

Vol VI, núm. 1, jan-jun, 2022, pág- 8-28.

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y DE LENGUAJE EN ESCOLARES DE PRIMER GRADO (MÉXICO)

Adrián Cuevas Jiménez
María Antonieta Covarrubias Terán
Aimee Tabatha López Vega
Sarai Adamari Vargas Amaro

Resumen: El presente trabajo plantea la intervención en un grupo de niños de primer grado de primaria, mediante un taller vivencial de desarrollo socioemocional y de lenguaje en la modalidad en línea. El objetivo fue que los niños desarrollaran la capacidad de reconocer y expresar emociones, distinguir grafemas que confundían y ejercitar la expresión lingüística. La metodología implicó una fase de detección de necesidades, otra de planeación de 12 sesiones en línea de 30 minutos cada una, y la tercera de aplicación de una sesión semanalmente. La población inicial fue de 8 niños, sin embargo, al final sólo 6 concluyeron todo el taller. Los resultados mostraron avances en el cumplimiento del objetivo general, ya que los niños lograron identificar y expresar emociones y empezar a implicarse en interacciones lingüísticas.

Palabras clave: desarrollo, emociones, lenguaje, expresión.

SOCIO-EMOTIONAL AND LANGUAGE DEVELOPMEN IN FIRST GRADE SCHOOLS

Abstract: This paper proposes the intervention in a group of children of first grade of primary, through an experiential workshop of socioemotional development and language in the online modality. The objective was for the children to develop the ability to recognize and express emotions, distinguish confusing graphemes and exercise linguistic expression. The methodology involved a needs detection phase, a planning phase of 12 online sessions of 30 minutes each, and the third phase of applying a weekly session. The initial population was 8 children, however, in the end only 6 completed the entire workshop. The results showed progress in meeting the overall goal, as children were able to identify and express emotions and begin to engage in linguistic interactions.

Keywords: development, emotions, language, expression.

Introducción

Desde la teoría sociocultural fundada por Lev Vigostky, se concibe al sujeto como un ente social, que es producto de un conjunto de procesos de desarrollo de acuerdo a determinado contexto histórico-cultural. Este autor plantea que,

Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social. De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado (Vygotsky, 1996, p. 281).

En consecuencia con lo anterior, el niño o niña se desarrollan en un contexto de relación con su mundo circundante, a través de la colaboración con las demás personas con las que establece relaciones interpersonales generadoras de significados, que los niños interiorizan para formar sus funciones intrapsíquicas que orientan el desempeño de sus actividades diarias, lo que determinará su personalidad y las acciones adecuadas en respuesta a las demandas socioculturales, en la interacción con su medio (Larragá, 2017).

El desarrollo es un proceso dinámico y complejo que empieza antes del nacimiento, no se detiene sino hasta el fin de la vida y en este proceso el cuerpo se transforma, el intelecto se desarrolla, nuestras emociones evolucionan y aprendemos a relacionarnos unos con otros (Lucci, 2006).

Vygotsky planteó un sistema de mediación entre pensamiento y lenguaje; consideró que en el nivel ontogenético los dos se interrelacionan porque en el desarrollo del habla existe una etapa pre-intelectual al igual que en el desarrollo del lenguaje se presenta una etapa pre-lingüística; en un inicio estos procesos se desarrollan por separado, pero en un determinado momento se encuentran e interactúan entre sí para producir pensamientos que fueron adquiridos a través de las experiencias y serán transmitidos de forma voluntaria y racional, mediante una herramienta denominada lenguaje humano; su función principal es mediatizar, regular y controlar las actividades que realiza cotidianamente el sujeto social (Larragá, 2017).

El lenguaje y el pensamiento, en sus procesos de formación, implican la interiorización, en el caso del lenguaje es necesario que los signos y significados adquiridos a través de las relaciones interpsicológicas en la interacción con su entorno social, se integren de forma subjetiva como formaciones intrapsicológicas. Y en el caso del pensamiento, al tener la necesidad de comunicar y regular el comportamiento de los demás y el suyo propio, lo hará a través del lenguaje humano.

Lenguaje

Como bien sabemos, la primera infancia es una etapa sensible e importante para el desarrollo del lenguaje. En cortos periodos de tiempo se observan grandes progresos que van desde el uso del llanto y balbuceo como únicos medios de comunicación hasta la adquisición lingüística.

Alcanzar un nivel de desarrollo del lenguaje acorde a lo esperado para la edad, es un factor que se asocia a pronósticos favorables en el aprendizaje escolar y más específicamente en el aprendizaje de lectoescritura y, del mismo modo, un dominio del lenguaje oral significa mejor adaptación social y escolar.

