



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

PROMOCIÓN DE LA EXPRESIÓN DE OPINIONES EN NIÑOS DE 2º DE PREESCOLAR

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

ANA PAULA FLORES VIVANCO

Directora del reporte: Dra. Lizbeth O. Vega Pérez

Comité tutor: Dra. Estela Jiménez Hernández
Mtra. Rosalinda Lozada García
Mtra. Ma. Fernanda Poncelis Raygoza
Mtra. Hilda Paredes Dávila

MÉXICO, D. F., DICIEMBRE 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia, a mis papás y hermanos, por el apoyo y el aliento que en todo momento me brindaron durante este proceso.

A mi esposo, compañero imprescindible en esta historia, por quien pude afrontar muchos de los retos que significó la Maestría.

A mis compañeros, de quienes aprendí tanto, y con quienes pasé momentos inolvidables.

A mi tutora, la Dra. Lizbeth Vega, le agradezco su guía y dedicación en mi formación.

A la Mtra. Ma. Fernanda Poncelis, por su actitud de enseñanza y colaboración.

A la Dra. Estela Jiménez, por su apoyo en la revisión de mi trabajo.

Finalmente, a todas las profesoras de la Maestría, por haber compartido su experiencia y conocimiento.

Se agradece a la DGAPA de la UNAM su apoyo para la realización de este trabajo a través del proyecto PAPIIT IT 300514

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
MARCO TEÓRICO	
Capítulo 1. Desarrollo del lenguaje	
1.1 Principales corrientes teóricas sobre desarrollo del lenguaje	4
1.2 Características y funciones del lenguaje hasta la edad preescolar	10
Capítulo 2. El lenguaje oral y la expresión de opiniones en el preescolar	17
Capítulo 3. Promoción del lenguaje oral y de la expresión de opiniones	21
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	28
OBJETIVOS	28
MÉTODO	32
PROCEDIMIENTO	35
RESULTADOS	39
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	48
REFERENCIAS	51
ANEXOS	56
1. Lista cotejable de las características de la expresión de opiniones	
2. Lista cotejable de las estrategias de la maestra para promover la expresión de opiniones	
3. Lista cotejable de la aplicación de las estrategias de promoción de la expresión de opiniones	
4. Reactivos de la prueba Assessment, Evaluation and Programming System	
5. Carta descriptiva general del programa	
6. Productos realizados por los niños durante el programa	

Promoción de la expresión de opiniones en niños de 2º de Preescolar

RESUMEN

Se presentan los resultados del programa para promover la expresión de opiniones que fue trabajado con los niños de 2º de preescolar de la EBDI no. 153 del ISSSTE. Los objetivos de dicho programa fueron: 1) Que los niños ampliaran el uso del lenguaje oral para expresar sus opiniones con fluidez, coherencia y cohesión sintáctica, y 2) Que la maestra desarrollara estrategias para promover la expresión de opiniones de los niños, como parte de las actividades de la sala. Se observó que los niños lograron expresar su opinión de manera cada vez más amplia, dando las razones de ello, y esto con las características lingüísticas mencionadas. La maestra incrementó el uso de las estrategias para promover la expresión de opiniones en la sala.

PALABRAS CLAVE: expresión del lenguaje oral, expresión de opiniones, promoción del lenguaje oral.

INTRODUCCIÓN

La entrada al mundo del lenguaje es un proceso complejo, del cual se han elaborado muchas explicaciones y caracterizaciones, vistas desde diferentes perspectivas y con énfasis en distintos elementos. El que un niño llegue a adquirir el sistema de lenguaje y a utilizarlo eficientemente es resultado de la interacción de factores internos, inherentes al sujeto, y externos, relacionados con las personas, objetos y situaciones que le rodean.

Alrededor de los tres años de edad, los niños tienen la capacidad de utilizar el lenguaje para comunicar sus necesidades y para investigar acerca de su mundo, de una manera que sea entendible para los adultos. Es el momento ideal para promover su capacidad para expresar ideas más variadas acerca de lo que siente y lo que piensa, es decir, ideas originales y que hablan de sí mismo. La expresión de opiniones le permite al niño decidir sobre lo que le gusta o no le gusta y justificar su opinión dando sus argumentos, para lo cual requiere utilizar lo que sabe del lenguaje y ampliar estas habilidades para ser más claro y extenso en sus argumentos. Así, dar una opinión no sólo implica decir ‘esto sí’ o ‘esto no’, consiste en dar su punto de vista, identificando lo que les gusta o no le gusta sobre algo y poniéndolo en palabras.

En el programa aquí reportado se buscó que los niños, quienes se encontraban en el nivel de segundo de preescolar, pudieran ampliar la manera en que expresaban sus opiniones, decidiendo sobre lo que les gustaba o no en relación a un tema o situación, para luego decir por qué preferían cierta opción. Los pequeños identificaron que hacer esto era ‘dar su opinión’, y con las diferentes dinámicas trabajadas en las sesiones fueron mejorando la manera en que lo hacían. Asimismo, se involucró a la maestra en este trabajo, ya que, como se ha indicado, el desarrollo del lenguaje oral depende en gran parte de su interacción con los adultos que le rodean, la manera en que lo guían, le modelan, lo impulsan y lo corrigen, para darle la oportunidad de potencializar sus habilidades en esta área. De esta manera, se hizo uso de distintas estrategias encaminadas a la promoción del lenguaje oral, las cuales fueron puestas en práctica tanto en las actividades propuestas en el programa como en aquellas que eran comunes en la sala.

En los siguientes apartados se detalla este programa. En primer lugar expone el contexto teórico que lo sustenta, para más adelante describir los elementos que lo componen así como los resultados que se obtuvieron con el mismo.

MARCO TEÓRICO

1. Desarrollo del lenguaje

1.1. Principales corrientes teóricas sobre el desarrollo del lenguaje

Para poder comprender la manera en que se desarrolla el lenguaje en los niños es importante tomar en cuenta que el desarrollo, en cualquier ámbito, es un *proceso continuo*, en el cual una etapa sucede a la siguiente en un orden lógico y secuencial. Y el lenguaje no es la excepción, puesto que las manifestaciones de su evolución comprueban que los seres humanos adquirimos desde las competencias básicas hasta las más complejas en un proceso constante y gradual, en el que juegan un papel importante las características del ambiente y las de cada individuo.

Muchas han sido las concepciones con las que ha estudiado el desarrollo del lenguaje; diferentes visiones respecto a su naturaleza y su evolución abren un panorama muy amplio, que considera sus múltiples elementos y permite abordarlo desde distintos ángulos.

A continuación se abordarán brevemente tres perspectivas teóricas que son retomadas frecuentemente en la explicación del desarrollo del lenguaje, y que sirvieron como eje del presente trabajo. La primera tiene que ver con la relación entre el desarrollo cognoscitivo y sus diferentes etapas, con la adquisición del lenguaje; las dos siguientes retoman el papel de la cultura y las relaciones sociales en el desarrollo de las habilidades del lenguaje.

Jean Piaget, durante más de 50 años de trabajo, elaboró una amplia teoría acerca del desarrollo intelectual. El tema de interés para Piaget fue el conocimiento y su desarrollo, el cual él observó en primer lugar desde una perspectiva biológica, considerando cómo éste pasa de un estado de menor a mayor complejidad. De acuerdo con su descripción, son dos los procesos por los cuales sucede esto: la asimilación y la acomodación; en la primera, el niño “se adapta” a las características de su medio, es decir, toma y organiza los nuevos

conceptos dentro de los esquemas que ya ha creado, mientras que en la acomodación, el niño responde a una demanda del ambiente tomando lo que ha asimilado y usándolo cuando sea necesario, es decir, implica la modificación de la organización actual de las estructuras (Piaget, 1976). Ambos procesos interactúan creando un equilibrio en el conocimiento que el niño va adquiriendo.

En cuanto al lenguaje, según Piaget, no es una facultad separada o independiente del proceso de desarrollo cognoscitivo que se da de la manera referida, sino que, al contrario, es una habilidad resultado de dicho desarrollo (Galeote, 2002). Piaget argumentaba que el lenguaje no transforma el pensamiento más allá de lo que éste está listo para ser transformado. De esta manera, el autor consideraba que el lenguaje está estructurado y restringido por la inteligencia, dependiendo ésta del estadio de desarrollo en que se encuentre el niño. Así, la conducta lingüística es, como cualquier otra conducta, producto de los procesos de asimilación y acomodación que explican el desarrollo (Ibáñez, 1999). En relación con los estadios del desarrollo y el lenguaje, se considera necesario que el niño haya desarrollado el concepto de permanencia del objeto, con el cual comprende la existencia de los objetos más allá de si los percibe o no, para que pueda comenzar a utilizar los símbolos para representar objetos que no están presentes (Galeote, 2002). Además, Piaget argumenta que antes de la aparición del lenguaje propiamente dicho, las relaciones del niño con los otros se limitan a la imitación de gestos corporales y a una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas. Así, lo social en las relaciones del niño no surge sino hasta que este mantiene un intercambio con los demás por medio del lenguaje (Ibáñez, 1999).

Entrando al periodo preoperacional (2-5 años) el niño contará con un acceso progresivo a la inteligencia representativa, en el que cada objeto será representado por una imagen mental que lo sustituirá en su ausencia, por lo que podrá referirse a una variedad de objetos y situaciones que le permitan ir más allá del contexto inmediato.

Diversas han sido las críticas que se han apuntado al trabajo de Jean Piaget; por ejemplo, que el asume como causales las relaciones entre desarrollo cognoscitivo y lingüístico,

concluyendo que se dan de una manera casi lineal; además, considera al lenguaje como un todo, sin tomar en cuenta sus distintos componentes, lo que limita el alcance de sus conclusiones (Galeote, 2002). Sin embargo, en este punto no hay que olvidar que el lenguaje no fue el tema central de las investigaciones de este autor, por lo que no profundizó al respecto lo suficiente para considerar los puntos mencionados. Las limitantes del trabajo de Piaget fueron retomadas y superadas por las teorías interaccionistas y sociales.

Es importante en esta perspectiva la aportación desarrollada por Lev Vygotsky. Para este autor, el lenguaje (entre otros procesos) está íntimamente relacionado con el contexto en el que se desarrolla un individuo. Menciona que “el relativamente complejo y rico contacto social del niño da lugar a un desarrollo extraordinariamente temprano de los recursos comunicativos” (Vygotsky, 1995, p. 56). Al vivir y experimentar dentro de una cultura, el niño *interiorizará* los procesos, conceptos y reglas que observa en las actividades sociales, así como los conocimientos que directa e indirectamente le transmiten las otras personas, para lo cual el lenguaje tendrá una función muy relevante, ya que es tanto el medio como el objeto de aprendizaje. El lenguaje pasará del plano interpersonal, teniendo una función inicialmente social (para relacionarse con otros), a un plano intrapersonal, en el que se va entendiendo y tomando consciencia de su uso y va formando parte del pensamiento. De tal forma que Vygotsky considera que el desarrollo del lenguaje no va desde sus inicios a la par del desarrollo del pensamiento, si bien en algún momento ambos se juntan y se influyen. Así, argumenta que existe una fase prelingüística en el desarrollo de la inteligencia, así como una fase preintelectual en el desarrollo del lenguaje. Estas raíces preintelectuales del lenguaje son los balbuceos, gritos y llantos, que nada tienen en común con el desarrollo del pensamiento (Vygotsky, 1995).

Uno de los conceptos elaborados por Vygotsky que se relaciona con la manera en que un niño aprende a utilizar instrumentos y crear su conocimiento, es la zona de desarrollo próximo, la cual hace una distinción entre el nivel de desarrollo *real* del niño (considerado como lo que es capaz de hacer un niño sin ayuda) y el nivel de desarrollo *potencial*, el cual tiene que ver con lo que un niño es capaz de hacer con la ayuda o guía de alguien más

experimentado, en un momento inmediatamente anterior a que pueda realizarlo por sí mismo (Garton y Pratt, 1991). De esta manera, durante su desarrollo, el niño pasa de la zona de desarrollo próximo a la adquisición completa de la habilidad muchas veces, para lo cual será esencial que cuente con un adulto o un niño que ya tenga la habilidad, para que le ayude a adquirirla. No obstante, Vygotsky menciona también que lo que un niño puede realizar con ayuda, dentro de su zona de desarrollo próximo, también se encuentra delimitado por su capacidad intelectual al momento de realizar dicha tarea; en otras palabras, si antes no ha alcanzado el nivel de desarrollo necesario para realizar una tarea determinada, el niño no será capaz de hacerla, aún con el apoyo de otro (Vygotsky, 1995). De esta forma, Vygotsky también plantea que el desarrollo del lenguaje se dará por etapas, ya que el individuo irá construyendo estructuras cognoscitivas a partir de sus intercambios con el medio; dichas estructuras no son producto del medio en sí o de factores inherentes al sujeto, sino más bien del trabajo y de la actividad del mismo sujeto. En este proceso de construcción se pueden distinguir diferentes estadios o niveles cognoscitivos, los cuales el niño va alcanzado de manera gradual y le permiten, entre otras cosas, acceder a las distintas habilidades comunicativas (Socas, 2000).

Como se ve, la relación del niño con el medio ambiente determinará la entrada de éste al lenguaje y su desarrollo. Jerome Bruner retoma y enfatiza la importancia de esta interacción. Para él, el ser humano no es un aprendiz pasivo, sino que juega un papel activo en la construcción de su propio conocimiento, el cual puede ser adquirido por distintas vías (Garton y Pratt, 1991). Se contraponen de esta manera a la idea de que exista una predisposición y un equipamiento biológicos innatos para aprender el lenguaje, argumentando, en cambio que sí existen lo que él llama 'facultades originales', pero que se refieren a aquello que equipa al niño "para que entre en escena a adquirir los medios que le permitan ocupar su lugar en la cultura" (Bruner, 1990, pp. 24). Dichas facultades originales serían las siguientes (Bruner, 1990):

- 1.- El niño, desde el comienzo, está adaptado a los requerimientos del contexto, con lo cual coordina sus acciones y los recursos que tiene a su disposición para lograr los resultados que desea. Aquí, la principal herramienta que tiene el bebé para lograr sus fines es otro ser humano.

2.- Gran parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es social y comunicativa. Aquí, la respuesta social a la conducta infantil será el estímulo más poderoso. Es decir, que el niño esperará del adulto atención a su conducta, y, de no haberla, responderá con ansiedad. De esta manera, cuando existe una respuesta por parte del adulto, se desarrollará muy pronto una pauta de reciprocidad que el niño incluso anticipa y con la que cuenta. Es así como se desarrollan los ‘formatos’, definidos como “pautas de interacción estandarizadas e inicialmente microcósmicas, entre un adulto y un infante, que contienen los roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles” (Bruner, 1990, pp. 119). Los formatos permitirán al niño tener cierto orden y conocer la manera en que se usa el lenguaje cotidianamente, ubicándolo en situaciones con características muy particulares al principio.

3.- Muchas de las primeras acciones infantiles se dan en situaciones familiares delimitadas, lo que genera orden y sistematicidad en las mismas. Gracias a esto, el niño entra al lenguaje buscando relación y formas sistemáticas de relacionar los requerimientos sociales y las formas lingüísticas. Es decir, el niño entrará al lenguaje esperando que este sea ordenado y tenga ciertas reglas en base a las cuales actuar.

