventivo, si el modelo pedagógico contribuye a la capacitación del educador para la estimulación de la comunicación previene dificultades que se pueden presentar en su desarrollo.

Discusión de los resultados

El modelo pedagógico propuesto tiene relación con investigaciones realizadas durante la primera y segunda década del presente siglo, por ejemplo: Modelo pedagógico para el subsistema no verbal en los educadores de la educación preescolar, Tesis doctoral, de Carmen Rey, (2005), Modelo de estimulación temprana para el desarrollo de la comunicación en niñas y niños que asisten al círculo infantil, Tesis doctoral de Eva Sánchez, (2006) y Modelo pedagógico para la estimulación de la comunicación en niños de uno a tres años, Tesis doctoral de Miriam Díaz (2012). Su valor radica en revelar la necesidad de atender en la estimulación de la comunicación a la integración que de manera lógica se da entre los signos no verbales y verbales.

Referencias

Addine, F. (2000). Diseño Curricular. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Addine, F. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Addine, F. y otros (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En compendio de Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Cruz, L. (2005). Selección de lecturas de psicología infantil. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Cruz, L. (2001). La formación de la noción de objeto en el proceso de la comunicación y de las acciones conjuntas con el adulto en Psicología del desarrollo. Selección de Lecturas. Segunda parte. La Habana. Editorial Félix Varela.

Díaz, Miriam. (2011). El desarrollo evolutivo de la comunicación en niños de uno a tres años. La Habana. Revista IPLAC. RNPS No. 2150 / ISSN 1993-6850.

Díaz, Miriam. (2012). Modelo pedagógico para la estimulación de la comunicación en los niños de uno a tres años. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. IPLAC. La Habana.

Digistani, E. (2003). La estimulación del desarrollo infantil. Madrid. Editorial Alianza. Madrid SA.

Doménech, C. (2009). "Educar para la Comunicación". En R. Mañalich (compilación.). Taller de la Palabra. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Engels, F. (1963). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. La Habana: Editorial Política. Engels,

F. (1975). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre, Obras Escogidas. Moscú. Editorial Progreso.

El Salvador, Ministerio de Educación (2013). Segunda Edición. Fundamentos curriculares de la primera infancia. Programas de Educación y desarrollo. Educación Inicial y Parvularia.

Fernández, S. (2007). Conquistas del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio. Narcea SA, Madrid.

Fernández, A. (2006). Lenguaje no verbal en preescolar. Narcea SA, Madrid.

Fernández, G, Ana María. (2005). Comunicación Educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fernández G, A.M. y Col. (2005). Comunicación Educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fernández, G. (2002). Corrección o compensación de la Tartamudez en la escuela primaria. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, Cuba.

Fernández, G. (2006). Trastornos de la influencia verbal. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. Fundamentos curriculares actualizados

[http://www.reinsal.net/Documentos%20web/FUNDAMENTOS%20CURRICULARES%20ACTUALIZA_DOS%20\(2\).pdf](http://www.reinsal.net/Documentos%20web/FUNDAMENTOS%20CURRICULARES%20ACTUALIZA_DOS%20(2).pdf).

González, V. (2004). Profesión Comunicador. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.

González, R. F. (1985). Psicología de la personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. González Rey, F. (1989). Psicología. Principios y Categorías. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

González Rey, F. (1982). Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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

González Rey, Fernando. (1993). Problemas epistemológicos de la psicología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Hall, Edward T. (1990.) El lenguaje silencioso. México: Alianza Editorial Patria.

Harrison, Randall. (1970). Nonverbal Communication. Explorations into Time, Space, Action and object. Dimension Communication. Belmont, California.

Lísina, M.I. (1987). La génesis de las formas de comunicación en los niños. Editorial Progreso.

Lomov, B. F. (1989). "Las categorías de comunicación y de actividad en la psicología". En B. F. Lómov (compil) Temas sobre la Actividad y la Comunicación. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Lómov, B.F. (1989). "El problema de la comunicación en Psicología". Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

López, Hurtado, J. y otros. (2002) "Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica". Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- López, Hurtado, J. (2001). Un nuevo concepto de Educación Infantil. Ciudad de la Habana: Editorial. Pueblo y Educación.
- López, J., Chávez, J. y et al. (1996). El carácter científico de la pedagogía. Ciudad de La Habana: Editorial. Pueblo y Educación.
- López, J., Chávez, J. y et al. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En García, G. Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial. Pueblo y Educación.
- López, J. (2003). Vigencia de las ideas de L. S. Vigostki, Gráficas Silva, Instituto Nacional del Niño y la Familia, Quito, Ecuador.
- López, J. y Siverio, A. M. (2005). El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. La Habana. UNICEF-CELEP.
- López, J. (2005) “Una didáctica para la educación inicial y preescolar. La Habana. Editorial. Pueblo y Educación.
- Loughin, C. E. y Suina, J. H. (1990). El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización. Editorial Morata, SA.
- Luria, A. R. (1960). Desarrollo del lenguaje y formación de los procesos psíquicos. RSFSR: Editorial Academiade Ciencias Pedagógicas RSFSR.
- Luria, A. R. (1982). Las funciones corticales superiores del hombre. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Luria, A. R. (1982). El cerebro en acción. La Habana: Edición Revolucionaria. Luria, A.R. (1982). “El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta”. La Habana: Editorial. Científico-Técnica.
- Marsellach, G. (1998). “Comunicación y habilidades sociales”.
- <http://www.ciudadfutura.com/psico/articulos/comunicacion.htm>
- Martínez, Franklin, et al. (2002). La atención clínico educativa en la edad preescolar. Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, Franklin. (1986). La formación de una relación emocional positiva hacia las tareas cognoscitivas y su relación con la asimilación de los procedimientos de solución. Tesis doctoral. La Habana.
- Martínez, Franklin. (2008). El proyecto educativo del centro infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, Franklin. (2006). Particularidades de la actividad nerviosa superior del niño de edad temprana y preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, Franklin. (2004). Lenguaje Oral La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Marsellaech, G. (1988). Comunicación y habilidades sociales.
- <http://www.ciudadfutura.com/psico/articulos/comunicación.htm>