El lenguaje es la capacidad humana considerada un factor importante para el logro de las competencias educacionales, la interacción social y el adecuado establecimiento de las relaciones interpersonales. Cuando existen atrasos en el lenguaje se afectan competencias socioemocionales como el autocontrol, la asertividad y sociabilidad, el conocimiento emocional comprensivo y el procesamiento semántico de información contextual significativa (Soncco, 2017).

Durante el proceso de adquisición del lenguaje los niños aprenden a recortar y distinguir los fonemas que son los sonidos simples, aprenden que las palabras tienen un significado y a combinar éstas entre sí para formar oraciones y aprenden que el significado de una oración no es equivalente a la suma de los significados de las palabras en ella.

A pesar de que el desarrollo del lenguaje es variado, ya que existen diferencias individuales, se han encontrado algunos indicadores de regularidad. Un niño con desarrollo

normal en su lenguaje se caracteriza por hacer uso de oraciones complejas, como las subordinadas, comparativas, relativas e interrogativas; también logra la conjugación de verbos en diferentes tiempos y el uso de adverbios; pronuncia correctamente la mayor parte de los fonemas de modo que es entendible lo que dice y, asimismo, tiene gran deseo comunicativo e interés por conocer sobre las cosas (Pérez y Salmerón, 2006).

Cuando un niño no adquiere el lenguaje en las etapas esperadas, se evidencian una serie de carencias como un pobre vocabulario, dificultades en comprensión y expresión (Schonhaut, Maggiolo, Herrera, Acevedo y García, 2008). Un niño que es hablante tardío, según Jackson-Maldonado (2004), se caracteriza por producir un número reducido de palabras y realizar pocas combinaciones entre ellas, emitir menos fonemas y usar formas silábicas más simples, iniciar menos la conversación, tener menor intención comunicativa y utilizar menos gestos. De modo similar, no puede entender órdenes sencillas y su interacción con otros es menor. La interacción social en esas condiciones puede generar la vivencia de emociones de insatisfacción ante las exigencias sociales de su contexto en general, y académicas de la escuela en particular.

Emoción

Una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación (Fernández-Abascal y Palmero, 1999). Por lo tanto, las emociones son mecanismos que nos ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados que funcionan de manera automática, son impulsos para actuar. Cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta.

Las emociones son clasificadas de diversas maneras, una primera clasificación, en la que varios autores están de acuerdo, es la distinción entre emociones primarias (básicas) y emociones secundarias (complejas o derivadas). Las emociones primarias son universales, emergen en los primeros momentos de la vida, incluyen la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira. Las mismas se caracterizan por una disposición a actuar y por una expresión facial. Las emociones secundarias también denominadas sociales, morales o auto-conscientes, derivan de las emociones básicas, son fruto de la socialización y del desarrollo de las capacidades cognitivas. Se consideran emociones secundarias la culpa, la vergüenza, el orgullo,

celos, entre otras. Las emociones secundarias no presentan rasgos faciales que las caractericen, ni tendencia particular a la acción (Fernández y Jiménez, 2010).

La escuela es de suma importancia en este sentido ya que debe conducir a los niños hacia el máximo desarrollo personal. Debe englobar el trabajo sobre el autoconocimiento, la buena relación con uno mismo y con los otros, además es fundamental el desarrollo de la capacidad de reconocer y expresar de manera adecuada las propias emociones.

En la primera infancia, el niño carece de la capacidad de regular por sí mismo sus estados emocionales y la regulación afectiva sólo puede tener lugar en el contexto de una relación con otro ser humano. El contacto físico y emocional, acunar, hablar, abrazar, tranquilizar, permite al niño establecer la calma en situaciones de necesidad e ir aprendiendo a regular por sí mismo sus estados emocionales (Falco, Farías y Reinere, 2020).

El desarrollo de las competencias emocionales es un proceso que se prolonga durante el ciclo de vida del ser humano. Desde la etapa preescolar los infantes adquieren dominio en la conciencia de la experiencia emocional, el discernimiento del estado emocional propio y de otros, el uso del lenguaje emocional, el involucramiento empático con otros, la regulación de las propias emociones aversivas y angustiosas, el darse cuenta que el estado emocional interno puede diferir del externo y que las relaciones sociales se definen en parte por la comunicación de las emociones (Soncco, 2017).

