

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estrategias docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de cuatro años en una Institución Educativa Estatal del Cercado De Lima

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL**

AUTOR:

Salazar Avalos, Miriam Del Carmen

ASESOR:

Vargas D'Uniam, Clara Jessica

2020

RESUMEN

El enfoque de la investigación es cualitativo y las técnicas que se utilizan son la observación y la entrevista, teniendo como objetivo general analizar las estrategias docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en los niños de cuatro años en una institución educativa estatal del Cercado de Lima, y como objetivos específicos: Describir cómo se trabajan las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas, describir cómo se trabajan las funciones comunicativas, y describir cómo se trabaja el discurso conversacional. Este estudio resulta fundamental porque se aborda de manera diferenciada la comunicación, el lenguaje y el habla, y permite comprender las estrategias didácticas que se utilizan para desarrollar el componente pragmático en las interacciones comunicativas cotidianas. Los resultados muestran que las docentes utilizan con poca frecuencia estrategias para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje. En relación a las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas, las docentes las utilizan en sus prácticas cotidianas; las primeras se trabajan a partir de estrategias como la atención conjunta y simulación, teatro y dramatización; mientras que las habilidades paralingüísticas son confundidas con el lenguaje oral. Respecto a las funciones comunicativas, algunas docentes cuentan con una conceptualización teórica clara y se utiliza con mayor frecuencia las funciones comunicativas heurística, personal y textual. El discurso conversacional se trabaja con mayor frecuencia en los momentos de la sesión y asamblea, sin embargo, solo una docente promueve la participación igualitaria de todos los estudiantes.

ABSTRACT

The focus of the research is qualitative and the techniques used are observation and interview, with the general objective of analyzing the teaching strategies for the development of the pragmatic component of language in four-year-old children in a state educational institution of Cercado de Lima, and as specific objectives: Describe how non-linguistic and paralinguistic skills are handled, describe how communicative functions are handled, and describe how conversational discourse works. This study is essential because communication, language and speech are approached in a differentiated way, and allows us to understand the didactic strategies used to develop the pragmatic component in everyday communicative interactions. The results indicated that teachers rarely use strategies for the development of the pragmatic component of language. In relation to non-linguistic and paralinguistic skills, teachers practice in their daily practices; the first are strategies based on strategies such as joint attention and simulation, theater and dramatization; while paralinguistic skills are confused with oral language. Regarding communicative functions, some teachers have a clear theoretical conceptualization and heuristic, personal and textual communicative functions are used more frequently. Conversational discourse is most frequently worked at the time of the session and assembly, however, only one teacher promotes equal participation of all students.

AGRADECIMIENTOS

A la vida, que me brinda las oportunidades para progresar y hacer realidad mis sueños con mucha perseverancia y dedicación. A mi familia, de quienes aprendí que todo lo bueno se consigue sólo con esfuerzo y determinación, y que contribuyó a que terminara la carrera.

A cada niño con quien compartí, por motivarme a ser un agente de cambio en el sistema educativo. A Dafne la niña que saca las mejores sonrisas, me brinda su amor incondicional y acompaña en cada proyecto con su vibra bonita.

A mi asesora la Dra. Jessica Vargas, por su compromiso y entrega en este trabajo de investigación. Además, de su disposición para resolver dudas, apoyo constante y compartir sus conocimientos para lograr construir y culminar esta investigación.

Un agradecimiento muy especial a Carmen María Sandoval Figueroa por ser un ícono de profesional en mi vida, por contribuir de forma significativa en la elaboración del marco teórico de este trabajo de investigación. Además, por su espíritu de servicio y generosidad absoluta. Más aún, gracias por todo su cobijo y sosiego en los momentos de lucha. Es una gran inspiración para todas sus alumnas.

A Edinsón Ávila por siempre confiar en mí y demostrar lo que significa ser un maestro con vocación. A Janet Valdivieso por sus ánimos y ayudarme a descubrir el placer de aprender sobre lenguaje. Mi gran respeto y admiración a los docentes mencionados previamente, por ser profesionales íntegros y educadores apasionados. Gracias, mil gracias, maestros por vocación.

INDICE

INTRODUCCIÓN	VII
I PARTE: MARCO TEÓRICO	1
CAPÍTULO 1: COMPONENTE PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE	1
1.1 Definición del lenguaje.....	1
1.2 Desarrollo del lenguaje oral en niños menores de 6 años.....	3
1.2.1 Lenguaje comprensivo.....	5
1.2.2 Lenguaje expresivo	6
1.2.3 Indicadores del desarrollo del lenguaje por edad.....	7
1.2.3.1 Etapa pre-lingüística	7
1.2.3.2 Etapa lingüística	8
1.3 Componentes del lenguaje	10
1.3.1 Componente fonológico.....	10
1.3.2 Componente semántico.....	12
1.3.3 Componente morfosintáctico	15
1.3.4 Componente pragmático	18
1.3.4.1 Definición del componente pragmático del lenguaje	18
1.3.4.2 Los usos del lenguaje pragmático en la vida social.....	20
CAPÍTULO 2	22
DESARROLLO DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL	22
2.1 Dimensiones del componente pragmático del lenguaje	22
2.1.1 Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas	22
2.1.2 Funciones comunicativas	25
2.1.3 Discurso conversacional.....	28
2.2 Proceso evolutivo del desarrollo del lenguaje pragmático por edad.....	30
2.3 Estrategias que desarrollan el componente pragmático del lenguaje en niños menores de 6 años	33
2.3.1 Definición de estrategias	33
2.3.2 Atención conjunta	34
2.3.3 Juegos.....	36
2.3.4 Ampliar el registro funcional.....	38
2.3.5 Objeto de referencia	39
2.3.6 Proporcionar información pertinente	40
2.3.7 Argumentación	40
II.PARTE: INVESTIGACIÓN.....	42

CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
Nivel, tipo y método de investigación.....	42
Objetivos y categorías de la investigación	44
Descripción del caso y participantes del estudio.....	47
Técnicas e instrumentos de recogida de información	48
Validación y aplicación del instrumento de recojo de información.....	49
Procedimientos éticos de la investigación	50
Procesamiento y organización de los datos.....	50
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	52
<i>Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas</i>	52
<i>Habilidades no lingüísticas</i>	52
<i>Las habilidades paralingüísticas</i>	55
<i>Funciones comunicativas</i>	57
<i>Discurso conversacional</i>	62
CONCLUSIONES.....	66
RECOMENDACIONES	67
BIBLIOGRAFÍA	69
ANEXOS	72

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje pragmático en niños menores de 6 años es fundamental porque permite comprender las diversas formas que emplean los niños para transmitir sus intenciones comunicativas y organizar un discurso que sea entendido por el oyente. Más aún, es relevante abordar este tema, pues trata sobre las habilidades comunicativas que desarrollan los niños por edades, lo que les permite transmitir un mensaje que sea entendible por los interlocutores y ajustado al contexto comunicativo. Sin lugar a dudas, todos los componentes del lenguaje aportan en su desarrollo y favorecen una buena comunicación; no obstante, al abordar el componente pragmático se desarrolla de forma significativa la función ostensiva del lenguaje, es decir, el uso que se hace de este y que permite emplearlo de forma pertinente y ajustada a los diversos contextos.