4.- Sin embargo, estos patrones de sistematicidad son abstractos, sin una relación ‘lógica’ con el lenguaje formal y sus reglas. El niño crea estos patrones abstractos y se basa en ellos al inicio, en los primeros ejercicios del lenguaje, cuando comienza a especificar, ampliar y expandir algunas de las distinciones que ya tiene del mundo.

En estos cuatro principios, Bruner explica la manera en que el niño se relaciona con el lenguaje en sus inicios, enfatizando el papel de la cultura en este desarrollo.

De esta manera, existirá un formato de interacción social, en el cual otra persona posibilita al niño la entrada al uso del lenguaje, dándole una estructura apropiada para llevarlo a cabo (Garton y Pratt, 1991). A este formato Bruner lo llama Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje; este sistema se da en el marco de las rutinas familiares que ayudan a que el niño comprenda lo que sucede en cierta interacción, previendo, como se mencionó, los resultados una vez que dichas rutinas se han establecido. Este sistema ayudará al niño a pasar de una comunicación prelingüística a una lingüística, debido a que el adulto enfatizará en sus interacciones con el niño los elementos que para él son ya conocidos, a la vez que incluirá formas lingüísticas ortodoxas, destinadas, aunque tal vez

inconscientemente, a 'empujar' al niño al uso de formas más sofisticadas (Bruner, 1990). De esta manera, una madre puede, dentro de un momento de juego con el niño, destacar los nombres de los objetos conocidos por este, a la vez que platica con él con un lenguaje cotidiano. Asimismo, el adulto tenderá a modelar al niño las palabras que sustituyen a los gestos del pequeño; por ejemplo, si el niño estira la mano hacia un objeto mientras ve a la madre, esta le dirá: "Pásamelo", a la vez que acompaña esto de la acción de darle al niño lo que quiere. Este formato se repetirá hasta que el niño asocie la palabra con la acción y sea capaz de usar dicha expresión de manera adecuada. Este autor considera a los juegos como el formato por excelencia, en el cual se viaja de hechos concretos (p.e. aventar la pelota) a hechos pretendidos (jugar a la casita), en los que los niños tienen la oportunidad de poner en práctica lo que van aprendiendo del lenguaje. Hay que hacer notar que en la base de todas estas actividades se encuentra el andamiaje, concepto acuñado por Bruner, el cual se refiere a la serie de acciones verbales y no verbales a través de las cuales los adultos y los niños mayores apoyan el desarrollo del niño pequeño, segmentando su esfuerzo en el desempeño de alguna actividad, permitiéndole así concentrarse en aquello que ya puede hacer para llegar a lo que le es más difícil (Wood, Bruner y Ross, 1976, pp. 90), en este caso en la expresión del lenguaje. Este proceso se puede dar en las actividades y juegos cotidianos, o bien cuando el adulto amplía el lenguaje del niño o le pide a él una elaboración, respondiendo una pregunta; asimismo, con los modelos, el adulto enseña y enfatiza las formas correctas del lenguaje, y, por último, con la instrucción directa, el adulto indica al niño lo que debe decir, sobre todo en situaciones sociales.

Se observa que para Bruner el aprendizaje del lenguaje no es un fin en sí mismo, ni lo es el aumentar la extensión de éste o su dominio lingüístico. Más bien, el motivo de la adquisición del lenguaje es la entrada en la cultura y el manejo de los procesos dentro de ésta, los cuales, subyacen en todo el proceso de adquisición (Bruner, 1990). Así, se entra a la cultura para acceder al lenguaje, y se aprende a dominar éste para interactuar en la cultura.

Con lo expuesto en este apartado se dio cuenta de las bases teóricas esenciales para entender el desarrollo del lenguaje. Por un lado, la perspectiva de Piaget, que describe este

proceso con base en las características de cada uno de los estadios del desarrollo, en los cuales las capacidades cognoscitivas son distintas y van desarrollándose progresivamente, disponiendo distintas habilidades en el uso del lenguaje a cada edad. Vygotsky plantea, por otro lado, que el desarrollo del pensamiento será el precedente para el desarrollo del lenguaje, y que la entrada y actuación dentro de una cultura le permitirá al niño hacerse de las herramientas para utilizarlo e incidir en su contexto inmediato. Los adultos, y otros niños con más experiencia en el lenguaje, ayudarán al niño a aprender a utilizar dicho lenguaje impulsándolo de su zona de desarrollo próximo a un nivel de desarrollo real, en el que por sí mismo sea eficaz al utilizarlo. Finalmente, Bruner retoma parte de lo generado por Vygotsky y plantea que la entrada a la cultura será el objetivo del lenguaje, así como el medio por el cual se aprenderá. Este autor concede gran importancia a la interacción del niño con las personas que lo rodean, especialmente con sus padres, puesto que en el ambiente familiar se originarán interacciones de características muy especiales (los llamados “formatos”), los cuales serán la base del aprendizaje del niño respecto al uso del lenguaje.

Vistas las aportaciones más importantes para entender cómo es que se origina el lenguaje, enseguida se caracterizará el mismo de manera general, denotando las características de sus distintos componentes a lo largo del desarrollo.

1.2 Características y funciones del lenguaje hasta la edad preescolar

De acuerdo con la visión actual sobre el desarrollo del lenguaje, éste va a comenzar desde que el recién nacido empieza a relacionarse con las personas de su medio ambiente (en especial con su madre), quienes le brindarán las pautas para entender y apropiarse de la lengua. Como se mencionó en el apartado anterior, el aprendizaje del lenguaje estará situado en un contexto, cuyos integrantes introducirán al niño a sus formas y usos, puesto que, cómo mencionan Acuña y Sentis (2004), el desarrollo del niño se da en un marco de actividades sociales y comunicativas, donde el lenguaje se desarrollará como un medio de comunicación complejo a la vez que específico (en el sentido de que es extenso pero tiene

un uso situado), que le permitirá al niño lograr sus objetivos a través de la interacción con los otros.

Generalmente el orden de aparición de las diferentes estructuras del lenguaje, su uso y significado, es similar en todos los niños, siendo la velocidad de adquisición lo que puede variar (Sarlé, Martínez y Tomás, 2009). De tal forma que es posible delinear de manera general el panorama de la adquisición y desarrollo del lenguaje, cuyas variaciones dependerán de factores personales (psicofisiológicos) y sociales (del contexto) de los niños.

Respecto a las características del lenguaje, desde sus inicios, Sarlé, Martínez y Tomás (2009) comentan que durante el estadio prelingüístico, el niño utiliza la mirada para regular las interacciones, mirando a los padres cuando quiere interactuar y desviando la mirada cuando empieza a estar cansado o sobreestimulado. Más adelante, hacia los 8 meses de edad surge la comprensión léxica, por lo que el niño empieza a responder a ciertas palabras que ha oído en sus rutinas familiares, dirigiendo su atención hacia el hablante y respondiendo con alguna conducta que haya observado o hecho antes en esa misma situación. Asimismo, los adultos se dirigen al niño de una manera especial, llamando su atención sobre los objetos y situaciones al hablar más alto o más pausado, o bien, haciendo gestos y posturas más marcadas; así también responden a las intervenciones del niño, dando un sentido o significado a cada una aunque realmente no estén referidas a algo (Acuña y Sentis, 2004). De esta forma, el niño comienza a poner más atención a lo que ocurre a su alrededor y cómo esto se relaciona con las palabras. Las rutinas verbales en las que el niño empieza a involucrarse se centran en eventos del momento y en objetos presentes y familiares.

Aquí se comienza a establecer la rutina de hablante-oyente, guiada por el adulto, quien, ante una conducta verbal del niño responde con otra, dando pie a que el pequeño vuelva a decir algo. Esta rutina, junto con el establecimiento de contacto visual, enseña al niño la manera en que se establece un diálogo, y se puede observar que desde muy pequeños los bebés participan de este proceso (Acuña y Sentis, 2004). Desde este momento, el lenguaje que el niño utilice comenzará a cumplir las funciones básicas de: obtener algo (función instrumental), controlar el comportamiento de otro (función reguladora), interactuar con otro (función interaccional), llamar la atención hacia sí mismo (uso personal), explorar lo

que le rodea (función heurística) y crear un mundo imaginario (función imaginativa) (Halliday, 1982, citado en Acuña y Sentis, 2004).

Aproximadamente a los 18 meses, la comprensión empieza a estar no relacionada con el contexto, ya que el niño responde a palabras referentes a objetos que no son inmediatamente visibles, puesto que, al haber desarrollado la permanencia del objeto, entiende que estos existen más allá de si los puede ver o no de manera inmediata. Dicha comprensión también se relaciona con el aumento en el léxico del niño, quien aprende y repite las palabras que son más frecuentes. Asimismo, un primer aspecto del desarrollo sintáctico aparece a esta edad, cuando el niño empieza a combinar palabras formando frases de tipo telegráfico. Son frases estructuralmente formadas por la combinación de palabras que no siguen ningún orden, pero que incluyen las palabras más importantes de las oraciones de los adultos, omitiendo las palabras funcionales y las palabras finales (Sarlé, Martínez y Tomás, 2009; Ayala, 1988).

Las primeras expresiones del niño se conocen como *holofrases*, en las cuales el niño comprime dos o más palabras en una sola emisión. Por ejemplo, el niño puede decir “*avereto*” al tomar un objeto, queriendo decir “a ver esto”. Fernández (2003) comenta que las emisiones en la etapa holofrástica constituyen mensajes complejos y verdaderos enunciados comunicativos, por lo que su aparición es un precedente importante de la comunicación como se conoce formalmente.

A los dos años de edad, el niño entiende el significado de una gran cantidad de sustantivos, así como de varias preposiciones y acciones de verbos, aunque la comprensión de los verbos empieza un poco más tarde que la comprensión de los sustantivos (Sarlé, Martínez y Tomás, 2009). A dicha edad, los niños tienen una correcta pronunciación de los sonidos del habla, aunque tienden a hacer algunos cambios característicos que les sirven para simplificar la tarea de la articulación; estos cambios desaparecen entre los dos y los cuatro años. Coloma, Pavez, Maggiolo y Peñaloza (2010) abordaron las estrategias llamadas *Procesos de Simplificación Fonológica* (PSF), los cuales se refieren a que el niño escucha las expresiones adultas y las reproduce modificándolas fonológicamente, ya sea simplificándolas a su estructura silábica básica (p.e. “cótero” por “helicóptero”), reemplazando un fonema por otro parecido (p.e.. “gufanda” por “bufanda”), o bien

cambiado un fonema por otro diferente (p.e. “fuente” por “puente”). De acuerdo con los autores, el desarrollo fonológico implica la progresiva eliminación de los PSF hasta que el niño es capaz de producir la palabra igual que el adulto, lo cual es paralelo a la adquisición del sistema de fonemas. Estudiando el lenguaje de niños de tres a cuatro años, los autores evaluaron su desempeño en el Test para Evaluar Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF-R), el cual consiste en solicitar palabras de distinta extensión, acentuación y complejidad silábica. Corroboraron la disminución significativa de los PSF y sus subprocesos en este lapso de edad. Asimismo, sus resultados hacen suponer que el niño está más centrado en adquirir la estructura de la palabra completa que el sistema fonológico específico. Comentan que respecto a la sensibilidad fonológica, se ha establecido que se adquiere entre los dos y cinco años, y que los niños manejan primero el nivel de la palabra, luego el de la sílaba, posteriormente los elementos que constituyen la sílaba y finalmente, el fonema. Será a la edad de dos años cuando se observe una rápida adquisición de vocabulario, no vista en etapas posteriores.

Fernández (2003) comenta que el niño va sustituyendo o bien insertando nuevos segmentos a sus expresiones, de acuerdo con lo que escucha de las otras personas, ampliando y perfeccionando su uso del lenguaje, poniéndolo además en práctica en distintos contextos, no sólo en aquellos ya familiares. Este ejercicio del lenguaje le permitirá afinar y generalizar su uso. Asimismo, el desarrollo sintáctico en esta etapa se produce tanto por la incorporación de flexiones y morfemas como por la aparición de enunciados más largos (Ayala, 1988). Así, el niño también comienza a controlar y planificar su lenguaje. Esta atención y control sobre las emisiones se manifiesta cuando el niño compone su lenguaje sobre la marcha, es decir, corrige lo que está diciendo dentro de la misma expresión. Por ejemplo: “Luego mi mamá... yo me comí el dulce” (Sarlé, Martínez y Tomás, 2009).

Entre los dos y tres años se desarrollan también las primeras frases tipo, ya que el niño expresa frases negativas e interrogativas. El uso de las preguntas es una manifestación del desarrollo del niño, que entiende que el lenguaje puede ser usado para aprender acerca del mundo que le rodea. Así, comenzará a preguntar más acerca de los objetos y las acciones que observa a su alrededor. Además, las primeras oraciones de los niños tienden a expresar las mismas intenciones protoimperativas y declarativas que los niños expresaban durante su

primer año con gestos y vocalizaciones, (Sarlé, Martínez y Tomás, 2009; Acuña y Sentis, 2004). Es decir, el niño utilizará el lenguaje para preguntar sobre lo que le rodea, indicar lo que quiere y solicitar algunas respuestas de los demás.

Alrededor de los tres años de edad, hay una considerable expansión en la cantidad de vocabulario y de ítems lingüísticos que los niños entienden. Durante este periodo de rápido crecimiento del lenguaje expresivo, se produce también un rápido crecimiento de la habilidad para entender el lenguaje, evidenciado la relación entre comprensión y expresión. Hacia los cuatro años, los niños han aprendido muchas de las reglas gramaticales básicas del lenguaje y su lenguaje ya es lo bastante consistente y entendible para entablar conversaciones. Durante la edad preescolar el niño aprende a usar y entender un gran número de clases de palabras y dominan el uso de muchos pronombres. Sin embargo, será hasta después de los cinco años de edad cuando el niño adquiera la habilidad de descifrar estructuras sintácticas que constituyen excepciones en las normas del lenguaje (Sarlé, Martínez y Tomás, 2009). Respecto a cómo se va adquiriendo la noción de género, Pérez (1990) realizó un estudio con niños españoles de cuatro a 11 años, a quienes se les pidió determinar el género de distintas palabras no reales, pero que contenían diferentes claves, como la terminación del nombre, para que los niños respondieran si era masculino o femenino, a la vez que se les mostraban dibujos que representaban a dichas palabras y que podían denotar que pertenecían a un género o a otro. Concluyó que los niños de todos los grupos de edad determinaron el género con base en el análisis lingüístico de la palabra, no en la imagen; es decir, los niños analizaron los sufijos y prefijos para responder si se hablaba de masculino o femenino, atendiendo a las propiedades formales del lenguaje. Pérez argumentó también que con lenguas como el español, donde hay una correspondencia más directa y transparente entre la forma de la palabra y el género que marca, a diferencia de otras lenguas como el inglés o el alemán, es más fácil para los niños la adquisición de la sintaxis.