Existen desacuerdos en cuanto a la naturaleza de las competencias afectivas en la primera infancia y sobre cómo caracterizar los cambios del desarrollo socioemocional de una manera generalizada. Se ha puesto mucha atención a los procesos y experiencias del desarrollo que colaboran con la formación de habilidades emocionales regulatorias. Entre estos dominios se encuentra el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, existen investigaciones que vinculan el lenguaje con desarrollo social y competencia emocional, en tanto adaptación al entorno como regulación de la conducta. Estos estudios sustentan la creencia de que cuando los niños poseen las palabras para expresar sus deseos, necesidades o sentimientos, pueden regular mejor su conducta, de acuerdo a lo que se espera de ellos en un momento determinado. Y esta habilidad verbal les permitiría relacionarse de mejor manera con el ambiente y obtener beneficio de ello (Vilca y Farkas, 2019).

Los estudios han reportado el reconocimiento y comunicación de emociones desde muy temprana edad. Los niños pequeños pueden representar conceptos relativos a emociones y sentimientos de manera simbólica, pudiendo articularlos explícitamente en los intercambios comunicativos con otros. Gestos relativos a estar feliz, apenado o asustado se han detectado en niños a partir de los 11 meses de edad (Farkas, 2007), dejando en evidencia la capacidad del niño de representar, comprender y comunicar a otros sus estados emocionales en una etapa pre-verbal. A los 30 meses el lenguaje ha crecido exponencialmente, aumentando la competencia comunicativa del niño, quien ahora es capaz de interactuar y expresar sus necesidades verbalmente. Sobre esta premisa surge el interés de estudiar la capacidad de generar etiquetas con contenido emocional y el valor predictivo de éstas en el desarrollo socioemocional (Vilca y Farkas, 2019).

Una estrategia para el trabajo sobre las emociones, ya sea en el hogar o en la escuela, es el juego, ya que es una actividad cultural en la que los niños y las niñas representan las construcciones y transformaciones generacionales de su entorno y su contexto. Los niños y las niñas juegan a lo que ven y al hacerlo logran una re-significación de la realidad. Además es considerado como el medio por el cual los niños y las niñas construyen el mundo adulto, experimentando el placer de representar esa realidad vista a partir de sus propias interpretaciones y comprensiones y permite el acercamiento a la realidad (Cortés, Delgado y Penagos, 2020).

Hoy día nos encontramos en el desafío de volver a las aulas después de un año sin hacerlo debido a la pandemia mundial por COVID-19, que nos mantuvo alejados y nos enfrentamos a un nuevo contexto social. Hoy las escuelas requieren pensar de una manera diferente para llegar a los estudiantes que, sin duda, han atravesado situaciones dolorosas; en este momento es de suma importancia saber reconocer las propias emociones y tener control de ellas; podemos afirmar que educar en las emociones resulta necesario y fundamental en la educación de la escuela, formar estudiantes emocionalmente capacitados y competentes para reconocer y controlar sus emociones y lograr relacionarse de forma pacífica con los demás. Una educación emocional capaz de acompañar los aprendizajes y conocimientos de los estudiantes en las diferentes edades.

La finalidad de este trabajo se orientó a la atención de escolares que, ante la situación de confinamiento por la pandemia del COVID-19, presentaban alguna afección socioemocional desde la perspectiva docente, así como avanzar en la identificación y diferenciación de letras que guardan características comunes y también avanzar en desarrollo de lenguaje.

Metodología

La intervención se llevó a cabo en una escuela primaria integrada, situada en el Municipio de Tlalnepantla del Estado de México, que contaba con una población escolar de 60 niños y donde tres maestras atendían a dos grados cada una; el nivel socioeconómico de la población se considera de clase media baja. El trabajo ocurrió en el tiempo en que, por la pandemia por COVID-19, el curso escolar se realizaba en línea, de manera que también la intervención sucedió en esa modalidad.

El trabajo se llevó a cabo con alumnos del primer grado, conformado por 8 alumnos, de los cuales sólo 6 terminaron hasta el final.

El objetivo general del trabajo fue que los niños de primer grado desarrollaran la capacidad de reconocer y expresar emociones, distinguir grafemas que confundían y ejercitar la expresión lingüística.

El trabajo de intervención se estructuró en tres fases que a continuación se especifican.