El tema es de interés porque en las escuelas, las familias y docentes se preocupan cuando un niño no manifiesta indicios de que está adquiriendo el lenguaje oral. La cuestión que nos interroga es qué pasa con aquellos niños que cuentan con palabras, frases y un lenguaje oral entendible y, pese a ello, no consideran al sujeto al que se está transmitiendo el mensaje y no logran ajustar la conversación al contexto donde se desarrolla la comunicación. En efecto, en la experiencia de las prácticas discontinuas se logró identificar la falta del desarrollo de los aspectos mencionados en niños menores de 6 años de distintas instituciones educativas. El desarrollo de estos aspectos del lenguaje en una persona le corresponde al componente pragmático; por ello, en la presente tesis se abordará dicho componente y se han seleccionado algunas estrategias docentes que permitan contar con información para aportar en el desarrollo de una comunicación eficaz en los niños y

que se ajuste al contexto donde se lleva a cabo, tomando en consideración, claro está, el nivel de desarrollo del lenguaje con el que cuentan los niños.

Al abordar el tema del lenguaje es necesario estudiar cómo se desarrollan los componentes fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático. No obstante, para la presente tesis únicamente nos enfocaremos en el desarrollo del componente pragmático dado que los niños están empezando a desarrollar su lenguaje oral en diversos contextos y con distintos interlocutores. Es importante destacar que este componente permite conocer cómo los niños utilizan el lenguaje oral para lograr una comunicación asertiva (Alvites, 2012). La revisión bibliográfica sobre el tema, ha permitido identificar los siguientes antecedentes: Alvites (2012) en su tesis “Estilos educativos y grados del desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 5 años de un colegio de Lima Metropolitana” explica el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en los niños y niñas menores de 5 años. Asimismo, aborda las dimensiones del componente pragmático, específicamente las intenciones comunicativas, la organización del discurso conversacional y la presuposición en contextos conversacionales y narrativos. El objetivo general de su investigación fue: Determinar la relación entre los estilos educativos y el nivel de desarrollo del componente pragmático del lenguaje en los niños de 5 años de un centro de educación de un distrito de Lima Metropolitana. Los resultados muestran que los estilos educativos que se utilizan para educar a los niños influyen en el desarrollo del componente pragmático. En ese sentido, en el estilo sobreprotector se identificó a 19 padres y en el punitivo a 3 padres, concluyendo el investigador que estos estilos educativos de los padres no favorecen el desarrollo de dicho componente, ya que generan ansiedad, depresión y apatía en los niños. Además, en el estilo inhibitorio, que es evidenciado por 4 padres, los niños desarrollan el componente pragmático, pero requieren apoyo para llegar al nivel esperado para su edad. Por el contrario, el estilo asertivo empleado por 29 padres, favorece en el desarrollo del componente pragmático (Alvites, 2012).

Por su parte, Otero (2017) en la investigación “Construcción y Análisis Psicométrico de un Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial” desarrolla las dimensiones del componente pragmático del lenguaje; es decir, las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas, intenciones comunicativas y discurso conversacional. Hay que hacer notar que Otero coincide con Alvites al plantear las intenciones comunicativas y el discurso conversacional; no obstante, proporciona un aporte interesante al desarrollar las

habilidades lingüísticas y paralingüísticas. Inclusive, aborda aspectos importantes como la cinésica y proxémica que influyen en el desarrollo de la comunicación interpersonal.

En este sentido, la interrogante es: ¿Cuáles son las estrategias que utilizan las docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de cuatro años en una institución educativa estatal del Cercado de Lima? Y para ello, se ha formulado el siguiente objetivo general: Analizar las estrategias docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de cuatro años en una institución educativa estatal del Cercado de Lima. Y como objetivos específicos: a) describir cómo se trabajan las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas, b) describir cómo se trabajan las funciones comunicativas, y c) describir cómo se trabaja el discurso conversacional.

Para lograr los objetivos propuestos, se optó por una investigación de tipo empírico con enfoque cualitativo, nivel descriptivo y el estudio de caso como estrategia de trabajo.

El presente trabajo está estructurado en dos partes y en cuatro capítulos. En el primer y segundo capítulo se desarrollan los aspectos teóricos vinculados al desarrollo del lenguaje en niños menores de seis años; sobre los componentes del lenguaje, como son el fonológico, semántico, morfosintáctico, enfatizando en el componente pragmático y los usos de este en la vida social.

En el tercer capítulo se desarrolla el diseño de la investigación. Y en el cuarto capítulo se plantean los resultados, el análisis de los datos, las conclusiones y recomendaciones que se derivan del estudio.

Se considera que abordar este tema permitirá que los lectores comprendan la importancia de las estrategias docentes para el desarrollo del componente pragmático en niños del II ciclo de Educación Inicial, como una herramienta que generará una comunicación asertiva de los niños en diferentes contextos. Más aún, permite a los educadores conocer las estrategias que desarrollan este componente facilitando la comunicación y aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, se puede mencionar la escasez de investigaciones empíricas en relación al componente pragmático.

I PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: COMPONENTE PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE

1.1 Definición del lenguaje

El desarrollo del lenguaje es trascendental en el ser humano, pues es una herramienta social que permite comunicarse en diferentes contextos. Más aún, ayuda a que los individuos puedan transmitir sus emociones, ideas y deseos. Owens (2003) afirma que:

El lenguaje es un código compartido que permite a sus usuarios transmitir ideas y deseos. Los usuarios lo compartimos porque estamos deseando comunicarnos. Nadie aprenderá un sistema tan complicado sin tener un objetivo importante. En definitiva, el lenguaje sólo tiene un propósito: servir como código de transmisión entre las personas (p.12).

Conjuntamente, Sapir (citado en Das 2006) resalta la idea de Owens al afirmar que el lenguaje es un medio que permite la transmisión de ideas, emociones y deseos, así: “Language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of voluntarily produced symbols” (p.4).¹ En efecto, las personas utilizan el lenguaje pues desean comunicarse utilizando este código de transmisión que favorece la comunicación. Así pues, la adquisición del lenguaje se da de forma natural mediante las interacciones que asume el niño con diferentes personas en su entorno, puesto que es un proceso subconsciente y no planificado.

¹ El lenguaje es un método puramente humano y no instintivo para comunicar ideas, emociones y deseos mediante símbolos producidos voluntariamente.

Además, el inicio del desarrollo del lenguaje se da en un entorno familiar con el objetivo de mejorar la comunicación entre los interlocutores, que son generalmente los padres o cuidadores y el hijo que comparten un mismo contexto (Pugliese, 2005).

Asimismo, para utilizar el lenguaje los individuos necesitan poseer códigos compartidos, de acuerdo a los diferentes contextos, que le permitan representar sus ideas, emociones, sentimientos, entre otros acerca del mundo. Para esta representación, se utilizará un sistema conversacional de señales arbitrarias de comunicación. Lahey (citado en Acosta y Moreno, 2001) explica que el lenguaje permite a las personas transmitir sus intenciones comunicativas y comunicarse mediante códigos compartidos.