En cuanto a la conciencia fonológica (diferenciación de sonidos) y el uso de reglas fonológicas (al convertir una representación fonológica interna en un fonema), Dioses y col. (2003), realizaron un estudio descriptivo de niños preescolares de la ciudad de Lima. Relacionaron los aspectos mencionados con las variables de edad, sexo y nivel

socioeconómico, aplicando el Test de Desarrollo Fonético-Fonológico a una muestra aleatoria estratificada en una institución preescolar. Respecto al primer aspecto (conciencia fonológica), encontraron una mayor habilidad para reflexionar y manipular la estructura del sistema fonológico en los varones; por otro lado, reportaron un incremento en el dominio de las reglas fonológicas en relación a la edad y al nivel socioeconómico, y también una diferencia significativa en cuanto al sexo, siendo las niñas las que obtuvieron un mejor desempeño en esta área. Los autores argumentan que sus resultados son consistentes con los de otros estudios realizados en esa misma línea de investigación. Estos resultados son evidencia del desarrollo progresivo del aspecto fonológico del lenguaje, así como de su relación con el tipo de estimulación que reciba el niño.

Entre los tres y cinco años de edad, los niños aprenden la forma de los verbos y también de los plurales. Sin embargo, como menciona Fernández (2003), los niños no aprenden el significado de los verbos *per se*, sino que se sirven de la información pragmática y discursiva para identificar los esquemas formales y lograr diferenciar los posibles significados de las formas verbales. Algunos morfemas gramaticales que son aprendidos durante el período preescolar incluyen el comparativo y el superlativo.

En cuanto a la competencia léxica, Herrera, Mathiesen y Pandolfi (2000) evaluaron a niños con edades de entre tres y seis años, aplicando el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI) en dos ocasiones, con un intervalo de seis meses. Encontraron que las variables de edad, desarrollo cognoscitivo y nivel socioeconómico se relacionan significativamente con la comprensión léxica, y que, contrariamente a lo esperado, los niños presentaron, en la segunda aplicación del instrumento, promedios en el desarrollo léxico significativamente mayores en comparación con las niñas. Otra variable que reportaron como significativa respecto al incremento de la competencia léxica, fue el tipo de estimulación provisto por la madre, así como algunas características psicológicas de ella, como el nivel de satisfacción en sus actividades diarias y el nivel de tolerancia. Se observa así que, la capacidad en el uso del lenguaje está relacionada con diversos factores, y que, sobre todo en la edad preescolar, dichos factores pueden influir significativamente en su desarrollo.

Respecto a la pragmática, existe un rápido desarrollo entre los tres y cinco años de edad. El lenguaje es más usado para anunciar intenciones y describir sucesos continuos, pero hay también un aumento del uso del lenguaje para describir sucesos e incidentes del pasado y relatar incidentes del pasado derivados hacia sucesos presentes. Estos avances se dan de manera paralela a una mayor participación del niño en las actividades cotidianas en casa, puesto que participa más en las conversaciones y los padres les brindan mayores oportunidades y responsabilidades sociales al dejarlos relacionarse con otros niños y otros adultos fuera del contexto familiar (Acuña y Sentis, 2004). Asimismo, la entrada a la escuela coloca al niño en otros escenarios propicios para que ponga en práctica lo que ha aprendido hasta el momento. Al tener que comunicarse con los demás, el niño desarrollará diferentes habilidades pragmáticas como son: la toma de turnos, la elección, seguimiento y cambio de tema, la adecuación del lenguaje al oyente y las peticiones de aclaración de la información. Dichas habilidades se desarrollan paulatinamente durante la edad preescolar, dando al niño mayor efectividad en sus interacciones verbales.

Durante el periodo preescolar, el lenguaje empieza a ser utilizado con el propósito de razonar, solucionar problemas, controlar pensamientos y acciones, relatar sucesos y construir juegos imaginativos complejos (Tough, 1977, citado en Fernández, 2003). Aunque a esta edad necesitan menos ayuda de los adultos para tener éxito al hablar, la conversación entre padres e hijos sigue teniendo un papel importante en la construcción del mundo social del niño. Los padres les enseñan qué hacer en las diferentes situaciones, cómo comportarse, qué esperar y les ayudan a interpretar situaciones verbalmente, proporcionándoles razones y explicaciones. Este mismo papel será desempeñado por las maestras, cuya intervención en la estimulación del uso del lenguaje es esencial, como se verá más adelante.

Así, se observa que las funciones que va cumpliendo el lenguaje se diversifican y se especializan en situaciones diversas que impone la entrada al preescolar. Todo esto contribuye al perfeccionamiento de la expresión oral. En el siguiente capítulo se desarrollará más detalladamente el uso que le dan al lenguaje los niños en el preescolar, una vez adquiridas las habilidades ya descritas. Uno de estos usos será la expresión de sus opiniones.

2. El lenguaje oral y la expresión de opiniones en el preescolar

A la edad de tres años, un niño ha adquirido una gran cantidad de herramientas, tanto lingüísticas como no lingüísticas, que le permitirán relacionarse en su medio, y ya no sólo con las personas más cercanas a él, sino que tendrá la oportunidad de poner en práctica estas habilidades con niños y adultos fuera del ámbito familiar. En este momento, con las palabras ya puede designar ideas y conceptos más amplios y no referidos al contexto inmediato, por ejemplo, hablar de experiencias pasadas o futuras; además, mediante el juego, representa lo aprendido en las actividades cotidianas con un lenguaje más estructurado. Entre los tres y seis años, el niño se vuelve más competente en lo que concierne al conocimiento, inteligencia y lenguaje, puesto que ha alcanzado un nivel de desarrollo que le permite intervenir en su ambiente inmediato y mediante el lenguaje causar un efecto en las personas que lo rodean. Asimismo, la destreza creciente en el lenguaje y las ideas ayudan al niño a formar su propia opinión sobre el mundo, con la cual aprenderá también a socializar fuera del ambiente familiar (Campo, 2009).

Para cumplir con las demandas de este nuevo ambiente, el niño desarrollará en la etapa preescolar su competencia comunicativa, que tiene que ver con lo que un hablante necesita saber para comunicarse adecuada y eficientemente. Aquí entran en juego: la competencia lingüística (dominio de los códigos) y sociolingüística (ajustar a las situaciones), la competencia discursiva (coherencia) y la competencia estratégica (comunicación verbal y no verbal) (Jorba, Gómez, y Prat, 2000; Cruz y Pacchiarotti, 2009; Pérez, 2004). Todo esto, si bien lo ha aprendido hasta cierto nivel dentro de casa, se desarrollará mucho más al tener contacto con los compañeros y maestros en el preescolar, ya que, como se observó anteriormente, el apoyo, guía, modelamiento y las correcciones dadas por las demás personas le permiten al niño irse apropiando del lenguaje, al poner en práctica las habilidades necesarias para expresarse de formas cada vez más complejas y adecuadas a las distintas situaciones. Y este apoyo y desarrollo continuarán durante el preescolar, puesto que aquí el niño confirma que el lenguaje es la manera más efectiva y rápida para la comunicación y la interacción, además de que le permite controlar la conducta de otros, y la propia conducta, al transmitir lo que piensa y siente en determinado momento (Guiborg, 2005).

Una vez que el niño se integra en la rutina de un salón, encontrará que hay diferencias y similitudes con su ambiente familiar: en ambos habrá un adulto a cargo, se establecen ciertas rutinas o actividades cotidianas y se busca que el niño se integre en éstas. Sin embargo, hay más niños, todos con diferentes personalidades y con quienes tiene que convivir y compartir, tiene ciertas 'tareas' a realizar y reglas a seguir. Así, el uso del lenguaje se vuelve la herramienta principal y la utilizará cada vez más, observando y escuchado a los demás (niños y adultos) para poder cumplir con los requerimientos de este contexto.

Rincón y cols. (2003) mencionan que, a diferencia de lo que ocurre en niveles inferiores al preescolar, en los grupos de edades entre tres y cinco años la comunicación se caracteriza por ser esencialmente verbal, disminuyendo los elementos paralingüísticos y no verbales que la acompañan, tanto en los niños como en el educador. Así, el habla es el principal medio de apoyo en el desarrollo del lenguaje en esta etapa, debido, sobre todo, al reconocimiento de las intenciones comunicativas, sus funciones y su estructura.

Las diferentes situaciones que enfrenta un niño en el preescolar lo llevan a buscar estrategias comunicativas para satisfacer necesidades o expresar algo específico, y éstas se irán desarrollando paulatinamente. Como menciona Camps (2005, p. 37), "en el entorno de la vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social y escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es también camino para la entrada a la literatura". Hay que apuntar que, para lograr esto, los niños en la edad preescolar ya son capaces de utilizar sus habilidades comunicativas para: hablar de las características propias de su contexto, utilizar una gran cantidad de pautas gramaticales y morfosintácticas para hacerse entender, dar información acerca de los demás y narrar distintos sucesos relevantes, conversar, recrear mundos imaginarios y explicar sus ideas o deseos (SEP, 2011).

Es importante poner atención también al uso del lenguaje por parte de las maestras, y los distintos momentos en que en un salón de preescolar se hace uso del lenguaje oral. Monfort y Juárez (1993) mencionan que hay tres situaciones básicas de uso del lenguaje oral en el

preescolar: 1) la ‘sesión de lenguaje’, en la que la maestra, generalmente a partir de un estímulo visual o de un tema definido se dirige colectivamente al grupo para estimular su lenguaje oral. En estas sesiones se observa que la maestra proporciona mucha información, restringiendo la participación del grupo a responder preguntas dirigidas a todos y generalmente cerradas, donde la maestra conoce o bien establece la respuesta correcta, y no se espera que los niños aporten nada nuevo; 2) el lenguaje en los talleres o grupos de trabajo, donde se producen interacciones entre los niños mientras están trabajando con tareas manipulativas y donde las intervenciones de la maestra son en forma de órdenes, a las cuales los niños no tienen que responder de manera oral; y 3) las sesiones conversacionales, donde, con todo el grupo, la maestra dirige una conversación sobre las experiencias de los niños. Aquí los niños hablan más que la maestra, quien se limita a hacer preguntas para aclarar u obtener alguna información. En este tipo de actividades se presenta la mayor variedad léxica y la mayor complejidad sintáctica del lenguaje infantil, así como una mayor retroalimentación por parte de la maestra. Se puede concluir, por tanto, que las actividades en las que los niños tengan un mayor grado de participación serán las más adecuadas para el desarrollo de las distintas funciones del lenguaje en el salón.

Respecto a esta misma vertiente, Murillo (1994) evaluó la interacción conversacional en salones de preescolar de una escuela costarricense, realizando grabaciones de 30 minutos y analizando el contenido respecto a categorías de mandatos, actos verbales directivos y expresiones de cortesía. Encontró que la interacción lingüística en el aula, específicamente en los periodos destinados a interactuar verbalmente, está distribuida en forma dispareja a favor de la docente, dado que sus intervenciones conformaron un 60% del total. Asimismo, las intervenciones orales de los niños se caracterizaron por ser, en su mayor parte, respuesta a las preguntas de las maestras, muchas de ellas contestadas en coro. Una conclusión más de la autora fue que había una tendencia a utilizar el lenguaje en términos del control o autoridad de la maestra, lo que no propiciaba un ambiente adecuado para la expresión de los niños.

De esta manera, es evidente la importancia que tiene para el uso del lenguaje oral en el preescolar la manera en que la misma maestra lo use y lo promueva.

Dado que el niño en esta etapa ya es capaz de expresar lo que piensa y siente, una de las conductas lingüísticas que comienza a llevar a cabo es la de opinar, es decir, exponer lo que piensa sobre una situación o bien establecer de manera verbal lo que prefiere y por qué lo prefiere. Dejar que los niños expresen su opinión sobre algo es parte del proceso de hacerlos partícipes de su cultura por medio del lenguaje, puesto que al decir lo que prefieren tienen la posibilidad interactuar con los demás y obtener lo que desean, ya que dan entrada a escuchar los puntos de vista de los demás y negociarlos (Collantes y cols, 2013). Aprender a hacer esto es esencial para una vida en comunidad.

Al ir desarrollando la expresión de sus ideas, el niño también aprenderá a hacerlo con fluidez, coherencia y cohesión sintáctica, características del lenguaje que van perfeccionándose conforme éste se utilice cada vez más y en situaciones más variadas. La *fluidez* tiene que ver con un habla espontánea y clara, sin excesivas pausas o fallas en la búsqueda de palabras. Un lenguaje fluido en el niño le permite formar oraciones, ya sean sencillas o complejas, de manera clara, ya que no afecta la comprensión de lo que el niño está diciendo. Por su parte, *la coherencia* es la propiedad de unicidad e inteligibilidad del lenguaje, es decir, que sea una oración completa y con sentido dentro de la situación en que se da, en tanto *la cohesión* se refiere a los mecanismos lingüísticos (gramaticales y léxicos) necesarios para que exista esta coherencia (Butman, Allegri, Harris y Drake, 2000), es decir, el respetar las reglas tanto de orden como de relación entre las palabras como la correspondencia de género y número entre sujeto y predicado y uso correcto de palabras nominales de función y de relación (Vega, 2011). Un lenguaje con fluidez, coherencia y cohesión permite que el niño exprese lo que piensa de manera entendible, con lo que puede causar algún efecto en su interlocutor. Cómo se vio antes, estas habilidades se van desarrollando paulatinamente, en la medida en que el niño se involucra en actividades lingüísticas cada vez más complejas (Cruz y Pacchiarotti, 2009).

Asimismo, para que los niños aprendan a expresar sus opiniones hay que considerar el proceso por medio del cual se hace esto. Así, para poder entrar al terreno del intercambio de opiniones, los niños deben: establecer un punto de vista (a favor o en contra, me gusta o no me gusta, éste o aquel), ser consciente del punto de vista de los demás, discutir los diferentes puntos de vista escuchando los argumentos contrarios, saber refutar dichos

argumentos y saber hacer concesiones o llegar a acuerdos (Camps y Dolz, 1995). Se observa que éste es un proceso complejo, pero que es necesario manejar para desenvolverse en muchas situaciones de la vida en sociedad, por lo que no debe subestimarse el que los niños pequeños aprendan a hacer esto, si bien en un nivel elemental en un inicio, como lo puede ser el establecer una postura sobre una temática.

Con base en la revisión de la literatura, se ha encontrado que son pocos los estudios que han abordado la expresión de opiniones en la etapa preescolar, siendo investigada en los niños de primaria en adelante. A pesar de que se reconoce la importancia de que los niños expresen lo que piensan y sienten, este aspecto parece ser más enfatizado en los niveles superiores de educación, toda vez que los niños han adquirido herramientas más complejas para utilizar el lenguaje para poder explicar de forma más clara sus pensamientos. Sin embargo, no hay que olvidar que esta competencia comienza a desarrollarse desde que el niño se vuelve un participante activo en el lenguaje oral, y, tanto en casa como en el preescolar, comienza a establecer sus gustos, preferencias y posturas respecto a distintos aspectos cotidianos y relativos a la vida en sociedad. Así, los niños son capaces de opinar sobre diferentes temas, si bien esto en ocasiones no se identifica como tal ni se le da la estimulación adecuada. No obstante, como mencionan Camps y Dolz (1995), el enseñar a los niños a comunicar sus opiniones y a argumentarlas es algo que apenas se contempla en los programas, o bien, se hace tardíamente. Esto ciertamente trae como consecuencia que dicha habilidad sea difícil de desarrollar, al no ser considerada desde edades tempranas.

3. Promoción del lenguaje oral y de la expresión de opiniones

3.1 Importancia de la promoción del lenguaje oral

El desarrollo del lenguaje está influido tanto por factores internos, que tienen que ver con la integridad biológica y neurológica del individuo, es decir, con el correcto funcionamiento del aparato fonoarticulatorio y del cerebro, como por factores externos, que tienen que ver con el medio ambiente (Sánchez, 2002; Pérez, 1999, Williams y Lukin, 2006). Dichos

factores se influyen mutuamente, siendo ambos necesarios para que una persona pueda incluirse en su contexto y cambiarlo.