Fase 1

Detección de necesidades. Inicialmente el directivo de la institución expresó que los escolares mostraban afección socioemocional ante el confinamiento por la pandemia, planteando la necesidad de atención. Adicional a esto, y para mayor especificidad de necesidades en el grupo de primero, se realizó una observación del mismo en una clase cotidiana, y posteriormente una breve entrevista a la docente respectiva con la misma finalidad. Dicha docente consideró como

necesidades del grupo la identificación de emociones, la distinción de grafemas que guardan rasgos comunes y que los niños confundían b, d, p, q, n, u, v y desarrollo del lenguaje. Se acordó trabajar en el reconocimiento y expresión de las emociones básicas, en la identificación de las letras señaladas y en habilidades de lenguaje, a través de un taller denominado “desarrollo socioemocional y de lenguaje”.

Dentro del grupo había dos casos especiales, reportados por los respectivos padres y por la docente, que mostraban un desarrollo de lenguaje por abajo del nivel del resto de sus compañeros.

Fase II

Planeación. Se diseñó el taller de intervención que constó de 12 sesiones de 30 minutos cada una, para implementarse en línea, a través de la plataforma digital que usaba la docente que atendía al grupo, y estuvo orientado al reconocimiento de las emociones básicas (enojo, tristeza, alegría, miedo y desagrado), a la identificación de las letras b, d, p, q, n, u, v que confundían los alumnos y al desarrollo de la expresión lingüística. Cada una de las 12 sesiones fue planeada con anticipación, y estructurada conforme a: un objetivo específico, subtema(s), dinámica(s) y actividades, distribución del tiempo y un cierre significativo en relación al objetivo específico de intervención.

Las cuestiones en torno a las cuales se estructuraron las sesiones fueron: la generación de un ambiente de confianza para la expresión emocional, la identificación de emociones básicas (enojo, tristeza, alegría, miedo, desagrado), reconocimiento de esas emociones en sí mismo y en otros, identificación, diferenciación y pronunciación de las letras antes señaladas y desarrollo del lenguaje.

El taller se diseñó bajo una modalidad vivencial, para el logro de una implicación activa, motivada y dinámica de los niños hacia la apropiación significativa de los contenidos; para esto se consideraron actividades y dinámicas lúdicas que resultaran atractivas y situaciones experienciales vívidas, tales como juegos en función de la temática del taller, canciones que permitieron de manera más sencilla que los niños recordaran las emociones, cuentos que les

permitieran reconocer en diversas circunstancias las emociones básicas, actividades que les permitieron mejorar su léxico como trabalenguas, o ejercicios faciales y, especialmente, el uso de tramas de superhéroes y de personajes favoritos.

Fase III

Aplicación de la estrategia de intervención. En acuerdo con las autoridades de la escuela primaria se determinó trabajar una sesión de 30 minutos por semana, a través de la plataforma digital Zoom que utilizaban las docentes, siendo ellas mismas las anfitrionas; también se convino el día y horario de la aplicación del taller en línea y no exceder los 30 minutos de tiempo, que la docente cedía de su tiempo institucionalmente asignado a sus clases respectivas en el grupo, también en línea. Los casos especiales recibieron atención especial para su implicación en las actividades y dinámicas para el grupo como colectivo.

Evaluación: Las actividades planeadas e implementadas en el taller sobre las diversas áreas de la demanda, las problemáticas detectadas y las necesidades fueron continuamente analizadas para actualizar su funcionalidad y/o mejora, lo que implicó una evaluación permanente, a lo largo del proceso de aplicación, de todo lo que iba ocurriendo, de cada situación o circunstancia que sucedía, de las dificultades, bondades o pertinencia de las actividades y estrategias.

El recurso utilizado para la evaluación continua del proceso fue la realización de una nota de campo inmediatamente después de cada sesión, que implicaba explicitar todo lo ocurrido, analizando avances, inconvenientes y/o dificultades en relación con el objetivo de la sesión y las actividades y estrategias respectivas, en pro de su consideración en la planeación e implementación del trabajo posterior; asimismo, incluía la autopercepción de cada coordinadora sobre su implicación en la sesión respectiva.

Resultados

De manera general, los resultados muestran avances en el cumplimiento del objetivo general, el cual consistió en que los niños de primer grado de la escuela primaria desarrollaran la capacidad de reconocer, comprender y expresar sus emociones, distinguir los grafemas objeto de confusión y ejercitar la expresión de lenguaje.

Enseguida se presentan de manera más específica los resultados de este trabajo de intervención. En primer lugar, es necesario señalar que la detección de necesidades de la población y el contacto inicial con la misma (aunque en línea), como punto de partida para el diseño de la estrategia de intervención, fue metodológicamente apropiado y pertinente, pues el desarrollo de los seres humanos ocurre en condiciones concretamente situadas (Lave y Wenger, 2003) y no de manera estandarizada y abstracta. Esto representó una condición para que la intervención fuera significativa, y para propiciar su carácter vivencial, permitiendo avances progresivos, desde el establecimiento de un ambiente inicial de confianza como contexto para la posterior implicación motivada de los niños, hasta indicios de elaboraciones reflexivas desde ellos en torno a los contenidos y objetivos planteados. En la tabla número 1 se presentan las 3 categorías con sus respectivos objetivos y resultados sintéticos.