Acosta y Moreno (2001) brindan una definición de lenguaje donde se explica el impacto que tiene en la relación y la acción de los individuos sobre el medio social. Por ello, afirman que “El lenguaje es un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos) que mantienen una organización interna de carácter formal: su uso permite formas singulares de relación y acción sobre el medio social que se materializa en forma concretas de conducta” (p.2). Hay que hacer notar que, en esta definición de lenguaje, se identifica cómo el uso del lenguaje influye en la conducta de los individuos y cómo, a su vez, estos influyen en el medio social.

Los individuos utilizan constantemente el lenguaje como medio para transmitir ideas y lograr comunicarse en diferentes contextos. Más aún, a través del lenguaje los individuos reciben y transmiten información de muy diversa naturaleza. Por tanto, en este intercambio cada persona influye sobre las otras personas con las que interactúan, regulando y orientando su actividad. Inclusive, en este intercambio las otras personas influyen sobre esta persona regulando y orientando su propia actividad. Es decir, existe una influencia mutua entre los interlocutores (Avendaño y Miretti, 2006).

Por otro lado, el lenguaje se aborda en tres dimensiones como: funcional, comportamental y estructural; sin embargo, en esta tesis se analiza el lenguaje desde su dimensión funcional pues resalta la importancia de utilizar el lenguaje para comunicarse en diferentes contextos y de forma pertinente en toda situación comunicativa. Por esto, Acosta y Moreno (2001) refieren:

En la vertiente funcional el lenguaje es una herramienta que usamos de forma privilegiada para comunicarnos e interactuar con otras

personas. El lenguaje se utiliza con una clara intencionalidad comunicativa y con funciones diversas, como regular la conducta de los demás, pedir información, formular preguntas, describir situaciones, explicar y hasta imaginar (p.2).

Como se ha dicho, desde la vertiente funcional el lenguaje se utiliza para comunicarse e interactuar con los demás y transmitir las intenciones comunicativas propias de cada individuo. Así pues, se concibe el lenguaje como una actividad humana compleja que facilita y promueve el desarrollo de las funciones básicas de la comunicación y expresión. En efecto, estas funciones son simultáneas y complementarias durante el desarrollo de la actividad lingüística de cada uno de los hablantes (Avendaño y Miretti, 2006).

En conclusión, los autores coinciden en afirmar que el lenguaje es una herramienta social que utilizan las personas para transmitir ideas, sentimientos, emociones, deseos, entre otros. Asimismo, mediante el desarrollo de las intenciones comunicativas y del intercambio de información entre los interlocutores las personas logran comunicarse en diferentes contextos. Más aún, se considera que el lenguaje es una herramienta importante porque permite a los individuos comunicarse mediante el uso pertinente del lenguaje en situaciones comunicativas específicas.

1.2 Desarrollo del lenguaje oral en niños menores de 6 años

Para poder comprender el desarrollo del lenguaje se debe conocer las definiciones de tres términos asociados a este: comunicación, habla y lenguaje oral.

Primero, se abordará la comunicación pues es la función primaria del lenguaje que facilita la transmisión de información e interacción de los individuos, donde los individuos cumplen la función de emisor y receptor del mensaje. Conjuntamente, permite la conformación de una comunidad, ya que contribuye a construir y modificar las relaciones sociales que se desarrollan entre los individuos de un mismo contexto. Además, acompaña su historia y forma parte de su idiosincrasia (Avendaño y Miretti, 2006).

Por otra parte, la comunicación es un proceso que se concreta mediante diferentes vías e influye significativamente en la educación debido a que está presente en las aulas donde la comunicación se da mediante el intercambio de información, estructura o distribución, por ejemplo. En este sentido, Acosta y Moreno (2003) afirman que:

La comunicación es un proceso multimodal y multinivel que se realizan por medio de diferentes vías: palabras, acciones, gestos, omisiones, etc. y también en las aulas a través de variables más sutiles como el diseño y manejo del espacio, la metodología utilizada, la distribución y uso del tiempo, etc. (p.61).

En efecto, la comunicación es un proceso que se puede transmitir de forma oral mediante palabras y enunciados que cuentan con significados establecidos. Además, se puede difundir de forma corporal mediante gestos, acciones, miradas, entre otros. Sin lugar a dudas, los individuos al comunicarse emplean constantemente la forma oral y corporal. No obstante, existe otra forma en la que podemos comunicarnos y tratar de transmitir ideas, sentimientos, información, etc.; esto es, cuando se organiza el entorno con el objetivo de que al interactuar los individuos logren comprender lo que se quiere transmitir. Por ejemplo, en el caso de los maestros cuando organizan el aula y los materiales presentando un objetivo y fin específicos. Más aún, en la comunicación se encuentra dos niveles. Por un lado, el contenido que está relacionado a la información que las personas quieren transmitir a los demás. Por otro lado, el tipo de relación que quieren establecer los interagentes al interactuar con otras personas en diferentes contextos. Dichos niveles de la comunicación influyen en la forma en las que los individuos se comunican (Acosta y Moreno 2003).

Segundo, el habla es un medio verbal que se concreta mediante el acto motor que permite a los individuos exteriorizar el lenguaje, comunicarse y transmitir significados. Así pues, Owens (2003) la define como:

(...) un proceso que requiere una coordinación neuromuscular muy precisa, necesaria para la planificación y la ejecución de secuencias motoras muy específicas. Cada lengua hablada dispone de sonidos específicos, o fonemas, y de ciertas combinaciones de estos fonemas que son idiosincrásicos de esa lengua (p.4).

Hay que hacer notar que para que las personas logren hablar debe existir un eficiente desarrollo de la coordinación neuromuscular, pues le permiten emitir los sonidos necesarios y lograr comunicarse. En ese sentido, McAller (2002) afirma que “El habla se compone de los sonidos que se emiten con la boca y que toman la forma de palabras” (p.27). Es decir, para hablar las personas deben emitir diversos sonidos que se convierten en palabras y le permiten transmitir su mensaje. Inclusive, el habla requiere de otros componentes como la entonación, fluidez, la calidad de la voz o el ritmo. En efecto, estos componentes contribuyen a clarificar el significado del mensaje para que sea más fácil de comprender por el receptor (Owens, 2003).

Por último, el lenguaje se define como una suerte de código que es socialmente compartido por un grupo o comunidad. Se puede entender como un sistema convencional que permite a la persona representar conceptos utilizando símbolos arbitrarios y sus combinaciones. El lenguaje está regido por reglas (Owens, 2003). Ahora bien, en cuanto al lenguaje oral es el medio de comunicación que permite a las personas comunicarse a través de signos verbales. Frecuentemente los humanos se comunican mediante el lenguaje oral empleando los signos verbales que son percibidos a través del oído. En ese sentido, Avendaño y Miretti (2006) afirman que:

El lenguaje oral constituye el modo “natural” de manifestación verbal. Es decir que se define como el medio de comunicación humana a través de signos verbales, que se producen mediante un aparato fonador y que se percibe a través del oído. La lengua oral es, pues, fono-auditiva (p.35).