El desarrollo y perfeccionamiento de la expresión oral es un aspecto fundamental, debido, entre otras razones, a que será la base del aprendizaje de la lectura y la escritura. Asimismo, por medio de la mejora de las destrezas comunicativas también se promueve el desarrollo cognoscitivo, social y afectivo.

Todas las habilidades que va adquiriendo el niño, en esta y otras áreas, se dan en primer lugar dentro del seno familiar, y las personas cercanas, en especial los padres serán las figuras más importantes las que proporcionen los modelos para que esto suceda (Pérez, 1999, Williams y Lukin, 2006). Por esto será de gran importancia que ellos brinden a los niños oportunidades para usar el lenguaje con distintos fines, dentro de un ambiente estimulante y rico en apoyos y experiencias diversas que promuevan tanto la comprensión como la expresión del lenguaje oral (Pérez, 1999).

Asimismo, se sabe que no basta con que existan las interacciones entre niños y adultos, éstas deben ser de un estilo que permita y promueva en el niño el uso de distintas herramientas para dar respuestas cada vez más amplias. En este sentido, Clemente (1998) distingue entre el estilo conversacional (uso de preguntas, sugerencias, peticiones de confirmación) y el estilo directivo (que demanda respuestas simples), siendo el primero el que facilita el desarrollo del lenguaje.

Sobre esta misma línea, Cazden (1983, citado en Garton y Pratt, 1991) propuso tres modelos en los que el adulto apoya al niño en el aprendizaje del lenguaje: el andamiaje, que se puede dar en las actividades y juegos cotidianos, o bien cuando el adulto amplía el lenguaje del niño o le pide a él una elaboración; los modelos, en los que el adulto enseña y enfatiza las formas correctas del lenguaje; y por último la instrucción directa, donde el adulto indica al niño lo que debe decir, esto sobre todo en situaciones sociales. Todas estas actividades por parte de los adultos están encaminadas a que el niño no sólo adquiera el lenguaje, sino que lo use para comunicarse e involucrarse en su contexto social.

Hay que tener en cuenta que el tipo de estimulación recibido en casa dependerá de varios factores, relacionados en gran medida con nivel sociocultural de cada familia. Muchos estudios han puesto de relieve que el nivel socio-cultural de las familias influye en gran medida en el desarrollo del lenguaje del niño. Se ha encontrado que, generalmente, en contextos más desfavorecidos las madres se interesan sobre todo por los usos prácticos y efectivos del lenguaje, por ejemplo, que el niño diga dónde le duele, que pueda pedir, saludar, etc., mientras que en contextos más favorecidos las madres esperan y provocan una comunicación más explícita, como por ejemplo justificar un deseo, hacer preguntas, describir, etc. Cada una de las actitudes y acciones de los padres respecto al lenguaje de los niños genera respuestas distintas y coloca condiciones más o menos favorables para que éste se desarrolle adecuadamente (Fernández, 2003).

Como ya se ha dicho, el que los niños comiencen a dar su opinión es parte importante de la expresión del lenguaje oral, por lo que esta actividad debe ser promovida en casa dentro de las actividades cotidianas, en las cuales hay muchos momentos para pedir a los niños su opinión, escucharlos y retroalimentarlos. Es posible, por ejemplo, preguntarles lo que prefieren hacer en algún momento de juego, lo que quieren comer, cómo quieren vestirse, y dejarlos preguntar, tomar decisiones y expresar lo que piensan y sienten respecto a cada situación, sin censurarlos (Collantes y cols., 2013). Con esto tendrán la posibilidad de desarrollar sus herramientas comunicativas para participar dentro de su contexto familiar así como en la escuela.

En cuanto a la enseñanza de la lengua dentro de la escuela, Jorba, Gómez y Prat (2000) enfatizan que no se trata de tener mucha información acerca de ésta, o del sistema de símbolos y signos que utilizamos, sino más bien de saber usarlos para construir frases adecuadas contextualmente. Así, los niños deben aprender la funcionalidad del lenguaje más que los contenidos formales del mismo. Para que esto se dé, estos mismos autores plantean que las interacciones que ocurran en el aula han de ser significativas y partir de situaciones relevantes para los alumnos. No se trata entonces de hacer que los niños hablen porque sí, sino que practiquen el lenguaje en condiciones que les permitan interiorizar sus reglas y entender para qué lo pueden utilizar. De la misma manera, Ruiz (2000) argumenta que es importante que se trabaje en el desarrollo de un lenguaje funcional, es decir, dando primacía al uso social de

la lengua y las habilidades comunicativas. Se debe pretender, por lo tanto, que el niño use el lenguaje como instrumento de comunicación en diferentes situaciones y contextos, con distintos interlocutores y con diferentes intenciones, para lo cual serán necesarias diversas estrategias en el aula que recreen situaciones de la vida real. Referente a este tema, Bernal, Lozano y Yazzo (2012) trabajaron con las maestras de un hogar infantil, encargadas del cuidado de niños de dos a tres años, entrenándolas en estrategias de intervención oportuna, tales como el uso de la música, la lectura y la estimulación sensoperceptiva. Se observó que, en primer lugar, las maestras incrementaron su conocimiento respecto a la estimulación del lenguaje, así como su compromiso al respecto; y en segundo lugar, los niños mostraron avances en la socialización y la expresión, resultado de las actividades que las maestras realizaron con ellos.

Las actividades realizadas en el salón de preescolar son propicias para el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral, si bien estas deben realizarse teniendo en cuenta diversos factores para que sean eficaces. Ruiz (2000) propone una serie de principios didácticos que deben guiar las actividades realizadas por los maestros:

- Considerar la imitación como un factor importante, ya que, siendo el maestro un modelo dentro del salón de clases, los niños aprenderán de su propio uso del lenguaje.
- Fomentar la interacción comunicativa, es decir, involucrar a los niños en actividades en las que tengan que hablar, ayudando también a participar a los niños más tímidos o con un lenguaje menos desarrollado. Asimismo, ponerlos en el papel de escuchas, lo cual requiere concentración, retención y además, desarrolla la imaginación al pensar en aquello que están escuchando.
- Adecuar el lenguaje al nivel de desarrollo y características particulares de los niños, así como a las distintas situaciones, para que aprendan que éste difiere en relación al contexto. Asimismo, ir un paso más allá al llevar a los niños a utilizar el lenguaje de formas que no son usuales en casa, lo que los obliga a ampliar su repertorio y buscar maneras más eficaces de comunicación.
- Motivar al niño, creando un contexto en el que el niño se sienta seguro, interesado y animado a expresarse libremente. Aquí entran en juego una buena elección del tema

y de los materiales a utilizar, los cuales deben ser estimulantes y accesibles, y usados de una manera lúdica, no sistematizada o restringida, promoviendo la libertad y la creatividad en la expresión oral.

Si bien las anteriores consideraciones parecen ser evidentes, en la realidad no son siempre tomadas en cuenta. Es común ver que en la escuela el lenguaje que se utiliza con los niños es más del estilo directivo, en el que se pide al niño que escuche y es el adulto el que genera más cantidad del lenguaje (Garton y Pratt, 1991). Un factor importante que permite comprender este panorama en torno a la actividad de las maestras y su promoción del lenguaje es la ausencia de oportunidades para la reflexión sobre su propia práctica como estrategia de formación y de toma de conciencia sobre su quehacer (Rincón y cols., 2003). Así, si las maestras no consideran las ventajas y desventajas de las actividades que planean y realizan, es más difícil para ellas vislumbrar si los resultados que están obteniendo son adecuados y cómo podrían mejorar en ciertas áreas o apoyar a los niños que presentan más dificultades en el lenguaje.

Algunas educadoras, aunque reconocen la necesidad de desarrollar en los niños el lenguaje dada su importancia en la interacción, en la práctica recurren al uso de simples mecanismos de repetición e imitación, donde el lenguaje es un repertorio de símbolos más al que se llega por estos medios. Por lo tanto, la enseñanza se asume como un proceso unidireccional, con poco espacio para el diálogo y la negociación (Rincón y cols, 2003).

En general, en la literatura se coincide en resaltar las siguientes características de las interacciones orales entre maestras y niños, con el fin de que sean más eficaces y contribuyan convenientemente al desarrollo del lenguaje (Goodman, 2008; Camps, 2005; Chacón y Murillo, 1995; Pérez, 2004; Rincón y cols. 2003; Monfort y Juárez, 1993):

- ✓ La comunicación maestro-niño y niño-maestro debe seguir una línea horizontal donde hablante y oyente tengan las mismas posibilidades de adueñarse del lenguaje.
- ✓ Las oportunidades para hablar deben ser constantes y variadas.
- ✓ Las intervenciones de los niños deben ser tomadas en cuenta y retroalimentadas, con el fin de demostrarle que está bien hablar e instarlo a hacerlo.

- ✓ La comunicación deberá darse en escenarios naturales y reales, con elementos conocidos por los niños para que puedan utilizar sus conocimientos al respecto y darse cuenta de que pueden participar.
- ✓ Se deberá utilizar un lenguaje integrado y cotidiano, es decir, no fragmentado o muy especializado, y los errores u omisiones de los niños deben ser corregidos de manera que no se sienta agredido o inhibido para seguir participando.
- ✓ El uso del lenguaje dentro de la actividad debe tener sentido, ser relevante e interesante para el niño, así como tener la posibilidad de ser utilizado fácilmente por él en situaciones sociales útiles.
- ✓ El uso de preguntas abiertas estimula la reflexión y la creatividad, al dar al niño la oportunidad de dar una respuesta propia y usar sus recursos lingüísticos.
- ✓ La comunicación dentro del salón ha de tener la forma de diálogos, no simplemente que alguien hable y otro escuche, sino que todos los participantes tengan su turno para intervenir. Por esta razón, el formato de la conversación es ideal para generar participaciones, y así escuchar cómo hablan los otros y cómo utilizar las distintas herramientas lingüísticas.

Se observa que, si bien en casi cualquier actividad las maestras pueden promover el lenguaje de los niños, el establecimiento de conversaciones durante el día constituye una excelente fuente de estimulación y retroalimentación para que los niños se expresen oralmente. En todos los salones preescolares existen estos momentos, llamados por Monfort y Juárez (1993) sesiones conversacionales, y sobre los cuales los autores expresan algunas consideraciones importantes:

- ~ En primer lugar, la manera de colocar a los niños, ya sea alrededor de un sujeto de observación (la maestra, una imagen), o bien en el suelo, en una posición cómoda, con la maestra también en el suelo o en una silla baja, y teniendo cerca de ella a los niños más inhibidos para participar y a los más dispersos, para mantener el control.
- ~ En segundo lugar, la maestra debe limitar sus intervenciones, permitiendo que sean los niños los que hablen y dirijan la sesión. Puede hacer preguntas o aclaraciones para estimular la conversación, si bien no debe dirigir demasiado o comenzar a dar

órdenes, dejando que la conversación fluya y centrando la atención de los niños sólo cuando es necesario.

- ~ En tercer lugar, los niños deben sentir que la maestra desea realmente comunicarse con ellos, por lo que debe haber preguntas abiertas, que demuestren interés y retomen lo que los niños dicen.
- ~ Además, la maestra habrá de *ayudar* a los niños a que se expresen, no corrigiéndolos todo el tiempo ni hablando por ellos, sino más bien haciendo preguntas abiertas y expresiones indirectas como ‘no te entendí muy bien’ para que los niños intenten formular enunciados más complejos.
- ~ Hay que hablar de temas y situaciones directas e irse despegando cada vez más hacia aquellas más abstractas o que no están presentes.
- ~ Dar la oportunidad para que todos hablen en algún momento, ya sea formando grupos pequeños, diversificando los temas de conversación, enseñando a respetar los turnos para hablar y evitando que se genere una conversación uno a uno por mucho tiempo.
- ~ Terminar a tiempo, considerando la capacidad de atención de los niños, el interés que genera el tema y el número de niños en el grupo, con el fin de evitar que se fastidien y se nieguen a participar en este tipo de actividades.

Con el formato de conversaciones, así como en todas las actividades en que los niños tengan que hablar y sean escuchados, es posible advertir la manera en que expresan lo que piensan y lo que opinan, y darles dentro de la misma dinámica la atención y retroalimentación necesaria para que generen intervenciones cada vez más complejas, tomando en cuenta los principios anteriormente mencionados.

DESCRIPCIÓN DE PROBLEMA

Con lo descrito anteriormente, se da cuenta del proceso general del desarrollo del lenguaje, así como de la importancia de su estimulación en los ambientes familiar y escolar, y las directrices generales para esta promoción. Ahora, considerando que los niños requieren del espacio, las experiencias y los apoyos para desarrollar sus capacidades comunicativas, y retomando el importante papel que juegan los adultos para que esto se pueda dar, se buscó promover el uso del lenguaje, específicamente para la expresión de opiniones, con los niños de la sala de Preescolar 2 de la EBDI 153, en un trabajo que incluyó a la maestra de este grupo, quien, junto con la psicóloga, también puso en práctica, diversas estrategias encaminadas al desarrollo del lenguaje oral. Este programa se desarrolló a partir de lo trabajado con los niños durante el ciclo escolar anterior, en el cual, con base en los resultados de una evaluación tanto de los niños, como de las necesidades reportadas por las maestras y de aquellas observadas en la sala, se buscó promover el lenguaje oral para distintas funciones; así, se pretendió dar continuidad a este tema, con el fin de que las habilidades del lenguaje adquiridas por los niños se incrementaran y se ampliara su uso a otras esferas, como lo es el expresar lo que les gusta y lo que no, de manera más compleja, lo que los llevó a poner práctica sus capacidades para usar el lenguaje, cosa que reditúa en el mejoramiento del mismo, no sólo en el ámbito escolar, sino en muchos otros en los que el niño tiene la posibilidad de expresar lo que piensa sobre diversas situaciones y temas.

OBJETIVOS

Objetivos generales:

- Que los niños amplíen el uso del lenguaje oral para expresar sus opiniones con fluidez, coherencia y cohesión sintáctica, externando su punto de vista sobre lo que les gusta y no les gusta y por qué.
- Que la maestra desarrolle el uso de estrategias para promover la expresión de opiniones de los niños en las actividades de la sala.

Objetivos específicos:

- Que los niños amplíen el uso del lenguaje oral para expresar sus opiniones que contengan al menos una idea respecto al por qué algo les gusta o no.
- Que los niños amplíen el uso del lenguaje oral para expresar opiniones que contengan al menos dos ideas respecto al por qué algo les gusta o no.
- Que los niños amplíen el uso del lenguaje oral para expresar opiniones que contengan al menos tres ideas respecto al por qué algo les gusta o no.
- Que los niños sean capaces de expresar sus opiniones sobre lo que les gusta o no les gusta respecto a un tema o actividad con fluidez, es decir, sin pausas que afecten su comprensión.
- Que los niños sean capaces de expresar sus opiniones sobre lo que les gusta o no les gusta respecto a un tema o actividad con coherencia, es decir, sin salirse del tema del que se habla.
- Que los niños sean capaces de expresar sus opiniones sobre lo que les gusta o no les gusta respecto a un tema o actividad con cohesión sintáctica, es decir, con correspondencia de género y número entre sujeto y predicado y uso correcto de palabras nominales, de función y de relación.
- Que la maestra aplique una a una las estrategias para la promoción de la expresión de opiniones en las actividades con los niños.