Tabla 1. Muestra la relación sintética de cada categoría con sus objetivos y resultados

Categoría	Objetivo	Resultados generales
Desarrollo en la expresión de las emociones básicas	<ul style="list-style-type: none"> -Generación de un ambiente de confianza para la expresión emocional. -Identificación de emociones básicas (enojo, tristeza, alegría, miedo, desagrado). -Reconocimiento de las emociones básicas en sí mismos y en otros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se logró un ambiente de confianza y respeto para la adecuada expresión de emociones en las sesiones. -Los niños lograron reconocer las emociones básicas en ellos y en otras personas. -Se lograron avances en el desarrollo de ejercicios de relajación como alternativa ante situaciones emocionales difíciles.
Identificación de letras	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de letras (b, d, p, q, n, u, v) -Lateralidad 	<ul style="list-style-type: none"> Se encontraron avances en cuanto a la diferenciación de las letras que los niños confunden, sin embargo, los resultados mostraron falta de práctica en estos ejercicios. Los niños lograron asimilar la relación derecha-izquierda, pero hizo falta trabajar más los demás aspectos de lateralidad (arriba-abajo, antes después, etc.) en su relación específica con las letras.
Fluidez y dicción del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> -Pronunciación correcta -Desarrollo del lenguaje para un mayor entendimiento. -Ejercicios de vocalización y dicción. 	<ul style="list-style-type: none"> Se obtuvieron resultados favorables en cuanto al desarrollo del lenguaje, aunque en los 2 casos especiales el avance fue menor al resto del grupo en la fluidez y dicción.

Fuente: autoría propia para este trabajo.

De acuerdo a la tabla 1, en la categoría de desarrollo en la expresión de las emociones básicas, ante el objetivo de que los alumnos reconocieran, identificaran y reafirmaran las emociones (enojo, tristeza, temor, alegría y desagrado), se realizaron actividades como

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

narración de cuentos con temática emocional, para lograr identificar las emociones en situaciones comunes de la vida diaria, permitir que los niños lograran identificarse con las historias narradas y, de esta manera, expresar experiencias propias acerca de lo emocional y la manera en la que ellos habrían solucionado dicha problemática.

Al inicio de las sesiones se observó que los niños confundían algunas emociones, por ejemplo, cuando se les pedía realizar alguna actividad destinada a expresar la emoción de enojo, los niños mostraban la de temor. Conforme se fue avanzando en las sesiones, los niños lograron expresar cada una de las emociones básicas (temor, alegría, tristeza, enojo y desagrado). Se inició con la identificación de emociones en uno mismo, para después hacerlo en alguno de sus compañeros o en otra persona. En cada uno de los 6 participantes que concluyeron el taller, se obtuvo un avance significativo en la expresión e identificación de las emociones básicas indicadas.

Fue notoria la participación de todos los niños, aunque especialmente de uno en particular, que constantemente hacía aclaraciones o comentarios sobre lo que se debe hacer, por ejemplo, al sentirse enojados, él mencionó *“cuando uno se enoja no debe pegarles a los niños ni decirles cosas feas sino acusarlo con su mamá si es que nos molestan o nos causan daño”*.

En la categoría dos, sobre lateralidad, que es un aspecto esencial para el desarrollo de lecto-escritura porque engloba dominancia manual, ocular y auditiva, ya que el niño desarrolla el dominio de un lado de su cuerpo a través de la experiencia permanente que goza de movimientos (Erazo, 2011). En ese sentido se planearon actividades que pudieran ayudar a los niños a reconocer lateralidad de los rasgos de las letras que suelen confundir, lo que ayudó en el proceso de trazo de las mismas y en mejora de la ortografía.