Sin lugar a dudas, el lenguaje oral es el medio de comunicación que se utiliza con mayor frecuencia por los individuos para transmitir ideas, deseos, entre otros. Cabe resaltar que usualmente este lenguaje está acompañado por el lenguaje no verbal que se realiza mediante miradas, gestos, movimientos, posturas, entre otros, puesto que todo ello influye en la comunicación entre los interlocutores.

En síntesis, comunicación, lenguaje y habla son procesos distintos pero que se complementan para que el niño logre comunicarse a través del lenguaje oral. Así mismo, se desarrolla el lenguaje como el contenido de lo que se habla, lee o comprende. Cabe resaltar que, el lenguaje también se enfoca en el contenido de lo que se escribe, pues al transmitir el lenguaje se puede realizar de forma oral y mediante gestos como es el caso del lenguaje corporal o del lenguaje de señas. Por otro lado, el lenguaje se desarrolla mediante dos procesos: comprensivo y expresivo (McAller, 2002).

1.2.1 Lenguaje comprensivo

El lenguaje comprensivo es la capacidad de captar y comprender la señal hablada; es decir, lo que otras personas transmiten mediante el habla. Cabe resaltar que esto se logra antes del nacimiento, puesto que los individuos desarrollan totalmente su sistema auditivo a partir del quinto mes de gestación. En efecto, en esta etapa los niños y niñas empiezan a desarrollar su lenguaje comprensivo al captar los sonidos internos como son los latidos del corazón y respiración de la madre, y los

sonidos externos del cuerpo como son la música, voces, viento, entre otros que se desarrollan dentro del contexto de la madre (Arenas, 2012).

Al respecto, McAller (2002) afirma que “la habilidad para comprender el habla o los gestos de otra persona se llama lenguaje receptivo” (p.28). Sin lugar a dudas, es relevante el desarrollo del lenguaje receptivo, pues permite identificar cómo los niños y niñas interpretan los códigos lingüísticos y gestos presentes en sus contextos. Más aún, se considera importante resaltar que el lenguaje comprensivo es una de las capacidades que se empieza a desarrollar en el feto; entonces, es trascendental que se realice una estimulación que favorezca este desarrollo inclusive antes del nacimiento, puesto que si en el quinto mes el niño solo escucha sonidos internos va tener dificultad para interpretar y procesar la información del exterior a la que va tener acceso. Por esta razón, los familiares deben dialogar con el bebé incluso desde antes de nacer, ya que favorecerá el desarrollo del lenguaje comprensivo y va tener impacto en el lenguaje expresivo.

1.2.2 Lenguaje expresivo

El lenguaje expresivo es la capacidad para dar a conocer ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de la realidad mediante palabras y gestos. Este proceso comienza a desarrollarse durante las primeras semanas de un bebé recién nacido mediante las interacciones que tiene junto a sus padres o cuidadores. En ese sentido, Arenas (2012) afirma que “el lenguaje oral o expresivo se concibe como el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbal y lingüísticamente por medio de la conversación en una situación determinada y respecto a un determinado contexto y espacio temporal” (p.39). Sin lugar a dudas, para que el lenguaje expresivo se incremente, va influenciar las experiencias en las que está involucrado este individuo, pues van a motivar a que se desarrollen las intenciones comunicativas y que los niños tengan seguridad de poder expresarse y transmitir la información que interpretaron y procesaron previamente en el lenguaje comprensivo.

Así pues, McAller (2002) resalta la idea que mediante el lenguaje expresivo los niños crean y expresan un mensaje hablado. No obstante, este autor manifiesta que el hablante busca que este mensaje se pueda comprender por los oyentes. En efecto afirma que “la habilidad para crear un mensaje hablado que otros puedan comprender se llama lenguaje expresivo” (p.28). De manera que el lenguaje expresivo permite que las personas puedan expresar toda la información procesada e interpretada previamente para comunicarse en diferentes contextos.

En definitiva, en el desarrollo del lenguaje se encuentran dos procesos: el comprensivo y expresivo, ambos procesos son importantes porque permiten que los niños puedan comunicarse en diferentes contextos. Sin embargo, en ocasiones se suele pensar que el lenguaje expresivo es de mayor relevancia, pues las personas se preocupan cuando los niños no hablan. En ese sentido, para que los niños y niñas logren un lenguaje expresivo y puedan manifestar sus ideas, pensamientos, enunciados e impresiones de la realidad mediante palabras, primero deben comprender, procesar e interpretar la información. Entonces, las actividades deben estar orientadas a la estimulación del lenguaje comprensivo y con esto fomentar el desarrollo del lenguaje expresivo. Pues ambos procesos se desarrollan considerablemente mediante la interacción con los agentes presentes en su entorno.

1.2.3 Indicadores del desarrollo del lenguaje por edad

El desarrollo del lenguaje en los niños y niñas presenta diversos indicadores por edades. Se trata de indicadores que es necesario revisar porque permitirán comprender el proceso que el niño sigue para desarrollar el lenguaje pragmático. A continuación, se presentan los indicadores abordados en las etapas pre-lingüística y lingüística.

1.2.3.1 Etapa pre-lingüística

En la etapa pre-lingüística denominada también etapa preverbal los niños utilizan el aparato buco-fonatorio para realizar diversos sonidos como balbuceos, gorgojeos y sonidos onomatopéyicos que empiezan a adquirir valor según la respuesta que le brinda el adulto. Es decir, los niños empiezan a emitir muchos sonidos; no obstante, alcanza valor comunicativo cuando el adulto responde a estos sonidos. Más aún, en esta etapa el niño se comunica con la madre mediante una relación afectiva y gestual; por lo tanto, el adulto debe acompañar con la palabra los gestos y las actividades que realiza junto con el niño, estimulando el desarrollo del lenguaje oral (Avendaño y Miretti, 2006). En la siguiente tabla se muestran los indicadores que se alcanzan durante la etapa pre-lingüística.

Tabla N°1. Indicadores del desarrollo del lenguaje en la etapa pre-lingüística

Edad	Indicadores del desarrollo
1 a 3 meses	- Utiliza una amplia gama de llanto, que permite distinguir entre llanto de hambre, cansancio, incomodidad, entre otros

	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica su estado de ánimo con movimientos en las piernas y algunas expresiones faciales. - Repiten sonidos cuando reciben alguna respuesta al interactuar con los demás. Por ejemplo, cuando le sonríen. - Su capacidad auditiva se está desarrollando de tal forma que se queda quieto cuando oye algún ruido. - Mueve los ojos buscando el origen de un sonido. - Emite un sonido vocálico de arrullo cuando está relajado.
4 a 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Se ríe claramente cuando algo lo divierte o entretiene. - Emite una gama más amplia de sonidos con consonantes y vocálicos, como <d>, <m> y , <f> <v> <ca> <da> y <ma>. - Intenta imitar los sonidos que oye. - Sincroniza sus sonidos con los de sus padres como si mantuviese una conversación - Se ríe cuando está contento y grita cuando está enfadado.
7 a 9 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza coherentemente balbuceos de dos sílabas, como “papá” o “mamá”. - Repite el mismo sonido una y otra vez, como las sílabas de las palabras que usan sus padres. - Escucha cuando le hablan sus cuidadores y comprende instrucciones simples como “ven aquí”. - Quizá sea capaz de imitar las voces de animales que le propone un adulto.
109 a 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Deja lo que está haciendo y escucha cuando pronuncian su nombre. - Sigue instrucciones simples, por ejemplos, entregar objetos y recibirlos. - Señala un objeto de un libro de ilustraciones cuando los padres dicen el nombre. - Ha dicho su primera palabra: la más habitual es “papá” o “mamá”. - Conoce el nombre de los demás miembros de la familia. - Quizá consiga emplear tres o cuatro palabras para nombrar algo que le sea familiar, por ejemplo, el nombre del perro de la familia.