- Parejo, J. (1996). El cuerpo y la escuela. Méjico: Editorial Paidós.
- Parejo, J. (1997). "Comunicación no verbal y educación". Editorial Paidós. Barcelona. Peirce, Ch. S. (1974). La ciencia de la semiótica. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Piaget, J. (1988). Posibilidades de los niños para asimilar los conocimientos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Restrepo, G. (2002). Consideraciones acerca de la comunicación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rey, C. (2005). Modelo pedagógico para el subsistema no verbal en los educadores de la educación preescolar. Tesis doctoral. Ciego de Ávila.
- Rodríguez, H. (2006). La Adquisición del lenguaje II. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, C. y Ríos, I. (2010). La estimulación del desarrollo in Editorial Pueblo y Educación.
- Ruesch, J. (1996). La comunicación no verbal. <http://www.jamesmccroskey.com/publications/66.htm>
- Roméu, A. (2007). Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. Ciudad Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (1996). Comprensión, análisis y construcción de textos. En Lengua española. Bolivia: Universidad Amazónica de Pando.
- Roméu, A. (2007). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Saussure F. (1972). ¿Qué es la Lingüística? La Habana. Instituto Cubano del Libro. Saussure, F. (1973). Curso de Lingüística General. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- Sales, Ligia M. (1997). Aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del español. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Sales, Ligia M. (2005). Material de estudio de español para CRD y CPT. La Habana: ISPEJV.
- Sales, Ligia M. (2007). Curso de Postgrado: El enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua Materna. La Habana: ISPEJV.
- Sales, Ligia M. (2002). Programa y Guías de estudio para Práctica de la comunicación oral y escrita. Curso para trabajadores. La Habana: ISPEJV.
- Sales, Ligia M. (2003). La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. México: En Revista Universidades No. 25.
- Sales, Ligia M. (2004). La comunicación y los niveles de la lengua. La Habana: Pueblo y Educación. Sales, Ligia M. (2005). Comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana: Pueblo y Educación.

Sánchez, Eva. (2006). Modelo de estimulación temprana para el desarrollo de la comunicación en niñas y niños que asisten al círculo infantil. Tesis doctoral. IPLAC. La Habana.

Sierra, R. (2004). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Ciudad de la Habana, Cuba.

Siverio, A. y et al. (1988). Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Siverio, Ana M. et al. (1995). Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Terré, O. (2002). "Vigotski y la escuela histórico cultural" en Revista Educación n. 53 enero- abril. Vigotski Liev. (1987). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Edición Revolucionaria.

Vigotski, Liev. (1995). "Historia del desarrollo de la funciones psíquicas superiores". La Habana: Editorial Científico Técnica.

Vigotski, Liev (2000). Obras Escogidas. Versión Digital. Biblioteca Virtual COAP. Vigotski, Live (1960). El problema del entorno. Versión Digital. Biblioteca Virtual COAP.

Zaporoshets, A. V y Lisina N. I. (1987). "El desarrollo de la comunicación de los preescolares". Selección de Lecturas sobre la educación de la personalidad del niño preescolar. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Zorín, Z.M. (2006). La comunicación y la personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anexo

Cuento: La niña complaciente

Este es el cuento de Tina, una niña bonita que paseaba todas las tardes por el campo. Cierta tarde, el viento empezó de pronto a soplar fuerte, fuerte.

-Uuff... Uuff... - soplaba el viento.

-! Parece que habrá lluvia-pensó Tina- Qué suerte que tengo mi sombrillita. Tan pronto Tina abrió la sombrillita, cayeron las primeras góticas de lluvia.

-Tin, Tin, Tin, -sonaba la lluvia sobre la sombrillita de Tina.

Con su sombrillita abierta, corría Tina por el campo, sobre la fresca hierba. De repente, la niña escuchó:

-Miau, miau...

Era un gatico que estaba escondido bajo las matas.

-Llévame contigo, Tina, que me voy a empapar.

-Pobrecito –dijo la niña y lo llevó bajo la sombrilla.No había andado mucho cuando Tina escuchó:

-Jau, jau...

Era un perrito que venía por el camino mojado.

-Tina, no encuentro el camino. ¿Me llevas contigo?

-Ven, ven, tú también-respondió la niña.

Bajo la sombrilla iban Tina, el gatico y el perro cuando se encontraron con un gallito. -Ki, ki, ri, kí –les dijo el gallo – me estoy mojando con la lluvia ¿Puedo ir conustedes?

-Sí, gallito-contestó Tina- te buscaremos un lugarcito.

Casi estaban llegando, cuando se encontraron con un muchacho amigo de Tina.

-Hola -les dijo el muchacho- Hay tantos bajo la sombrilla.

¿No habrá un sitio para mí?

Y como Tina es una niña complaciente, también se llevó bajo la sombrilla al amiguito, junto con el gatico,el perrito y el gallo.

Adaptación de Mayda Navarro