Para trabajar la lateralidad en los niños se realizaron diversos ejercicios motrices, que implican que los niños identificaran los lados de su cuerpo (arriba, abajo, centro, derecha, izquierda), actividades en las cuales debían encontrar las diferencias entre 2 imágenes aparentemente similares, y se implementaron también varios videos dinámicos que permiten a los niños el reconocimiento de su cuerpo, así como realizar dibujos a

manera de espejo (simetría) con su mano dominante. En una sesión se les mostró una presentación que contenía diversas imágenes en las cuales los niños debían identificar si el objeto o animal que se les pedía encontrar estaba de lado izquierdo o derecho, el resultado obtenido fue que los niños acertaron en casi todas las imágenes, a excepción de una vez que dos niños mencionaron el lado incorrecto, se corrigió el error pidiéndoles que volvieran a identificar sus lados izquierdo y derecho para que ellos mismos lograran identificar el lado correcto en donde se encontraba la imagen que se pedía.

Los niños acertaron todas las imágenes, a excepción de una vez que el alumno A y el alumno D mencionaron el lado incorrecto, se corrigió el error volviendo a preguntar, además de que se les pidió a sus compañeros su participación. Todos juntos lograron describir cada una de las imágenes, con la finalidad de que sus compañeros A y D lograran contestar correctamente, lo cual fue logrado.

En cuanto a la identificación de letras el objetivo fue que los niños lograran diferenciar las que más confundían (b, d, p, q, n, u, v). Para cumplir el objetivo de esta categoría se realizaron actividades que les permitieron identificar las letras de una manera sencilla; se inició mejorando la lateralidad en los niños con la finalidad de que al diferenciar los lados izquierdo y derecho resultara más fácil la identificación de la escritura de las letras. Como se mencionó anteriormente, los ejercicios de lateralidad estuvieron planeados para empezar a fortalecer el proceso de escritura; sin embargo, no se realizó un proceso a fondo, ya que la lateralidad al ser una capacidad de orientación espacio-temporal, incluye más aspectos por abarcar, además de izquierdo-derecho, que hizo falta trabajar más en el taller.

Se realizaron diversos ejercicios didácticos con la finalidad de que los niños aprendieran desde la pronunciación de las letras b, d, p, q, n, u, v, forma de trazo o escritura de las letras, hasta proponer ejemplos de palabras que iniciaran con cada una de ellas. La diferenciación de las letras fue un tanto complicada, los resultados muestran que si bien lograron diferenciar en la mayoría de los casos las letras ya mencionadas, aún se

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

necesita trabajar más, ya que por momentos los niños aún no mostraban dominio total, esto debido a que no se trabajó el tema de la lateralidad como relación específica para la identificación de las letras, además de que influyó mucho que algunos no siguieran las instrucciones o la ayuda externa de alguno de sus tutores al momento de realizar las actividades.

En algunas de las actividades realizadas para esta categoría los niños fueron apoyados por sus padres que regularmente estaban presentes en la sesión en línea, y la profesora del grupo realizaba participaciones activas por momentos, apoyando a los niños en la expresión de los fonemas respectivos “*Acuérdense que la b hace el sonido así, como cuando decimos burro, o la p cuando decimos perro*”. Por lo cual se continuó reforzando el sonido de las letras con diferentes ejemplos de palabras que iniciaran con la letra en cuestión.

En la categoría de fluidez y dicción del lenguaje, el objetivo fue que los niños la desarrollaran para tener una mayor interacción con las demás personas, sin necesidad de exigencias en esta categoría; se realizaron actividades como ejercicios vocales y de dicción, trabalenguas, conversaciones, entre otras actividades que eran agradables para los niños, ya que les entretenían bastante.

Los niños mencionaron que las actividades que más les gustaba realizar eran las que contenían bailes o canciones, mostraron especial interés cuando se les propuso cantar una canción al unísono, se les preguntó si les gustaba cantar a lo que respondieron “*Si, me gusta*”, algunos otros asintieron y sonrieron, además de que estuvieron muy atentos para aprender la letra de la canción; durante la ejecución de la canción se utilizaron recursos como lápices o plumas que permitieran realizar ejercicios de dicción. Los niños pusieron sobre la parte superior de sus labios un lápiz o pluma, al mismo tiempo que cantaban la canción.

Cuando se les caía el lápiz decían “*ay no puedo*” o se reían mientras cantaban, otros decían “*mire maestra, yo ya pude*”. Se les reconoció el gran esfuerzo que todos

hacían, sin importar el número de veces que lo intentaron, pues al final todos lograron realizar la actividad de manera satisfactoria.

En esta última categoría los resultados obtenidos fueron variados, debido a que cada uno de los participantes aprende a distinto ritmo, además influyó que no todos pudieron asistir a algunas de las sesiones, así como la ayuda externa que cada uno obtenía por parte de sus padres o tutores.