Fuente: Adaptado de Woolfson (2002: pp. 30-67).

1.2.3.2 Etapa lingüística

La etapa lingüística inicia cuando el niño o niña comienza a verbalizar sus primeras palabras, puesto que se considera que es el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito comunicativo. Cabe resaltar que, no se puede afirmar con precisión cuando inicia este periodo, ya que la presencia de la primera palabra varía de acuerdo al desarrollo de cada niño. No obstante, la mayoría de los especialistas coinciden que el 90% de los niños y niñas dicen su primera palabra entre los quince y dieciocho meses. Por ello, la etapa lingüística se considera desde el primer año de edad. (Avendaño y Miretti, 2006). En las siguientes tablas se muestran los indicadores que se alcanzan en la etapa lingüística.

Tabla N° 2. Indicadores del desarrollo del lenguaje en la etapa lingüística

Edad	Indicadores del desarrollo
12 a 21 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Dice cinco o seis palabras en el contexto apropiado. - Sus balbuceos tienen toda la cadencia de habla. - Puede seguir una gama más amplia de instrucciones básicas, como "Deja el juguete" o "Toma la galleta". - Combina lenguaje y gestos para expresar sus necesidades. - Ha ampliado su vocabulario a docenas de palabras, la mayoría nombres que describen una clase general de objetos, como "perro" para todos los animales, o "casa" para cualquier edificio. - Le interesan las conversaciones y empieza a aprender convenciones como responder y esperar respuestas.
22 a 30 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica con precisión los objetos cotidianos que le colocan delante. - Domina la mayoría de sonidos, pero a menudo los mezcla o pronuncia mal ciertas consonantes, como la "C" o la "S". - Hace preguntas y escucha atentamente las respuestas. - Tiene un vocabulario de varios cientos de palabras distintas. - Disfruta con las conversaciones simples con adultos conocidos y otros niños. - Empieza a usar pronombres como "él" o "tú" y preposiciones como "en" o "con". - Recuerda pequeñas cantidades de información personal, como su edad y nombre completo y es capaz de comunicarla.
31 a 36 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Usa frecuentemente pronombres como "yo" y "mío", aunque no siempre correctamente. - Tiene un vocabulario de al menos mil palabras. - Hace preguntas frecuentes sobre el significado de las palabras que no conoce y que oye usar, a usted o a otros adultos. - Es capaz de pasar de un tema de conversación a otro.

Fuente: Adaptado de Woolfson (2002: pp.79-139).

En relación a nuestra investigación, los niños están en la etapa lingüística; por ello, la siguiente tabla muestra indicadores del desarrollo del lenguaje en dicha etapa, pues se busca que los niños empleen la pragmática mediante el uso del lenguaje pertinente en una determinada situación comunicativa y ajustada a un contexto social.

Tabla N° 3. Indicadores del desarrollo del lenguaje en la etapa lingüística en el ciclo II de Educación Inicial

Edad	Indicadores del lenguaje
3 años	<ul style="list-style-type: none"> - Habla sobre el presente - Vocabulario productivo de unas 1000 palabras; construye oraciones de 3 o 4 palabras. - Sus frases son sencillas, pero compuestas de sujeto y de verbo.

4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario productivo de unas 1,600 palabras. - Sus oraciones son más complejas. - Tiene algunas dificultades para responder a cómo y por qué. - Comprende la mayoría de las preguntas sobre su entorno inmediato.
5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario productivo de unas 2,200 palabras. - Comprende los términos antes y después. - Obedece instrucciones de tres pasos. - Ha adquirido el 90 % de la gramática.

Fuente: Adaptado de Owens (2003: pp.94-95)

1.3 Componentes del lenguaje

El lenguaje constituye un sistema complejo, que permite a los individuos comunicarse de forma pertinente en diferentes contextos. En efecto, Bloom y Lahey (citado en Owens, 2003) refieren que el lenguaje cuenta con las constituyentes funcionales de forma, contenido y uso que permite a los individuos comunicarse, transmitir información e interactuar con los demás. Cada constituyente funcional cuenta con componentes que favorecen el desarrollo del lenguaje. Por una parte, la forma está abordada por la morfología, sintaxis y fonología, que se encargan de la relación de los sonidos y símbolos presentes en las palabras o enunciados que utilizamos constantemente. Por otra, el contenido está abordado por la semántica que permite comprender la importancia de los significados presentes en las palabras y enunciados. Por último, el uso se desarrolla dentro de la pragmática, este componente está orientado a que los individuos puedan usar el lenguaje de forma pertinente en diferentes contextos.

Como se desarrolló previamente, el lenguaje cuenta con un sistema de reglas sobre su uso que se aborda en los componentes. A continuación, se desarrollan los componentes del lenguaje.

1.3.1 Componente fonológico

La fonología es la disciplina que se encarga de estudiar los sonidos presentes en el habla. En ese sentido, Canella, Masen, Crystal, Gallardo y Gallego (citado en Acosta y Moreno, 2001, p.79) refieren que la fonología es una disciplina que estudia todas las reglas presentes en la estructura, la distribución y la secuencia del habla. Inclusive, estudia la configuración de las sílabas. Conjuntamente, coincide con los aportes de Owens (2003) al afirmar que “La fonología se ocupa del estudio de los sonidos de la expresión lingüística desde un punto de vista funcional y abstracto, agrupados en un lenguaje determinado” (p.21). En efecto, este componente del

lenguaje está orientando a estudiar los diferentes sonidos, pues es importante que se ayude al niño a adquirir todos estos sonidos presentes en su lenguaje oral para lograr que se comprenda el mensaje que quiere transmitir en diferentes situaciones.

Aparte de ello, la fonología presenta como contenidos los fonemas y las sílabas. Por una parte, en relación a los fonemas. Alarcos (citado en Acosta y Moreno, 2001) refiere que en el mundo existe una variedad de lenguas. No obstante, cada lengua se caracteriza porque presenta modelos mentales del sonido, pero en el habla concreta muchos de estos sonidos aparecen realizados como sonidos diversos. Por ejemplo, los sonidos de las consonantes “b” y “v” de los significantes “beber” y “vivir” son totalmente diferentes, pero pertenecen a un mismo modelo mental o fonema: /b/. En otras palabras, existen fonemas que, en el habla, son totalmente diferentes a otros fonemas, pero pertenecen a un mismo modelo mental del sonido.