VARIABLE INDEPENDIENTE

Es el programa para la promoción de opiniones en los niños de 2° de preescolar. Consta de las actividades que se llevaron a cabo con los niños y la maestra con el fin de desarrollar el uso del lenguaje oral por parte de los niños para que sean capaces de expresar sus opiniones de manera fluida, coherente y cohesiva, así como expresar opiniones argumentando sus puntos de vista. Las estrategias que se retomaron en este trabajo tienen base en la teoría y la investigación sobre el papel de los adultos en la estimulación del desarrollo del lenguaje de los niños. Estas son:

1. Involucrar a los niños en actividades que precisen el uso del lenguaje oral

2. Atender y responder a las expresiones orales de los niños. Es decir, escuchar lo que dice el niño y darle una respuesta verbal relacionada con lo mismo.
3. Establecer diálogos con los niños, iniciados por ellos o por el adulto, generando una dinámica “de ida y vuelta” sobre un tema en particular.
4. Hacer preguntas a los niños y contestar a las suyas. Estas preguntas pueden variar en complejidad, desde muy cerradas hasta muy abiertas. Se debe atraer la atención del niño, hacerle la pregunta y esperar su respuesta, o bien, escuchar la pregunta del niño y darle una respuesta adecuada.
5. Retomar las expresiones de los niños y ampliarlas. Se refiere a escuchar lo que dice el niño y hacer un comentario que le dé continuidad.
6. Modelar a los niños el lenguaje y sus usos. Dejando que los niños escuchen el lenguaje de los adultos, ellos aprenden qué decir, cuándo y cómo. Esto puede hacerse de manera indirecta, simplemente haciendo que el niño escuche, o bien, enfocando su atención, diciendo por ejemplo: “¿Escuchaste lo que le dijo?”
7. Corregir de manera cotidiana el uso inadecuado del lenguaje del niño, mediante modelamiento o explicación.

Las estrategias anteriores se utilizaron en distintos momentos durante las actividades con los niños, dependiendo de su pertinencia y utilidad para lograr los objetivos de cada una de las actividades. Así también se comunicaron y discutieron con la maestra en distintos momentos para promover su uso durante las actividades cotidianas de la estancia.

VARIABLES DEPENDIENTES

Uso del lenguaje oral para expresar opiniones.-

Se refiere al uso del lenguaje oral para comunicar lo que se piensa o se opina sobre un tema o situación, o bien para responder a un interlocutor ante una situación o demanda determinada (Campo, 2009; Cruz, 2009, Pérez, 2005). Dichas opiniones nacen del conocimiento de un tema y del debate del mismo, en el que cada persona hace explícito su punto de vista y presenta sus argumentos. En este programa, la expresión de opiniones consistió en que los niños dijeran lo que preferían, lo que les gustaba o lo que no y por qué

respecto a diferentes opciones que se les presentaban, esto en relación a un tema conocido por ellos y trabajado en la sala en cierto momento.

La expresión de opiniones consta de las características de fluidez, coherencia y cohesión sintáctica (Pérez, 2005). La *fluidez* tiene que ver con un habla espontánea y clara, sin excesivas pausas o fallas en la búsqueda de palabras. El lenguaje fluido en el niño le permite formar oraciones sencillas o complejas, de manera clara, ya que favorece su propia comprensión. La *coherencia* es la propiedad de unicidad e inteligibilidad del lenguaje, es decir, que sea una oración completa y con sentido dentro de la situación en que se da, en tanto la *cohesión* se refiere a los mecanismos lingüísticos (gramaticales y léxicos) necesarios para que exista esta coherencia (Butman, Allegri, Harris y Drake, 2000), es decir, el respetar las reglas de orden y de relación entre las palabras, la correspondencia de género y número entre sujeto y predicado, y el uso correcto de palabras nominales, de función y relación (Vega, 2011). Un lenguaje con coherencia y cohesión permite que el niño se exprese de manera entendible y que responda con las palabras adecuadas de acuerdo con el contexto en que se da la expresión. Así, cuando la opinión expresada por los niños contenía las características anteriores, podía decir lo que le gustaba y argumentar por qué opinaba eso de una manera clara, sin pausas y utilizando las palabras adecuadas.

Para evaluar todos los componentes de la expresión de opiniones se utilizó la "Lista cotejable de las características de la expresión de opiniones", así como un registro anecdótico.

La fluidez, coherencia y cohesión del lenguaje también fueron evaluadas en su conjunto utilizando la prueba AEPS (Assessment, Evaluation and Programming System; Bricker y cols, 1996), en el dominio de Comunicación Social. Esta prueba está diseñada para, entre otras cosas, ayudar a determinar el nivel actual de funcionamiento y evaluar su ejecución en distintas áreas del desarrollo (Pretti-Frontczak y Bricker, 2000).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se trabajó con 16 niños (9 niños y 7 niñas) de la sala de preescolar 2, cuyas edades, al inicio del programa iban de 4 años 1 mes a 4 años y 9 meses.

Además, se eligieron al azar a 6 niños para evaluarlos con la prueba AEPS, una vez antes de la intervención, y otra al finalizar ésta. Esto se hizo con el fin de conocer las habilidades del lenguaje presentes en ambos momentos y observar los avances después de la intervención.

Asimismo, se trabajó con la maestra titular de la sala, quien es Lic. en Educación Preescolar, con 20 años de experiencia en el área, 8 años de trabajo en la estancia, y era su primer año trabajando con ese grupo.

DISEÑO

Este programa tiene la estructura de un diseño mixto A-B con pretest y postest. Se estableció en primer lugar una línea base de las ejecuciones de los niños en cuanto a la expresión de sus opiniones (etapa de evaluación inicial), luego de la cual se comenzó la intervención (condición A), cuyo procedimiento se describe más adelante. Una vez cumplidos los objetivos de la intervención, se procedió a retirar esta condición, es decir, se observó la ejecución de los niños sin las actividades del programa (condición B). Las evaluaciones de pretest y postest se llevaron a cabo por medio de la prueba AEPS, que se describe posteriormente.

ESCENARIO

Se trabajó en la sala de Preescolar 2 de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil no. 153 del ISSSTE. En esta aula los niños trabajan en diferentes espacios: las mesas, el área de juego simbólico, el área grupal y la biblioteca. La evaluación y las actividades propias del programa se llevaron a cabo generalmente en las mesas, con 5 o 6 niños por mesa, y en el área grupal, dependiendo de la dinámica que se llevara a cabo. También había un área fuera

de la sala, llamada “Cantos y juegos”, que se ocupó en algunas ocasiones para trabajar con grupos pequeños.

MATERIALES E INSTRUMENTOS

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

Lista cotejable de las características de la expresión de opiniones de los niños (Anexo 1).

Con esta lista se evaluó la formación de opiniones de los niños, desde la elección de una postura o preferencia, hasta la expresión espontánea una opinión que contuviera un argumento amplio. Asimismo, se evaluó si las opiniones expresadas por los niños contaban con las características de fluidez, coherencia y cohesión sintáctica. Este instrumento tuvo un índice confiabilidad del 78.8%, obtenido por el método de interjueces.

Forma de aplicación: Se aplicaba durante las actividades cotidianas de los niños, generalmente por mesas, observando por espacio de 3 minutos cada mesa, marcándose los elementos que aparecieran cuando los niños expresaban su opinión espontáneamente o ante preguntas.

Lista cotejable de las estrategias de la maestra para promover la expresión de opiniones (Anexo 2).

Con ésta se evaluó si la maestra aplicaba o no diferentes estrategias para promover que los niños expresaran opiniones. Esta misma sirvió como autoevaluación para la maestra titular, quien evaluaba si consideraba que había aplicado las estrategias en sus actividades. La confiabilidad de este instrumento fue de 100% y se obtuvo mediante interjueces.

Forma de aplicación: Era aplicada por la psicóloga durante la actividad central, en la cual se observaban y marcaban las estrategias que la maestra empleaba. En otro momento se le proporcionaba a la maestra para que ella marcara las estrategias que había realizado en la semana en un periodo de 15 días.

Lista cotejable de la aplicación de las estrategias de promoción de la expresión de opiniones (Anexo 3).

En esta se concentraron y detallaron algunas estrategias que se trabajaron de manera estructurada con la maestra. Contiene los distintos componentes de cada estrategia y un espacio para registrar si la maestra lo llevaba a cabo.

Forma de aplicación: Se observaba a la maestra titular durante la actividad central, marcándose si empleaba o no las estrategias descritas con cada uno de sus componentes.

Assessment, Evaluation and Programming System (AEPS) (Anexo 4).

Elaborada por Diana Bricker y cols., es una prueba para niños de 0 a 6 años, cuyo objetivo es medir la evolución de las habilidades funcionales y necesidades de los niños. La prueba consta de seis dominios: motriz grueso, motriz fino, cognoscitivo, social, adaptativo y de comunicación social, los cuales se califican dependiendo de la ejecución de los niños de las distintas tareas y comportamientos en actividades cotidianas, ya sea si los hacen con o sin ayuda (puntuación de 1 o 2 respectivamente), o si no los realizan (puntuación de 0). Para evaluar cada una de las áreas se cuenta con indicadores específicos de las conductas que se espera que los niños sean capaces de realizar (objetivos), las cuales se observan en distintos contextos, reales o bien preparados, y, sumado a lo que puedan reportar las personas cercanas al niño (padres y maestros), se obtiene una evaluación más clara del nivel de desarrollo de cada uno. La confiabilidad de este instrumento se ha establecido en .88, en tanto que la validez se encuentra entre .88 y .93 (Bricker y cols., 1996).

Únicamente se aplicó el apartado de Comunicación Social de dicha prueba, con el fin de conocer las habilidades del lenguaje y observar los avances después de la intervención.

Forma de aplicación: Se realizó un seguimiento con los niños seleccionados, con el fin de conocer su uso del lenguaje en diferentes situaciones. Asimismo, se llevó a cabo una actividad específica en la que se evaluaron los reactivos señalados en la prueba.

Registro anecdótico de la expresión de opiniones de los niños

Durante las sesiones se tomaba nota de la manera en que los niños expresaban sus opiniones durante las actividades cotidianas de la estancia; por ejemplo, al trabajar con materiales, al realizar alguna actividad específica con la maestra, o bien en los momentos de juego libre. Así, el registro anecdótico evaluaba la manera en que los niños expresaban

su opinión acerca de lo que les gustaba o no, así como las características de dichas opiniones, es decir, su fluidez, coherencia y cohesión sintáctica. Generalmente este registro se realizaba en grupos de 4 a 6 niños, a quienes se observaba por un periodo de tiempo para anotar aquellos comportamientos que involucraran la expresión de una opinión.

Registro anecdótico de las estrategias empleadas por la maestra

De igual forma se tomaba nota de la manera en que la maestra aplicaba las estrategias de promoción de la expresión de opiniones en sus actividades con los niños. Se registraron las conductas de la maestra que reflejaran el uso de las estrategias, así como la forma en que las llevaba a cabo cuando se encontraba en alguna actividad con los niños.

Materiales diversos utilizados durante la intervención

Para llevar a cabo las actividades del programa se hizo uso de distintos materiales, ya fueran de la sala o bien elaborados con un objetivo en particular. Así, se utilizaron dibujos, juegos de mesa, imágenes, títeres y libros, con los cuales se planteaba que los niños primero hicieran una elección (por ejemplo, de la imagen que más les gustaba) y después opinaran sobre por qué habían elegido eso.

PROCEDIMIENTO

Evaluación inicial

En la primera fase se recabó información acerca de la manera en que los niños expresan sus opiniones en las interacciones con sus compañeros y con las maestras, en actividades de la sala que propiciaran dicha expresión, utilizando la "Lista cotejable de las características de la expresión de opiniones" Esta lista se aplicó en los momentos en que los niños se encontraban en actividad de juego libre, ya fuera con materiales o con juguetes, por lo regular en sus mesas. Además, se llevó un registro anecdótico de la expresión de opiniones durante esos momentos.

Por otro lado, se aplicó como pretest la prueba AEPS, en su apartado de la Comunicación Social, evaluando a 6 niños escogidos al azar (2 por sesión) , con quienes se llevaron a

cabo actividades específicas y se realizó una observación más detallada con el fin de calificar los aspectos mencionados en la prueba. Asimismo, se realizaron grabaciones de audio, para tener evidencia de los resultados.

Con el grupo en general se observó tanto en el trabajo en mesas como en la actividad central, buscando también conocer si la maestra titular promovía de alguna manera que los niños expresaran sus opiniones. Para evaluar esto se utilizó la Lista cotejable de las estrategias de la maestra para promover la expresión de opiniones, que se aplicó durante la actividad central, que es el momento donde hay mayor interacción entre la maestra y los niños.

Intervención

Una vez que se recabó información para tener un panorama inicial de la sala respecto a la expresión de opiniones y su estimulación por parte de la maestra, comenzó la intervención, en la cual se llevaron a cabo dinámicas con los niños, con el fin de que desarrollaran habilidades para expresar su opinión respecto a algún tema de manera fluida, coherente y con cohesión sintáctica, poniendo en práctica las estrategias referidas por la literatura en cuanto al desarrollo y estimulación del lenguaje mencionadas anteriormente.

En el Anexo 5 se presenta la carta descriptiva general del programa, donde se indican las sesiones dedicadas a cada uno de los objetivos.

Descripción de una sesión típica del programa de intervención.

Una sesión de la intervención se dividía en los siguientes momentos:

Establecimiento de reglas.- Junto con los niños se establecían las reglas para poder realizar la actividad. Se les preguntaba cuáles consideraban importantes y se les mencionaban las consecuencias para quien no las siguiera (salir de la actividad) y para quien sí lo hiciera (al principio obtener una estampa y después simplemente poder continuar en la actividad).

Explicación de la actividad.- Se explicaba los niños en qué consistiría la actividad y qué era lo que se esperaba que ellos hicieran.

Actividad de expresión de opiniones.- Eran actividades en las que los niños elegían una entre varias opciones que se les presentaban sobre un tema o actividad; por ejemplo, elegir un dibujo, un cuento o un juego que les gustara, después de lo cual se les pedía que dijeran el por qué de esa elección, expresando su opinión de acuerdo con los criterios planteados para cada sesión.

Conclusión.- En este momento la psicóloga retomaba lo expresado por los niños así como lo aprendido en la sesión, para enfatizar las características de las opiniones expresadas.

Cierre.- Se agradecía la participación de los niños, se entregaba la estampa si era el caso y se volvía a las actividades normales de la sala.

De esta manera, se llevaron a cabo en esta etapa un total de 18 sesiones en las que se trabajaba con una actividad referida a un objetivo específico como parte del objetivo general ya mencionado. Como se expuso, los primeros objetivos específicos se refirieron a la expresión de opiniones desde su forma más simple, es decir, conteniendo una sola idea. Para esto, las actividades se enfocaron en llevar paso a paso a los niños a la formación de opiniones, comenzando desde que eligieran una postura, y que, más adelante, respondieran a preguntas cerradas sobre lo que les gustaba respecto a cierto tema. Por ejemplo, los niños escuchaban una historia y más adelante respondían a las preguntas de si les había gustado, o bien qué parte les había gustado más. Así, se les hacía notar que cada uno podía preferir diferentes cosas y que eso era parte de su opinión.