Dentro del grupo había 3 casos con necesidad de más atención (identificados como caso A, caso B y caso C). Para los dos primeros, al final los resultados mostraron un avance mayor en cuanto a la expresión e identificación de emociones, prácticamente igual a los del resto de sus compañeros de grupo; sin embargo, en cuanto a las categorías de identificación y diferenciación de letras, así como a la categoría de desarrollo y mejora del lenguaje, estos obtuvieron un resultado menor, por debajo del grupo. Es importante mencionar que la profesora mencionó al inicio del taller que los dos participantes presentaban problemas de lenguaje, incluso que el alumno A asistía a sesiones en la fundación Teletón¹ con la finalidad de mejorar tanto su lenguaje como otras cuestiones personales. De acuerdo con Soncco (2017), tener un desarrollo del lenguaje acorde a lo que se espera de acuerdo a la edad, es un factor que se asocia a obtener resultados favorables en el aprendizaje escolar y sobre todo en la lectoescritura y en el dominio del lenguaje oral, pues les ayuda a obtener mayores resultados en adaptación social y educación.

En cuanto al caso C, el alumno presentó en el taller problemas para concentrarse en las actividades, debido a esto, al realizar las actividades planeadas se le pedía constantemente prender su micrófono para que pudiera participar, sin embargo el alumno no hacía caso en la mayoría de las sesiones y continuaba con el micrófono apagado, volteando constantemente a los lados y distrayéndose con la personas que al parecer se encontraban a su alrededor, esto fue un inconveniente para su caso, además de que no se conectó a todas las sesiones.

¹ Teletón es una organización sin fines de lucro que busca servir a personas con discapacidad, cáncer y autismo, ofreciéndoles atención que promueva su desarrollo e inclusión a la sociedad.

Esta falta de desarrollo en el lenguaje está relacionada con lo socioemocional, de acuerdo a los artículos revisados y mencionados al inicio, además de causar problemas académicos también causa estragos en la vida diaria del niño, pudiendo ser blanco de *bullying* o de algún tipo de discriminación por la falta de desarrollo de lenguaje. Es aquí donde también entra la importancia de que los niños reconozcan, expresen y controlen lo que sienten, para evitar y prevenir este tipo de situaciones.

Un obstáculo evidente dentro del taller, fueron las fallas técnicas, así como los problemas de conexión a internet, tanto en los niños como en las coordinadoras. Estas fallas de conexión ocasionaron que las actividades se retrasaran; en ocasiones había que esperar que los alumnos volvieran a conectarse y retomar la actividad y/o esperar que todos la concluyeran para iniciar todos juntos la siguiente. A veces se les sugería terminar alguna actividad fuera de la sesión, como tarea en casa para retomarla la siguiente sesión.

Regularmente alguno de los padres estuvo presente con su niño en la sesión en línea, lo cual fue de mucho apoyo; sin embargo, se observó la tendencia en los padres a realizar la actividad por el niño y/o a decirle la respuesta que debía expresar, en su aparente preocupación de que el niño se mostrara eficiente, pero impidiendo que los niños aprendieran por sí mismos; con frecuencia se percibía que los niños buscaban la aprobación del padre de lo que harían, o esperaban su respuesta para participar. Esta situación, que no fue posible abordar con los padres en este trabajo de intervención, requiere ser atendida en un trabajo de orientación a padres, que permita la implicación activa del niño para su apropiación de los contenidos en formación; y en relación específica con el lenguaje, que no se retrase su desarrollo para prevenir otras dificultades relacionadas, como pobreza de vocabulario, dificultades en comprensión y comunicación (Schonhaut, et al, 2008).

En suma, con la intervención se logró que los niños participantes identificaran y expresaran las emociones básicas de enojo, tristeza, alegría, miedo, desagrado, tanto en

ellos mismos como en los demás. En cuanto a la diferenciación de letras y el desarrollo del lenguaje, se obtuvieron avances; sin embargo, se requiere trabajar más estas cuestiones, sobre todo con los casos especiales, así como un trabajo de orientación a padres para propiciar la independencia del niño en sus actividades, en actitud de colaboración con él.

Conclusiones

En acuerdo con Soncco (2017), el lenguaje es una capacidad humana considerada un factor importante para el logro de las competencias educacionales, la interacción social y el adecuado establecimiento de las relaciones interpersonales, de manera que su retraso afecta las competencias socioemocionales como autocontrol, asertividad, sociabilidad y conocimiento emocional comprensivo.