Asimismo, Owens (2003) manifiesta que un fonema es una pequeña unidad lingüística sonora, pero que puede reflejar una diferencia de significados. Aparte de ello, indica que los fonemas son modelos segmentables; es decir, que se dividen en partes más pequeñas. Por ejemplo: /Káma/= /k/+/a/+/m/+/a. Por otro lado, son modelos mínimos sustituibles; esto es, que pueden ser cambiables dependiendo de lo que se quiera transmitir. En el caso de las siguientes palabras: cama-capa-cara-cata, entre otros. Por otro lado, respecto a las sílabas Jakobson, Halle y Celdrán (citado en Acosta y Moreno, 2001) afirman que “La sílaba pasa por ser el esquema elemental en torno al que se constituyen todo agrupamiento de fonemas” (p.81). Para formar una sílaba es indispensable que se agrupen los diferentes fonemas. En la mayoría de las lenguas se presenta una estructura silábica establecida, con un núcleo, que es obligatorio y generalmente se trata de una vocal y una serie de sonidos consonánticos opcionales, la aparición de estos sonidos varía. Más aún, el autor resalta la idea de que este agrupamiento de fonemas cuenta con una estructura establecida conformada por un ataque, núcleo y coda, por ejemplo, en la sílaba “Tos”, el primer elemento /t/ es el ataque, la vocal /o/ es el núcleo y la alveolar /s/ será la coda (Acosta y Moreno, 2001).

El proceso de adquisición de la fonología comienza desde que el bebé nace y empieza a emitir sus primeros sonidos. Luego, este proceso se va desarrollando de forma gradual y progresiva hasta los 4 años aproximadamente, momento en el que los diversos sonidos del niño empiezan a discriminarse en palabras simple. En particular, en el caso del español este proceso termina de completar a los 6 y 7 años

aproximadamente, cuando se dominan estructuras silábicas conformadas por las consonantes (C) y vocal (V) como las agrupaciones de CVC y CCV; también, las consonantes vibrantes (Acosta y Moreno, 2001).

1.3.2 Componente semántico

La semántica es la parte de la lingüística que se encarga de estudiar los significados de los signos lingüísticos. Además, estudia las relaciones entre estos significados. En efecto, Acosta y Moreno (2001) afirman que:

La semántica es la parte de la lingüística que se ocupa del estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones en los diferentes niveles de organización del sistema lingüístico, es decir, en las palabras, en las frases, en los enunciados y en el discurso (p.103).

Hay que hacer notar que la semántica al estudiar los significados analiza todas las combinaciones dentro del sistema lingüístico. Más aún, al abordar la semántica se desarrolla el lenguaje comprensivo y expresivo que le permite comprender y expresar los diferentes significados. En ese sentido, Álvarez y Echegaray (2016) afirman que “La semántica centra su estudio en el significado de la palabra y sus combinaciones donde implica la comprensión del lenguaje tanto expresivo como comprensivo que requiere un uso apropiado del vocabulario” (p.16). Sin lugar a dudas, al abordar los diferentes significados presentes en los signos lingüísticos se requiere de la utilización del lenguaje comprensivo para entender los significados, y del lenguaje expresivo para manifestar otro significado, y en ambos procesos es indispensable el uso apropiado del vocabulario.

El contenido de la semántica está dividido en dos competencias: léxica o semántica. Por un lado, la competencia léxica es la capacidad que permite a las personas integrar la información sobre las reglas de formación de las palabras de su idioma. Aparte de ello, esta competencia permite conocer las estrategias que utilizan los niños para etiquetar las palabras, el orden y la frecuencia de aparición de las distintas categorías lingüísticas como los sustantivos y verbos, en su repertorio. Más aún, cómo estas estrategias van incrementando en el transcurso de su desarrollo (Acosta y Moreno, 2001). Por otro lado, la competencia semántica se enfoca en la significación, pues esta competencia permite a las personas desarrollar la capacidad de distinguir y utilizar correctamente los diversos significados que puede tomar la palabra, oraciones o textos en función a los distintos contextos. Además, los estudios ayudan a comprender cómo el desarrollo de esta competencia está centrado en

describir cómo los niños van formando conceptos y representando su realidad y posteriormente manifestarse mediante el lenguaje (Acosta y Moreno, 2001).

Para el desarrollo de la semántica se presentan las siguientes tres etapas. La primera etapa denominada preléxica, periodo entre los 10 a 15 meses. En esta etapa se inician las emisiones infantiles de los niños en relación a determinados objetos y situaciones presentes en su contexto. Asimismo, los padres son los encargados de brindar categorías de palabras a todas las emisiones que sus hijos brindan en sus interacciones. Estas primeras emisiones son fonéticamente consistentes y están acompañadas de gestos deícticos y expresiones faciales. Por ejemplo, “uhu” expresando sorpresa o susto frente a una situación. Inclusive, a los 15 meses se encuentran fórmulas estereotipadas como “K e-e-eto” o “se cabó” relacionadas a situaciones rutinarias (Acosta y Moreno, 2001, p. 110). Hay que hacer notar el aporte de Nelson (citado en Acosta y Moreno, 2001) al manifestar que las emisiones empleadas por los niños en esta etapa carecen de base conceptual necesaria para ser considerada como palabras. Por ello, se denominan prepalabras, ya que poseen intenciones y proceso comunicativo, pero carecen de entidad propia, convencionalidad y arbitrariedad.

La segunda etapa es la nombrada símbolos léxicos, periodo entre los 16 a 24 meses. En esta etapa los niños y niñas experimentan un aumento significativo del vocabulario. Clemente (citado en Acosta y Moreno, 2001, p.111) refiere que se produce el fenómeno denominado descubrimiento del nombre, pues los niños empiezan a otorgar etiquetas lingüísticas a los objetos, personas y acciones con los que se relacionan. Además, los niños atribuyen significados a las palabras, con las ideas que ellos han formado en sus diversas experiencias; sin embargo, los significados que atribuyen a las palabras no coinciden con los atributos de los adultos, puesto que los fenómenos erróneos producidos por los niños en la atribución del significado son debidos a una sobreextensión y a una sobrerrestricción. Por una parte, la sobreextensión significa ampliar el campo semántico de una palabra; además, de incluir objetos que para los adultos poseen otro nombre. Por ejemplo, llamar “pelota” a todos los objetos redondos o “papá” a los adultos varones. Por otra, en relación a la sobrerrestricción consiste en reservar un término sólo para una clase de objetos sin incluir a otros que cuentan con las mismas características. En el caso de utilizar al vocablo “más” únicamente cuando quiere obtener una galleta (Acosta y Moreno, 2001).

La tercera etapa es la semántica, período entre los 19 y 30 meses. En la etapa semántica se identifica un desarrollo considerable del vocabulario. En ese sentido, Nelson (citado en Acosta y Moreno, 2001) argumenta que al inicio de la etapa semántica los niños cuentan con un vocabulario de 50 palabras que se va incrementando notablemente mientras el niño va creciendo e interactuando con diferentes personas. Es decir, al concluir esta etapa el niño cuenta con un vocabulario más rico y con enunciados de palabras más consistentes que le permiten comunicarse y transmitir cierta información. Por ejemplo, a los 20 meses predominan los términos nominales en el lenguaje del niño. Dichos términos están relacionados a áreas de comida, personas, objetos personales y animales que se encuentran en su hogar y otros en la calle, pero siendo parte del entorno en el que interactúa. A partir de los 30 meses los enunciados que utilizan los niños para comunicarse cuentan con una proliferación de términos, aumento y variación de diferentes categorías. Por ello, dentro de las expresiones, el 10% está conformado por los adverbios y pronombres, y el 8% por los adjetivos.