En cuanto al trabajo con la maestra, una vez por semana se tenía una sesión de discusión con ella, en la que se abordaban las formas en que se podían promover que los niños expresaran sus opiniones en las actividades de la sala. Para complementar este trabajo, también se le proporcionó la lista cotejable de dichas estrategias, con el fin de que ella evaluara si las había llevado a cabo o no. Esto se hacía una vez cada 2 semanas. Durante esta etapa también se realizó un monitoreo continuo de los niños, con el fin de reforzar lo que se trabajó en las dinámicas para que lo practicaran en todas sus actividades. Asimismo se continuó con la aplicación de las listas cotejables a niños y maestras.

Evaluación intermedia

Llegando al punto en que los niños fueron capaces de expresar una opinión breve, es decir, que contuviera al menos una idea, se realizó una evaluación intermedia, con el fin de considerar hasta qué punto habían llegado los niños y qué faltaba por trabajar, así como la manera en que la maestra podía involucrarse más en este trabajo.

Como resultado de la evaluación intermedia se buscó ampliar la expresión de opiniones de los niños, pasando a expresar más de una idea dentro de sus opiniones.

Así, se continuó con las actividades para que los niños expresaran sus opiniones sobre lo que les gusta o no les gusta, incluyendo cada vez más ideas o argumentos, sin olvidar las características de fluidez, la coherencia y la cohesión sintáctica. En esta etapa se trabajó con los niños por 31 sesiones más, realizando distintas actividades cuyo objetivo fue ir incrementando paulatinamente la frecuencia con que los niños expresaban opiniones más amplias. Para lograr esto, en las actividades se pedía a los niños que dieran su opinión sobre diferentes temáticas, de manera cada vez más amplia y con reforzadores materiales, como una estampita, hasta que lo hicieran sin necesidad del mismo, es decir, de forma independiente.

Asimismo, con la maestra, se condensaron las estrategias revisadas para poder detallar sus componentes y que ella pudiera saber cómo aplicar cada una, teniendo como objetivo aplicar primero una cada semana, y luego todas en conjunto. Para esto al inicio de la semana se le comunicaba la estrategia a trabajar, se discutía sobre cómo aplicarla y en qué momentos, y, una vez que la psicóloga la modelaba en una sesión, ella la llevaba a cabo en una o varias sesiones. Al final se realizaba retroalimentación sobre sus características y utilidad.

Evaluación final y postest

Una vez que se concluyó con los objetivos de la intervención, es decir, que los niños fueron capaces de expresar su opinión de manera más amplia, con fluidez, coherencia y cohesión sintáctica, se continuó aplicando la lista cotejable mencionada, con el fin de conocer si en las actividades cotidianas los niños seguían expresando sus opiniones de esa manera y se

habían consolidado los resultados de lo trabajado en el programa y así obtener los resultados finales. Además, se volvió a aplicar la prueba AEPS con los niños seleccionados, para conocer los cambios en los resultados.

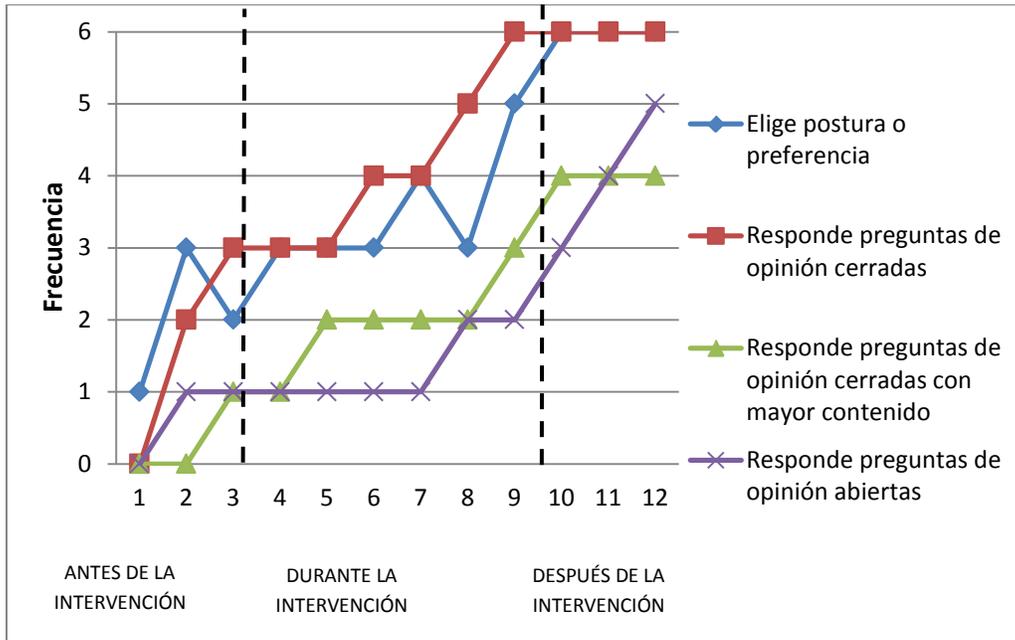
Con la maestra, una vez que se habían cubierto todas las estrategias consideradas, la psicóloga continuó observando y utilizando la lista cotejable para conocer si ella seguía aplicando las estrategias en las actividades.

RESULTADOS

Enseguida, se exponen los resultados de acuerdo con los objetivos planteados para este programa.

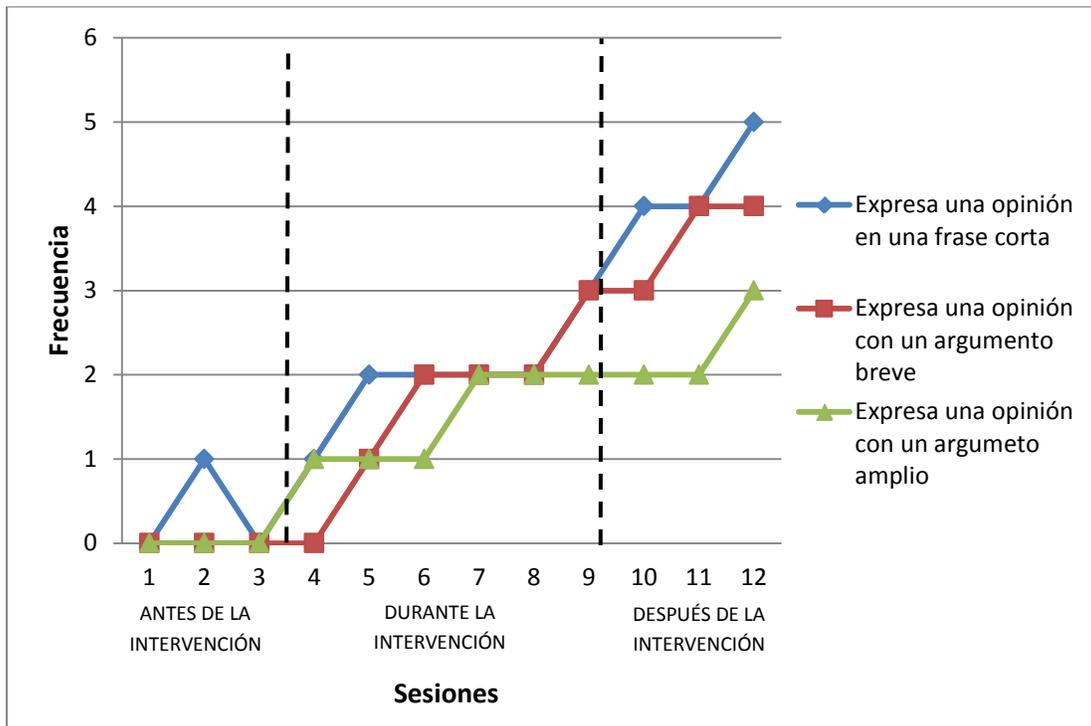
En relación al objetivo *Que los niños amplíen el uso del lenguaje oral para expresar sus opiniones con fluidez, coherencia y cohesión sintáctica, externando su punto de vista sobre lo que les gusta y no les gusta y por qué*, en las Fig. 1, 2 y 3 se muestran los resultados obtenidos con la Lista cotejable de las características de las opiniones de los niños antes, durante y después de la intervención, de los cuales se tomaron muestras al azar (3 de antes y 3 de después de la intervención y 6 de la intervención). Los reactivos de esta lista se dividieron en las tres figuras con fines de claridad de los resultados.

Figura 1. Resultados del primer apartado de la “Lista cotejable de las características de la expresión de opiniones”, antes, durante y después de la intervención.



En la Figura 1 se observa que los primeros reactivos de la lista cotejable, desde elegir una postura o preferencia, hasta responder a preguntas de opinión abiertas fueron incrementando en frecuencia a lo largo del programa. Los avances más notables se dieron en los primeros dos, que llegaron a presentarse en todas las ocasiones después de la intervención. Asimismo, el responder a preguntas de opinión cerradas con mayor contenido y responder a preguntas de opinión abiertas fueron las que se presentaron con menos frecuencia.

Figura 2. Resultados del segundo apartado de la “Lista cotejable de las características de la expresión de opiniones”, antes, durante y después de la intervención



La Figura 2 muestra que los reactivos siguientes, en los que los niños expresaban una opinión con una frase corta, con un argumento breve y con un argumento amplio, se incrementaron en menor medida en relación a los reactivos anteriores. El primero de estos reactivos fue el que tuvo un incremento más notable, en tanto que la expresión de opiniones con un argumento amplio se presentó como máximo en tres de las seis ocasiones.

En general se puede decir que aumentó la frecuencia con la que los niños expresaron sus opiniones, tanto de manera espontánea como mediante preguntas y la mayoría respondió a las preguntas de opinión, ya fuera de manera breve o amplia. Es importante mencionar que en sus opiniones se observaron las características trabajadas de fluidez, coherencia y cohesión sintáctica en un nivel adecuado para su edad durante las diferentes etapas del programa.

Con el fin de valorar si los incrementos observados fueron estadísticamente significativos, se llevó a cabo un análisis de la varianza de dos clasificaciones por rangos de Friedman,

para cada uno de los reactivos de la lista cotejable durante las etapas de línea base, durante la intervención y al finalizar esta (ver tabla 1) .

Tabla 1. Resultados del análisis de la varianza de dos clasificaciones por rangos de Friedman para las características de la expresión de opiniones evaluadas.

Reactivo	X²_r	A
Elige su postura o preferencia sobre un tema	11.565	.003
Responde a preguntas de opinión cerradas de manera simple (p.e.: “¿te gustó el cuento?” “Sí”)	11.565	.003
Responde a preguntas de opinión cerradas con mayor contenido (p.e.: “¿te gustó el cuento?” “Sí, estuvo divertido”)	12.000	.002
Responde a preguntas de opinión abiertas (¿Por qué?)	11.565	.003
Expresa una opinión en una frase corta (p.e.: “me gusta el helado”)	12.000	.002
Expresa una opinión con un argumento breve (p.e.: “me gusta el helado, sabe muy rico”)	11.565	.003
Expresa una opinión con un argumento amplio (p.e.: “me gusta el helado, mi favorito es el que tiene chocolate porque...”)	11.565	.003

Se observa que para cada uno de los reactivos presentados, el nivel de significancia fue $\alpha < 0.05$, por lo que se asume que hubo un incremento significativo en la frecuencia con que se presentaron los reactivos de la lista cotejable durante las tres etapas del programa. No se presentan los reactivos que evaluaban la fluidez, cohesión sintáctica y la coherencia, debido a que su frecuencia fue alta y prácticamente la misma durante todo el programa.

A continuación se presentan algunos ejemplos de las expresiones de los niños, respecto a los reactivos que se mostraron anteriormente. Asimismo, en el Anexo 6 se muestran ejemplos de los productos realizados por los niños en las actividades del programa.

Elegir una postura o preferencia:

Psicóloga: “Vamos a decir ahora cuál es nuestro animal favorito del zoológico. Vayan pensando en uno que les guste y lo van a decir por turnos ¿ok?”.

Niña: “A mí me gustan las tortugas bebés”.

Niño: “A mí me gusta el hipopótamo”.

Cada niño mencionó qué animal le gusta, algunos repitiendo alguno que ya habían dicho.

Psicóloga: “Muy bien. Ahorita dijimos parte de nuestra opinión, porque cada quien dijo algo que le gusta”.

Responder a preguntas de opinión cerradas:

Después de escuchar una historia.

Psicóloga: “A ver, ¿qué parte te gustó más?”

Niña: “Cuando su papá les da una moneda”

Psic.: “Ah, muy bien. ¿Esa parte les gustó?”

Niños: “Sí”

Responder a preguntas de opinión abiertas:

Psicóloga: “¿Qué dibujaste?”

Niño: “Un oso”.

Psic.: “¿Y, por qué te gustan los osos?”

Niño: “Porque son bonitos”.

Expresar un argumento amplio:

Psicóloga: “¿Por qué escogiste a la anaconda?”

Niño: “Porque me gustan nada más los carnívoros”.

Psic.: ¿Te gustan los carnívoros? ¿Qué comen las serpientes?

Niño: “También comen personas. Me gustan los que comen personas.”

En las figuras 1, 2 y 3 no se muestran los resultados obtenidos en la característica de *Identificar el por qué de una postura o preferencia*. Para evaluar este reactivo se les preguntaba “¿Qué te gusta (o no te gusta) de eso?”, pero a los niños se les dificultó precisar los elementos que les hacían tener cierta opinión, por lo que no respondieron a esta pregunta, o bien daban una respuesta no relacionada. Un ejemplo:

-Psicóloga: “¿Les gustan los rompecabezas?”

-Niños: “Sí”

-Psicóloga: “Y, ¿por qué?”

-Niña: “Porque están bonitos”

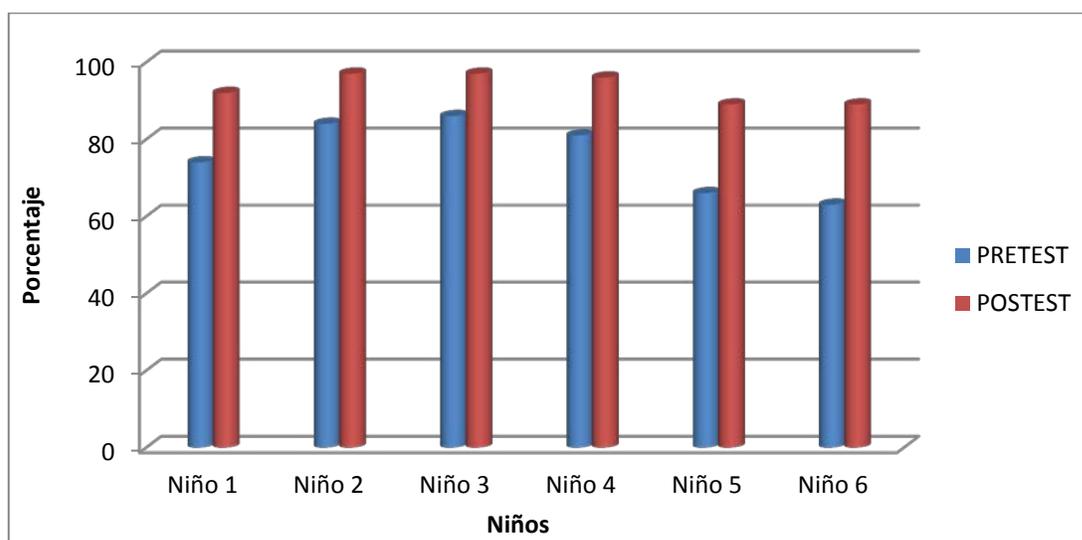
-Psicóloga: “Pero, ¿qué les gusta de los rompecabezas? ¿Por qué están más bonitos?”