La estrategia vivencial, que implica el uso de actividades dinámicas y lúdicas y recursos vívidos, resulta pertinente para que los participantes, en este caso los niños, se impliquen emotivamente y con mucho interés, cuestión muy necesaria, desde la perspectiva sociocultural del desarrollo, para la apropiación subjetiva de los contenidos en vez de su aprendizaje mecánico o memorístico. Es importante su consideración, tanto en la escuela como en el hogar, ya que, en las actividades lúdicas, como recursos culturales, los niños resignifican su realidad y construyen el mundo adulto de manera emotivamente y vívida a partir de sus propias interpretaciones y comprensiones.

Resulta importante la presencia de los padres en las sesiones en línea con sus niños pequeños, porque los hace sentir acompañados; sin embargo, hace falta un trabajo de formación a padres para que actúen en actitud e implicación colaborativa con el niño, en vez de realizar las tareas por él o proporcionarle las respuestas terminales; se comprende la preocupación de los padres de que el niño se muestre eficiente ante los demás, pero

trabajar por él no permite el desarrollo de su independencia y la apropiación personal de los contenidos que están en formación. Esto mismo también se requiere en un trabajo de formación con los docentes, ya que muchas veces no se lleva a cabo y, asimismo, la coordinación en colaboración entre docentes y padres para todas las esferas del desarrollo del niño.

Referencias

- Cortés, D., Delgado, L. y Penagos, A. (2020). Propuesta pedagógica “Mundo emociones: arte, juego, letras y diversión” Cartilla para docentes. *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C, 1-76.*
- Erazo, R. (2011). La lateralidad en el desarrollo de la lectoescritura de los niños y niñas del primer año de Educación Básica de la ciudad de Machachi Cantón Mejía, durante el año lectivo 2010-2011. (Memoria final de licenciatura). Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/199>.
- Falco, C., Farías, S. y Reinero, M. (2020). Reconociendo emociones. *Universidad Católica de Córdoba, 1-40.*
- Farkas, C. (2007). Comunicación gestual en la infancia temprana: una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. *Psykhe, 16(2), 107-115.*
- Fernández, E. y Jiménez, M. (2010). Psicología de la Emoción. Madrid:Editorial Universitaria Ramón Areces, 17-74.
- Palmero, F. & Fernández-Abascal, E. G. (1999). Emociones y salud. Barcelona: Ariel., S.A, 111-121.
- Jackson-Maldonado, D. (2004). El retraso de lenguaje en niños mexicanos: Vocabulario y gestos. *Anuario de Psicología, 35(2), 257-277.*
- Lárraga, V. (2017). Percepción de los niveles de Madurez Social y de Habilidades Sociales de los niños y niñas escolarizados de 6 a 11 años con trastornos del comportamiento. Universidad Central del Ecuador, 1-191.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

Lave, J. & Wenger, E. (2003). Aprendizaje situado, Participación periférica legítima. México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM.

Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. Brasil. Ed. Revista de currículum y formación del profesorado, 1-11.

Pérez, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria* 8(32), 111-125.

Schonhaut, L., Maggiolo, M., Herrera, M., Acevedo, K., y García, M. (2008). Lenguaje e inteligencia de preescolares: Análisis de su relación y factores asociados. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(6), 600-606.

Soncco, J. (2017). Lenguaje infantil y competencias socioemocionales en niños. *Temática psicológica*. 13(1), 29-35.

Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas, volumen IV*. Aprendizaje Visor, Madrid.

Vilca, D. y Farkas, C. (2019). Lenguaje y Uso de Etiquetas Emocionales: Su Relación con el Desarrollo Socioemocional en Niños de 30 Meses que Asisten a Jardín Infantil. *Psykhé*, 28(2), 1-14.

Recibido: 20/9/2021.

Aceito: 10/12/2021.

Autores

Adrián Cuevas Jiménez

Profesor Titular en psicología, Doctorado y Maestría en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Post-doctorado en Educación Superior por FLACSO-Universidad de la Habana Cuba. Desarrolla investigación en torno a formación en educación superior, rendimiento académico, desarrollo escolar, formación de valores, y otros temas de psicología y educación. Correo electrónico: cuevasjim@gmail.com



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.

ISSN 2594-8806

María Antonieta Covarrubias Terán

Profesora Titular en Psicología, UNAM, Campus Iztacala, ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia. Doctora en Antropología de las Relaciones de Género, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestría en Psicología Educativa por la UNAM, Licenciatura en Psicología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM. Correo electrónico: marianct9@gmail.com

Aimee Tabatha López Vega

Psicóloga en formación, Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Correo electrónico: aimee.vega6@gmail.com

Sarai Adamari Vargas Amaro

Psicóloga en formación, Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Correo electrónico: saraiadamari19989@gmail.com