En esta etapa las expresiones de los niños están conformadas por “agente-acción”, “acción – objeto” y en algunos casos “agente- acción –objeto”. Como, por ejemplo, cuando el niño dice mamá – ido (agente- acción), ido- coche (acción – objeto) o mamá ido coche (agente- acción- objeto). Asimismo, las expresiones del niño van tomando importantes significados; por lo tanto, es la base para el desarrollo semántico a los 3, 4 y 5 años, etapa en la que las expresiones cuentan con relaciones semánticas y significado más consistentes y entendibles (Acosta y Moreno, 2001).

Cabe resaltar que, la adquisición de las palabras y significados es un proceso que los niños van logrando en relación con las experiencias e interacciones en su entorno. En ese sentido, Owens (2003) afirma que:

Se ha estimado que los niños añaden aproximadamente 5 palabras diarias a su léxico, entre el año y medio y los 6 años. Evidentemente, para aprender palabras de una manera tan rápida, debe inferir los significados por sí mismos, sin que los adultos tengan que enseñárselos (p.280).

Lo más importante es que los niños logren inferir los significados por sí mismo. De manera que incremente su vocabulario al añadir las 5 palabras diarias, pero para que el niño logre registrar estas palabras es importante que la interacción y comunicación sea significativa. Por esta razón, es indispensable brindarle tiempo y

espacios que permita a los niños interactuar, explorar y comunicarse con otros individuos en diferentes contextos.

1.3.3 Componente morfosintáctico

El componente morfosintáctico se encarga de estudiar las funciones que cumplen las palabras dentro de la oración; es decir, a través de él se analiza la relación que existe entre las palabras dentro de una estructura. Además, este componente está conformado por la morfología y sintaxis. Por una parte, la morfología se encarga de analizar la estructura interna y reglas de formación de las palabras. Por otra, la sintaxis estudia la capacidad de los individuos para relacionar las palabras entre sí, formar frases y oraciones de distinta métrica y complejidad (Anaya y Chachapoyas, 2017).

Los niños van a realizar una variedad de combinaciones de palabras y van a generar estructuras con sentido. Estas estructuras con sentido se irán complejizando según la edad y desarrollo del niño. En efecto, es importante la estimulación de este componente, ya que busca desarrollar el orden de las palabras, el uso apropiado de las partes de la oración como el sustantivo, verbo, adjetivo, entre otros. También, las funciones gramaticales apropiadas como el sujeto, predicado, complemento, entre otros. Sin lugar a dudas, esto va beneficiar que los niños logren estructurar un mensaje que al ser transmitido sea entendible entre los interlocutores (Álvarez y Echegaray, 2016).

El contenido de la morfosintaxis incluye el análisis de las unidades morfológicas como la palabra y morfema. La palabra es la unidad lingüística que puede descomponerse en segmentos más pequeños como los morfemas. En ese sentido, Arenas (2012) afirma que “La palabra es toda unidad lingüística de contenido léxico y/o gramatical que puede ser segmentada en el discurso, los mismos que se pueden descomponer en constituyentes más pequeños denominados lexemas y morfemas” (p.34). En verdad, las palabras son partes importantes de las oraciones que permiten a las personas comunicarse. Conjuntamente, el morfema es la unidad que le da contenido gramatical a la palabra. Además, existen dos tipos de morfemas: los trabados o dependientes y los libres o independientes. Por una parte, los trabados son aquellos que carecen de independencia sintáctica; es decir, no pueden aparecer aislados en la oración. Algunos se dividen en derivados (sufijos y prefijos) y flexivos (género, número y desinencias verbales). Por otra, los morfemas libres si poseen

independencia sintáctica; por ello, pueden aparecer solos en la oración. Por ejemplo: la, para, con, así entre otros (Acosta y Moreno, 2001).

Además, cuenta con unidades sintácticas como los sintagmas y oraciones. El sintagma es un grupo de palabras que presenta coherencia en la semántica, porque tiene un significado. Además, cuenta con coherencia en lo sintáctico porque cumple una función en la oración y fonológico, ya que constituye una unidad prosódica. Inclusive, el sintagma se diferencia de la oración porque carece de sentido completo en sí mismo; es decir, no cuenta con un enunciado, una pregunta, un deseo o un mandato (Acosta y Moreno, 2001). Por otro lado, la oración es la unidad funcional pequeña de la sintaxis que cuenta con estructura autónoma y sentido completo en sí mismo. Hay que destacar que tener sentido completo en sí mismo consiste en tener un enunciado que puede ser afirmativo o negativo, una pregunta, un deseo o un mandato (Acosta y Moreno, 2001).

El desarrollo morfosintáctico cuenta con tres etapas. La primera etapa como refiere Acosta y Moreno (2001) es la del desarrollo sintáctico que comprende el intervalo de edad entre los 18 y 24 meses. Este primer desarrollo sintáctico está dividido en dos periodos que se explicarán a continuación: El primer periodo es en el intervalo de edad entre los 18 y 24 meses y se caracteriza porque aparecen las producciones de dos elementos. Como botón de muestra, en esta etapa los niños dicen “papá pelota”. Asimismo, se identifica el uso de algunas flexiones como las terminaciones de gerundios y plural en –s. Más aún, aparecen las primitivas construcciones negativas e interrogativas. En ese sentido, Acosta y Moreno (2001) proporcionan los siguientes ejemplos; por una parte, “las construcciones negativas se caracterizan por tener al inicio o final la partícula “no”. “omi no” [dormir no] o “no eche” [no leche]”. Por otro lado, “las interrogativas se identifican porque se utilizan las partículas “qué” y “dónde”, por ejemplo, “¿Qué eso?” [¿Qué es eso?] o “¿ónde niña?” [¿Dónde está la niña?] y adverbios de lugar como “allí”(p.138).

El segundo periodo es en el intervalo de edad entre los 24 y 36 meses, donde se desarrollan las secuencias oracionales de tres elementos, pero se omite las palabras funcionales. Entonces, las oraciones cuentan con la estructura de nombre-verbo- nombre, por ejemplo, “nene come pan”. No obstante, hacia el final de este periodo aparecen los artículos indeterminados, flexiones de género y palabras funcionales. Asimismo, en esta etapa culmina el aprendizaje de las oraciones simples; sin embargo, estas oraciones gramaticalmente son correctas, pero son limitadas funcionalmente. Además, cuentan con una forma habitual de Sujeto- verbo-

objeto (SVO) o verbo- objeto- sujeto (V-O-S) (Acosta y Moreno, 2001). Es importante destacar que al final de este periodo se visualiza un incremento en las palabras funcionales. A continuación, se presenta una tabla que permite comprender el desarrollo de estas palabras funcionales, artículos, entre otros.