-Niña: “Porque este me gusta”

En el extracto anterior se observa que la niña no lograba identificar elementos particulares por los que algo le gustaba, limitándose a expresar su preferencia y dándole el adjetivo que consideraba adecuado, sin especificar más.

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante la prueba AEPS, con la cual se evaluaron las habilidades del lenguaje presentes en dos momentos, antes y después de la intervención, en un grupo de 6 niños.

Figura 4. Resultados de la prueba AEPS antes y después de la intervención



En la figura 4 se observa que en todos los casos, las habilidades del lenguaje que considera el instrumento se incrementaron, siendo mayor incremento en el niño 6, quien pasó de un 63% a un 89%. Asimismo, se aplicó la prueba estadística de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon, con la cual se encontró un nivel de significancia de $\alpha=.028$, lo que sugiere que las diferencias entre las calificaciones del AEPS en el grupo evaluado antes y después de la intervención son significativas.

Con respecto al objetivo “*Que la maestra desarrollara el uso de estrategias para promover la expresión de opiniones dentro de las actividades de la sala*”, la tabla 2 muestra los

resultados obtenidos mediante la lista cotejable de las estrategias, aplicada antes, durante y después de la intervención, en los momentos en que la maestra dirigía la actividad central.

Tabla 2. Resultados de la “Lista cotejable de las estrategias de la maestra para promover la expresión de opiniones”

La maestra...	Antes de la intervención %	Intervención %	Evaluación intermedia %	Intervención	Evaluación final
Llevó a cabo actividades en las que los niños tienen que participar de manera oral	100	100	100	100	100
Atendió a las expresiones orales de los niños	100	100	100	100	100
Dio una respuesta a las expresiones orales de los niños (“¿sí?”, “muy bien”)	90	100	100	100	100
Amplió las intervenciones orales de los niños cuando expresaban una idea/opinión	75	90	100	100	100
Inició un diálogo con los niños	0	0	10	20	20
Participó en los diálogos que establecen los niños	0	0	0	0	0
Al hablar con el niño, se dirigía hacia a él atrayendo su atención	100	100	100	100	100
Dirigió a los niños preguntas de opinión cerradas (¿les gustó?)	60	90	90	90	90
Dirigió a los niños preguntas de opinión abiertas (¿qué es lo que más les gustó?)	25	65	65	80	85
Solicitó que los niños ampliaran o argumentaran sus preferencias y /u opiniones	15	25	25	45	50
Modeló el uso del lenguaje para diferentes funciones	10	10	25	65	70
Dio explicaciones sobre lo que se va a hacer o sobre el tema tratado	100	100	100	100	100
Corrigió el uso inadecuado del lenguaje de los niños en términos de fluidez, cohesión y/o coherencia.	0	0	100	100	100

Esta lista se aplicó en los momentos previos a la actividad central o en la actividad misma, ya que eran los más propicios para observar el uso de las estrategias.

Se puede observar que la maestra llevó a cabo la mayoría de las estrategias para promover el lenguaje y la expresión de opiniones, y que se presentaron durante todas las fases. Además, una parte del programa consistió en discutir con ella el uso de las estrategias y su importancia, por lo que varias de ellas aumentaron en frecuencia. Por otro lado, también hay estrategias que se presentaron muy poco, como el que les solicitara a los niños que argumentaran su opinión preguntándoles por qué, o el modelarle a los niños, las cuales son estrategias primordiales en la promoción del uso del lenguaje. Asimismo, las estrategias que se presentaron muy poco o nunca fueron las de iniciar un diálogo con los niños o bien participar en los que ellos establecían.

A continuación se presentan los resultados específicos en cada uno de los componentes de las estrategias empleadas por la maestra, obtenidos al final de la intervención, a través de la lista cotejable mientras la maestra se encontraba explicando la actividad central y dentro de la misma.

Tabla 3. Resultados finales de los componentes de las estrategias empleadas por la maestra para la promoción de expresión de opiniones de los niños.

Estrategia	Componentes	%
Atender y dar respuesta a las expresiones orales de los niños	Mantiene contacto visual con el niño al hablar	100
	Da alguna indicación al niño de que lo escucha (ejemplo: mover la cabeza)	100
	Responde a lo que dice el niño con algo relacionado	90
Establecer diálogos con los niños, así como participar en los que ellos tengan	Establece una dinámica de emisor-receptor con uno o varios niños, acerca de algún tema	10
	Si los niños están hablando entre ellos, se incluye en la conversación	0
Dirigir a los niños preguntas de opinión abiertas	Hace a los niños preguntas sobre lo que les gusta o lo que piensan sobre un tema	20
Modelar la expresión de opiniones (incluye retomar	Expresa su propia opinión sobre algún tema o situación, diciendo “A mí me gusta” “Yo opino que”	30

lo dicho por otros niños como modelo)	“Estoy de acuerdo porque”	
	Retoma lo que ha dicho otro niño (u otra persona) para ejemplificar una opinión	10
Preguntar a los niños el por qué de una postura o preferencia	Cuando un niño expresa una opinión, le pregunta el por qué de la misma	10
	Pone atención a la respuesta del niño y la repite para confirmar	10
Solicitar a los niños que den más argumentos	Cuando un niño ha respondido al por qué de una opinión, la maestra le pide que amplíe su respuesta “Ok, y ¿qué más?” “Puedes decir otra cosa que te guste de eso”	0
	Pone atención a la respuesta del niño y la repite para confirmar	0

La Tabla 3 muestra que, al concluir el programa, la maestra había aplicado las primeras cinco estrategias en algún momento con los niños, siendo la primera (Atender y dar respuesta a las expresiones orales de los niños) aquella que utilizó la mayoría de las veces. El resto de las estrategias no las llevó a cabo más del 30% de las ocasiones en que se observó. Como se ha mencionado, esta lista se aplicó mientras la maestra se encontraba explicando la actividad central y dentro de la misma. Así, mientras ella hablaba sobre el tema a trabajar, se dirigía a los niños, mantenía contacto visual y atendía a lo que ellos decían, respondiéndoles de alguna manera. Por ejemplo:

Maestra: ¿Qué tema es el que estamos viendo esta semana?

Varios niños responden de manera errónea

Maestra: No, acuérdense. Ya fue día del niño, ahora viene el día...

Niños: De las madres

Maestra: Así es, de las madres, y ¿qué estamos haciendo?

Niña: Una tarjeta

Maestra: Sí, una tarjeta, vamos a seguir haciéndola.

En el extracto anterior, se observa que la maestra se dirige a los niños para que ellos hablen, y retoma lo que le han dicho, ya sea corrigiéndolos o reafirmandolos. Todo esto, a la vez que demuestra atención a los niños, al observarlos cuando ellos hablan. Así, hay varios elementos que les permiten a los niños darse cuenta de que son escuchados y que se espera que participen.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La expresión de las opiniones es un elemento poco trabajado con respecto a la promoción del lenguaje oral. Se ha observado que es un tema enfocado a poblaciones de mayor edad (Camps y Dolz (1995); Collantes y cols. (2013); Reina, Peinado y Lacasa (1999); Vega y García, 2005.), quienes cuentan ya con un repertorio más amplio de habilidades del lenguaje. Sin embargo, es evidente que dichas habilidades no aparecen de un momento a otro, sino que se van desarrollando de forma paulatina y sobre todo, con la guía y el apoyo de otras personas y del medio ambiente (Garton y Pratt, 1991). Asimismo, para que se pueda generar una opinión, el primer paso es establecer una postura respecto al tema, para después decir los argumentos por los que tenemos dicha postura, ya sea estando a favor o en contra de algo, lo que conlleva la necesidad de expresar a los demás lo que pensamos al respecto (Camps y Dolz, 1995). En el programa aquí reportado, se buscó que los niños siguieran este proceso, indicando, respecto a un tema conocido o interesante para ellos, si algo les gustaba o no, para después indicar las razones de esta postura de manera cada vez más amplia, así como fluida, coherente, y correcta sintácticamente. Esto es un primer acercamiento a la actividad de expresar sus opiniones sobre temas diversos, lo cual incrementa sus capacidades en cuanto al uso del lenguaje oral, ya que el niño tiene la oportunidad de expresar lo que piensa sobre determinado tema y, como se observó durante el transcurso de este programa, trata de hacerlo cada vez de manera más compleja, primero, al pedírsele que amplíe su argumento, y segundo, al escuchar cómo se expresan sus compañeros, pudiendo seguir estos modelos para participar en la dinámica más activamente.

En vista de los resultados obtenidos, se considera que los objetivos planteados se cumplieron, ya que los niños fueron capaces de usar el lenguaje oral para expresar sus opiniones respecto a diversos temas. En primer lugar, los niños identificaron que para decir su opinión primero debían elegir lo que les gustaba y luego, decir por qué les gustaba. Así, todos pudieron en algún momento tomar una postura y argumentarla, al menos de manera breve. Más adelante, conforme se les fueron pidiendo más argumentos, pusieron en juego sus habilidades lingüísticas y lograron expresar argumentos con más de una idea. En este punto se notaron diferencias entre los niños, ya que, como se ha dicho, no todos cuentan

con las mismas habilidades ni con las mismas oportunidades para desarrollarlas, por lo que algunos de ellos eran capaces de expresarse más amplia y claramente que otros. Hay que denotar que las características trabajadas (fluidez, coherencia y cohesión sintáctica) estuvieron presentes en las intervenciones de los niños prácticamente durante todo el programa en un nivel adecuado para su edad; no obstante, en algunos casos se observó cierta mejoría, ya fuera en hablar con mayor claridad o al utilizar las palabras correctas para que lo que expresaban tuviera sentido. Así, se considera que el programa contribuyó a mantener y potenciar estos aspectos, en mayor o menor medida en todos los participantes.

Los resultados mencionados pueden atribuirse en parte a que, como menciona Guiborg (2005), el niño, al estar en contacto con otros niños, se da cuenta de que puede emplear el lenguaje de diferentes formas y con distintos propósitos, entre ellos, para transmitir lo que piensa. Así, al entrar en una dinámica donde el objetivo es decir lo que les gusta y por qué, los niños se dan cuenta de que pueden expresar sus opiniones y que pueden ir cada vez más lejos en el uso de las palabras. Algo que se puede enfatizar en este punto es que, ya en sesiones más avanzadas, donde los niños ya conocían los objetivos y dinámicas a trabajar, ellos mismos mencionaban “yo quiero dar mi opinión”, puesto que reconocían que esto es lo que se estaba haciendo y que ellos podían expresarse en este sentido. Así, se puede observar que, como mencionan Acuña y Sentis (2004), los niños van aprendiendo el uso que le pueden dar a las palabras y hacen intentos por utilizarlas en situaciones y escenarios diversos.

Sobre esto mismo, hay que señalar que las dinámicas realizadas con los niños tuvieron diferentes resultados y la participación de ellos varió en función de su interés en la actividad, la complejidad de la misma, así como del tema que se usara como eje. Se observó que no bastaba con pedirles que dijeran su opinión sobre algo, sino que era necesario propiciar la participación en un ambiente agradable y motivante, que diera pie a que ellos mismos quisieran expresarse y tuvieran de dónde obtener sus argumentos. Esto coincide con lo mencionado por la literatura respecto a las condiciones que pueden favorecer el lenguaje oral (Camps, 2005; Chacón y Murillo, 1995; Graton y Pratt, 1991; Pérez, 2004; Ruíz, 2000). De acuerdo con lo observado dentro de las actividades del programa, se puede decir que además de tener una actividad atractiva, es importante saber

manejar la participación de los niños, ya que muchas veces ellos quieren decir lo que opinan, y al querer hacerlo todos al mismo tiempo, se genera descontrol, lo que hace que pierdan el interés. Así, hay que intentar que todos tengan en algún momento la oportunidad de hablar, así como el tiempo para hacerlo y que cuenten con la atención de todos los participantes. Otras veces, lo que sucede es que a algunos niños les cuesta trabajo expresar ante los demás lo que piensan, por lo que hay que darles confianza y seguridad haciendo que se sientan escuchados y que su opinión es valiosa, sin censurar las fallas que puedan tener al usar el lenguaje.

Con respecto al desempeño de la maestra en la promoción de la expresión de opiniones en el aula, se observó que, en un inicio, ella no consideraba la utilidad del programa para los niños, por lo que estuvo distanciada del mismo. Se considera que fue difícil favorecer la motivación de la maestra, lo que tuvo como consecuencia su poca participación. No obstante, incrementó su uso de ciertas estrategias, como fue poner mayor énfasis en la capacidad de los niños para hacer elaboraciones más complejas (p.e. hacerles preguntas de opinión abiertas y solicitarles ampliar sus argumentos), más que considerarlos receptores pasivos y pedirles expresiones cortas y concretas. Se puede afirmar que la maestra trató de llevar a sus alumnos a ir más allá de sus habilidades del lenguaje, dándoles la oportunidad de experimentar con el mismo de diversas maneras, lo que redundó en el logro de los objetivos con los niños.

Se coincide con Rincón y cols. (2003), quienes consideran que frecuentemente las maestras no toman conciencia de la importancia de su quehacer y tienen pocos espacios de reflexión a este respecto. Por lo tanto, se recomienda invitar a las maestras a reflexionar sobre su propia práctica, para que el involucrarse en el desarrollo del lenguaje tenga mayor sentido para ellas y puedan tomar un papel más activo, al saberse no sólo transmisoras del conocimiento, sino también promotoras de las habilidades de los niños.

Finalmente, se concluye que, con el programa de promoción del lenguaje oral para la expresión de opiniones, fue posible iniciar a los niños en el uso del lenguaje para decir lo que les gusta y lo que no y por qué, actividad previa a la expresión de opiniones más complejas. Ello debe ser trabajado desde edades tempranas, dado que los niños cuentan con

estas capacidades desde muy pequeños, siendo solamente necesario promoverlas por medio de actividades y estrategias adecuadas.

REFERENCIAS:

- Acuña, X. y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*. 10 (2), 33-56. Recuperado el 11 de abril de 2014, de:
http://www.onomazein.net/Articulos/10/2_Acuna.pdf
- Ayala, C. (1988). Evaluación de la sintaxis durante el desarrollo del lenguaje. *Parole*. 1 (22), 127-138.
- Bernal, M.; Lozano, D. y Yazzo, A. (2012). *Estimulación oportuna para niños de 2 a 3 años de bajos recursos. Hogar Infantil El Tejanito*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de la Sabana). Recuperado de:
<http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2057/1/121721.pdf>
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., Johnson, J., Straka, E., Cpat, B., Slentz, K., y Wadell, M. (1996) *AEPS curriculum for three to six years*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Bruner, J. (1990). *El habla del niño*. 2ª edición. México: Paidós.
- Butman, J.; Allegri, R.; Harris, P. y Drake, M. (2000). Fluencia verbal en español. Datos normativos en Argentina. *Medicina*. 60 (5). Recuperado de:
<http://www.medicinabuenaaires.com/revistas/vol60-00/5-1/fluencia.htm>
- Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*. 12 (22). Recuperado de:

<http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/181/184>

Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En Barragán, C.; Camps, A.; Claustre, M.; Ferrer, J.; Larreula, E.; López, L. (...), y Vilardell, C. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Venezuela: Laboratorio Educativo.

Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar, un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*. 25. 5-8.

Chacón, S., y Murillo, M. (1995). Las funciones del lenguaje en el aula de preescolar. *Revista Educación*. 19 (1). 51-59.

Clemente, R. (1998). El papel del adulto en la adquisición del lenguaje. Reflexiones sobre los valores diferenciales entre interlocutores. En Peralbo, Manuel; Gómez Bernardo; Santórum, Rosa y García, Manuel (Comps). *Desarrollo del lenguaje y cognición*. pp. 41-51. Madrid: Pirámide.

Collantes, J. y cols. (2013). *Promoviendo espacios de opinión y participación en las niñas y niños menores de seis años*. Perú: Ministerio de Educación.

Coloma, C., Pavez, M., Maggiolo, M. y Peñaloza, C. (2010). Desarrollo fonológico en niños de 3 y 4 años según la fonología natural: Incidencia de la edad y del género. *Revista Signos*. 43 (72), 31-48.

Cruz, G. y Pacchiarotti, S. (2010). El desarrollo de estrategias lingüísticas pragmáticas en juegos infantiles. *Revista Reflexiones*. 89 (1).

Dioses, A. y cols. (2006). Análisis psicolingüístico del desarrollo fonético-fonológico de alumnos preescolares de Lima Metropolitana. *IIPSI*. 9 (2), 9-32. Recuperado el 23 de abril de 2014 de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v9n2/v9n2a02.pdf>

- Fernández, S. (2003). *Conquista del lenguaje en el preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigaciones y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. España: Paidós.
- Goodman, K. (2008). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. En: M. Borrero. (Comp.) *Leer y escribir con niños y niñas*. Colombia: Fundación Corona.
- Guiborg, I. (2005). El desarrollo de la comunicación. En Barragán, C.; Camps, A.; Claustre, M.; Ferrer, J.; Larreula, E.; López, L. (...), y Vilardell, C. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Herrera, M., Mathiesen, M. y Pandolfi, A. (2000). Variación en la competencia léxica del preescolar: algunos factores asociados. *Estudios Filológicos*. 35, 61-70. Recuperado el 23 de abril de 2014 de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132000003500004&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Jorba, J.; Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1993). *El niño que habla*. El lenguaje en el preescolar. Madrid: CEPE.
- Murillo, M. (1994). Actos del habla y control de grupo en el preescolar: un enfoque cualitativo. *Revista Educación*. 18 (1). 93-102.

- Pérez, G. (2005). *Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas*.
(Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de:
<http://132.248.9.195/ptd2005/01968/0350039/Index.html>.
- Pérez, M. (1990). ¿Cómo determinan los niños la concordancia de género?: Refutación de la teoría del género natural. *Infancia y aprendizaje*. 50, pp. 73-91.
- Pérez, M. (1999). Desarrollo del lenguaje. En Palacios, J. (comp.) *Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial. .227-256
- Pérez, M. (2004). Influencia de factores ambientales en el desarrollo del lenguaje. *Umbral Científico*. (5). 43-49.
- Piaget, J. (1976). *Desarrollo cognitivo*. España: Fomtaine.
- Pretti-Frontczak, K., y Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of Individualized Education Plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*. 23 (92).
- Reina, A., Peinado, C., y Lacasa, P. (2014). ¿Qué piensan de los deberes las niñas, los niños y sus familias? *Cultura y Educación*. 11 (1).
- Rincón, C., Lozano, I., Sierra, M., Zuluaga, Z. y López, C. (2003). Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva. *Lenguaje*. 35 (2). 137-166.
- Ruiz, M. (2000). *Cómo analizar la expresión oral de los niños y las niñas*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, P. (2002). Desarrollo del lenguaje. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*. (14), pp. 65-66.
- Sarlé, M., Martínez, M. y Tomás, J. (2009). El desarrollo de la comunicación. Centre Londres 94. Recuperado el 11 de abril de 2014, de:
<http://www.centrelondres94.com/documento/el-desarrollo-de-la-comunicacion-0>

- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar. México: SEP.
- Socas, M. (2000). *Jean Piaget y su influencia en la educación*. Recuperado de: <http://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316660>
- Socas, M. (2000). *Jean Piaget y su influencia en la educación*. Recuperado de: <http://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316660>
- Vega, L. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En: L. Vega (Coord.). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres*. México: UNAM.
- Vega, M. y García, L. (2005). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados? *Investigación y desarrollo*. 13 (2). 296- 317.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Ediciones Fausto. Recuperado de: <http://biblioteca.iesit.edu.mx/biblioteca/L00947.PDF>
- Williams, G. y Lukin, A. (2006). *The development of language*. Nueva York: Continuum.
- Woods, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*. 17 (1).

ANEXOS

Anexo 1.

LISTA COTEJABLE DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EXPRESIÓN DE OPINIONES							
Actividad y maestra:							
Fecha:							
El niño...	1	2	3	4	5	6	Total
Elige su postura o preferencia sobre un tema							
Responde a preguntas de opinión cerradas de manera simple (p.e.: “¿te gustó el cuento?” “Sí”)							
Responde a preguntas de opinión cerradas con mayor contenido (p.e.: “¿te gustó el cuento?” “Sí, estuvo divertido”)							
Responde a preguntas de opinión abiertas (¿Por qué?)							
Identifica el por qué de su postura o preferencia							
Expresa una opinión en una frase corta (p.e.: “me gusta el helado”)							
Expresa una opinión con un argumento breve (p.e.: “me gusta el helado, sabe muy rico”)							
Expresa una opinión con un argumento amplio (p.e.: “me gusta el helado, mi favorito es el que tiene chocolate porque...”)							
Expresa una opinión de manera clara y sin muchas pausas (fluidez)							
Expresa su opinión acomodando las palabras con cohesión sintáctica							
Expresa su opinión de manera entendible y de acuerdo al tema o situación (coherencia)							
Observaciones:							

Anexo 2.

LISTA COTEJABLE DE LAS ESTRATEGIAS DE LA MAESTRA PARA PROMOVER LA EXPRESIÓN DE OPINIONES			
Actividad:			
Fecha:			
La maestra...	Si	No	N.A.
Lleva a cabo actividades en las que los niños tienen que participar de manera oral			
Atiende a las expresiones orales de los niños			
Da una respuesta a las expresiones orales de los niños (“¿sí?”, “muy bien”)			
Amplía las intervenciones orales de los niños cuando expresan una idea/opinión (“a mí también me gustan los helados, porque...”)			
Inicia un diálogo con los niños			
Participa en los diálogos que establecen los niños			
Al hablar con el niño, se dirige a él atrayendo su atención			
Dirige a los niños preguntas de opinión cerradas (¿les gustó?)			
Dirige a los niños preguntas de opinión abiertas (¿qué es lo que más les gustó?)			
Solicita que los niños amplíen o argumenten sus preferencias y /u opiniones preguntando por qué			
Modela el uso del lenguaje para diferentes funciones (pedir, expresar, opinar, etc.) Función (es): _____			
Corrige el uso inadecuado del lenguaje de los niños en términos de fluidez, cohesión y/o coherencia.			
Observaciones:			

Anexo 3.

Lista cotejable de la aplicación de las estrategias de promoción de la expresión de opiniones

Estrategia	Componentes	Maestra Martha
Atender y dar respuesta a las expresiones orales de los niños	Mantiene contacto visual con el niño al hablar	
	Da alguna indicación al niño de que lo escucha (ejemplo: mover la cabeza)	
	Responde a lo que dice el niño con algo relacionado	
Establecer diálogos con los niños, así como participar en los que ellos tengan	Establece una dinámica de emisor-receptor con uno o varios niños, acerca de algún tema	
	Si los niños están hablando entre ellos, se incluye en la conversación	
Dirigir a los niños preguntas de opinión abiertas	Hace a los niños preguntas sobre lo que les gusta o lo que piensan sobre un tema	
Modelar la expresión de opiniones (incluye retomar lo dicho por otros niños como modelo)	Expresa su propia opinión sobre algún tema o situación, diciendo "A mí me gusta" "Yo opino que" "Estoy de acuerdo porque"	
	Retoma lo que ha dicho otro niño (u otra persona) para ejemplificar una opinión	
Preguntar a los niños el por qué de una postura o preferencia	Cuando un niño expresa una opinión, le pregunta el por qué de la misma	
	Pone atención a la respuesta del niño y la repite para confirmar	
Solicitar a los niños que den más argumentos	Cuando un niño ha respondido al por qué de una opinión, la maestra le pide que amplíe su respuesta "Ok, y ¿qué más?" "Puedes decir otra cosa que te guste de eso"	
	Pone atención a la respuesta del niño y la repite para confirmar	

Anexo 4.

Reactivos de la prueba Assessment, Evaluation and Programming System

Interacciones sociales y comunicativas
Uso de palabras, frases o enunciados
Usa palabras, frases o enunciados para expresar resultados anticipados
Usa palabras, frases o enunciados para describir objetos, eventos, o personas imaginarias
Usa palabras, frases o enunciados para etiquetar emociones propias o de otros
Usa palabras, frases o enunciados para describir eventos pasados
Usa palabras, frases o enunciados para dar órdenes o peticiones a otros
Usa palabras, frases o enunciados para obtener información
Usa palabras, frases o enunciados para informar
Uso de reglas conversacionales
Alterna entre escuchar y hablar
Responde a cambio de tema iniciado por otros
Hace preguntas de clarificación
Responde a preguntas contingentes
Inicia temas relevantes al contexto
Responde a temas iniciados por otros
Establece y varía roles sociales comunicativos
Cambia la voz para dar significado
Usa orientación física socialmente apropiada
Producción de palabras, frases y enunciados
Uso de verbos
Usa verbos auxiliares
Usa verbos con 3ª per. sing.
Usa verbos irregulares en pasado
Usa verbos regulares en pasado
Usa el presente progresivo
Uso de inflexiones del sustantivo
Usa sustantivos en plural
Hace preguntas de si /no
Hace preguntas de cuándo
Hace preguntas de por qué, quién y cómo
Hace preguntas hace preguntas de qué y dónde
Hace preguntas haciendo inflexión
Uso de pronombres
Usa pronombres personales
Usa pronombres objeto
Usa pronombres posesivos
Usa pronombres indefinidos
Usa pronombres demostrativos
Uso de palabras descriptivas
Usa adjetivos
Usa adjetivos para comparar
Usa adverbios
Usa preposiciones
Usa conjunciones
Usa artículos

Anexo 5.

CARTA DESCRIPTIVA GENERAL DEL PROGRAMA

Programa: “Promoción de la expresión de opiniones en niños de 2° de preescolar”.

Objetivos generales:

- Que los niños amplíen el uso del lenguaje oral para expresar sus opiniones con fluidez, coherencia y cohesión sintáctica, externando su punto de vista sobre lo que les gusta y no les gusta y por qué.
- Que la maestra desarrolle el uso de estrategias para promover la expresión de opiniones dentro de las actividades de la sala.

Objetivos específicos:

- Que los niños amplíen el uso del lenguaje oral para expresar opiniones que contengan al menos una idea.
- Que los niños amplíen el uso del lenguaje oral para expresar opiniones que contengan al menos dos ideas.
- Que los niños amplíen el uso del lenguaje oral para expresar opiniones que contengan al menos tres ideas.
- Que los niños sean capaces de expresar sus opiniones sobre lo que les gusta o no les gusta respecto a un tema o actividad con fluidez, es decir, sin pausas que afecten su comprensión.
- Que los niños sean capaces de expresar sus opiniones sobre lo que les gusta o no les gusta respecto a un tema o actividad con coherencia, es decir, sin salirse del tema del que se habla.
- Que los niños sean capaces de expresar sus opiniones sobre lo que les gusta o no les gusta respecto a un tema o actividad con cohesión sintáctica, es decir, con

correspondencia de género y número entre sujeto y predicado y uso correcto de palabras nominales, de función y de relación.

- Que la maestra aplique una a una las estrategias para la promoción de la expresión de opiniones en las actividades con los niños
- Que la maestra evalúe y retroalimente la aplicación de las estrategias.

Contenido temático

- La expresión de las opiniones
- Fluidez, coherencia y cohesión sintáctica
- Estrategias para la promoción de las opiniones

Experiencias de aprendizaje

Número de sesiones	Objetivo de sesiones	Actividades	Materiales
2	Que los niños identifiquen qué es una opinión por sus características	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Que los niños elijan una postura o preferencia	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Que los niños respondan a preguntas de opinión cerradas	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Que los niños argumenten su opinión respondiendo a la pregunta ¿Por qué?	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Que los niños identifiquen el por qué de su postura o preferencia	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
6	Que los niños identifiquen y expresen el por qué de su postura o preferencia.	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Que los niños expresen su postura o preferencia dando argumentos complejos (2 ó más ideas)	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Que los niños respondan a preguntas de opinión sobre el tema de la semana, con al menos una frase que contenga dos ideas, con	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón

	fluidez.		
2	Que los niños respondan a preguntas de opinión sobre el tema de la semana, con al menos una frase que contenga dos ideas, con coherencia.	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Que los niños respondan a preguntas de opinión sobre el tema de la semana, con al menos una frase que contenga dos ideas, con cohesión sintáctica.	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Que los niños respondan a preguntas de opinión sobre el tema de la semana, con al menos una frase que contenga tres ideas, con fluidez.	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Que los niños respondan a preguntas de opinión sobre el tema de la semana, con al menos una frase que contenga tres ideas, con coherencia.	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Que los niños respondan a preguntas de opinión sobre el tema de la semana, con al menos una frase que contenga tres ideas, con cohesión sintáctica.	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
1	Los niños conocerán el sistema del tablero de opiniones para recordar decir 3 ideas cuando den su opinión sobre lo que les gusta.	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
5	Los niños responderán a preguntas de opinión con una frase que contenga al menos tres ideas, usando el tablero de las opiniones	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
1	Los niños conocerán el reforzador visual para que recuerden dar su opinión expresando 3 ideas con fluidez, coherencia y cohesión sintáctica.	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
2	Los niños responderán a preguntas de opinión con una frase que contenga al menos tres ideas, usando a la mascota de las opiniones.	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón
3	Los niños responderán a preguntas de opinión con una frase que contenga al menos tres ideas, sin ningún estímulo que les ayude.	Dibujos Cuentos Juegos	Hojas Libros del salón Material del salón

Criterios de evaluación

En cada sesión se debe cumplir el criterio de 80% o bien 4 de cada 5 niños que logran el objetivo planteado.

Medios de evaluación

Observación. Registro de las respuestas de los niños en la Lista Cotejable de las características de las opiniones de los niños.

Anexo 6.

Productos realizados por los niños durante el programa.



Actividad: Los niños escucharon un cuento, y al final dibujaron la parte que más les había gustado. Mientras dibujaban, la psicóloga pasó a los lugares a preguntarles qué habían dibujado y por qué. En este caso, la niña dibujó la casa de la bruja, y dijo que le había gustado porque era de dulce



Actividad: Hablando de protección civil, los niños eligieron la profesión que más les gustaría entre varias opciones que se les presentaron, luego iluminaron un dibujo al respecto mientras la psicóloga les preguntaba por qué les prefirieron dicha profesión. Este niño eligió a los paramédicos, y dijo que le gustaba la ambulancia porque se llevaban al herido.