Tabla N° 4. Desarrollo de las palabras funcionales

Palabras funcionales	Ejemplo
Preposiciones	En, entre, de, para, sobre y con
Pronombres personales	Yo, tú, él, ella, nosotros y ellos
Pronombres interrogativos	Dónde y cuándo
Pronombres posesivos	Mío y tuyo
Determinantes	El, mi y que
Adverbios	De tiempo, cantidad y modo
Preposiciones	De, para, con y por
Verbos	Correr, bailar, entre otros. Pero en tiempo presente; aunque a los 29 meses ya empiezan las producciones en pasado y futuro

Fuente: Adaptado de Webster y McConnell (citado en Acosta y Moreno, 2001: pp.138-139).

La segunda etapa de la expansión gramatical comprende entre los 30 y 54 meses, donde se desarrollan las adquisiciones gramaticales en tres intervalos cronológicos. El primer intervalo, comprendido entre los 30 a 36 meses, consiste en el incremento de los enunciados para incluir a cuatro elementos. Es decir, en este intervalo se incorporan artículos y preposiciones lo que forma expresiones como “papá va a casa” o “el coche está aquí”. Además, se identifica la aparición de categorías lingüísticas como los pronombres en primera, segunda y tercera persona, los adverbios de lugar “aquí” y “allí”, marcadores de género y número, y formas auxiliares como “ser y estar”. Inclusive, este intervalo termina con las primeras conexiones oracionales mediante la conjugación “y” como “mamá no está y papá no está” (Acosta y Moreno, 2001).

El segundo intervalo, comprendido entre los 36 y 42 meses, consiste en la producción de oraciones complejas unidas con las conjugaciones y, pero, que, por qué. Así pues, en este intervalo se reconoce la consolidación de las estructuras

abordadas en los estadios anteriores. En particular, en las interrogativas y negativas. Los marcadores interrogativos van aplicando y varían su posición en la oración. En cambio, en las oraciones negativas se incluye la partícula dentro de la estructura; p. ej. “el niño no come pan”. Las investigaciones afirman que en esta etapa los niños han aprendido los recursos básicos de su lengua. Por ello, la comunicación de los niños se empieza a relacionar con la gramática adulta (Acosta y Moreno, 2001). Por último, el tercer intervalo, comprendido entre los 42 y 54 meses, se caracteriza por la variedad de usos de las distintas unidades lingüísticas como adjetivos, pronombres, adverbios y preposiciones dentro de las oraciones simples y complejas, ya que empieza ampliar el abanico de estructuras oracionales. Más aún, los tiempos verbales se emplean de forma correcta, sobre todo las formas de presente, pasado y futuro, en algunos casos, tiempos compuestos (Acosta y Moreno, 2001).

Por último, se identifica la etapa de las últimas adquisiciones entre los 6 y 7 años. Así pues, entre los 54 y 60 meses es el periodo donde el niño logra el desarrollo de las estructuras sintácticas más complejas como las oraciones pasivas, circunstanciales de tiempo, entre otras. Además, en esta etapa el niño comprende los diferentes significados que pueden tener las palabras, enunciados, en general el uso de la lengua, cuando logran diferenciar entre una adivinanza, rima, chiste, entre otros. Cabe resaltar que, algunos autores refieren que estas últimas adquisiciones se concretan en la pubertad, pero esto depende del ritmo de aprendizaje y desarrollo de cada niño (Acosta y Moreno, 2001).

Por último, es importante que los maestros estimulen el desarrollo del componente morfosintáctico, ya que va permitir a los niños utilizar las palabras dentro de las oraciones o frases, de manera que puedan transmitir ciertos mensajes que sean entendibles por los demás.

1.3.4 Componente pragmático

A continuación, se va desarrollar el componente pragmático del lenguaje y los usos que los individuos hacen de este en la vida social.

1.3.4.1 Definición del componente pragmático del lenguaje

El componente pragmático está conformado por un conjunto de reglas relacionadas al uso que hace la persona del lenguaje dentro de contextos comunicativos determinados. Asimismo, la pragmática se centra en cómo los individuos utilizan el lenguaje para comunicarse, pues este lenguaje debe tener un

mensaje que sea comprensible entre los interlocutores y en relación al contexto (Owens, 2006). Conjuntamente, esta definición coincide con el aporte de Kasher (2014) al afirmar que la pragmática es el uso del lenguaje mediante afirmaciones, preguntas, proclamaciones, órdenes, entre otros que se desarrollan dentro de diversos contextos:

Pragmatics is viewed as the linguistic conditions of appropriate use of sentences in context: the knowledge of basic speech acts types, such as assertions, questions and commands; the knowledge of all the systems of rules governing "things done with words", such as congratulations and proclamations; the knowledge of what is to be included in talk-in interaction pragmatics, which is pragmatic knowledge governing basic aspects of conversation, such as organization of turn-taking, organization of sequences and organization of repair (p.9).²

Hay que tener en cuenta que en la pragmática interviene la organización de las palabras y oraciones que conforman un mensaje. Este uso debe ser pertinente y apropiado logrando transmitir un mensaje que sea comprensivo en relación a los interlocutores y el contexto; por ello, están presentes ciertos elementos como las funciones comunicativas y organización del discurso. Así pues, Alvites (2012) afirma que la pragmática: "Es la forma cómo los hablantes hacen uso del lenguaje a través de la expresión de: funciones comunicativas, organización del discurso y presuposición en contextos conversacionales y narrativos" (p.62). Sin lugar a dudas, el aporte de este autor permite comprender que en el uso del lenguaje los individuos presentan intenciones que desean comunicar; para ello, es necesaria una organización del mensaje de tal forma que sea comprendido por el oyente.

Cabe resaltar que, en los párrafos anteriores se desarrolla la pragmática orientada al uso que se le da al lenguaje. No obstante, Serra y Bertuceli (citado en Huamani, 2014) desarrolla una definición de pragmática que resalta la importancia del uso del lenguaje abordado previamente, pero añade un aspecto importante y es la funcionalidad de dicho uso en relación a los contextos:

Concibe a la pragmática como el conjunto de conocimientos y habilidades, de tipo cognitivo y lingüístico, que facilitan el uso (función) de la lengua en un contexto específico para la comunicación de

² La pragmática se considera como las condiciones lingüísticas del uso apropiado de las oraciones en el contexto: el conocimiento de los tipos básicos de actos de habla, tales como afirmaciones, preguntas y órdenes; el conocimiento de todos los sistemas de reglas que rigen las "cosas hechas con palabras", como felicitaciones y proclamaciones; el conocimiento de lo que debe incluirse en la pragmática de interacción de la conversación, que es el conocimiento pragmático que rige los aspectos básicos de la conversación, como la organización de turnos, organización de secuencias y organización de reparación.

significados; a su vez, refiere que la pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, y se ocupa del conjunto de reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta que se trata de un sistema social compartido con normas para su correcta utilización en contextos concretos (p.20).

En síntesis, el componente pragmático del lenguaje está relacionado al uso del lenguaje mediante palabras, frases, afirmaciones, preguntas, proclamaciones, entre otros y cómo este uso tiene una relación directa con el funcionamiento del lenguaje en relación a contextos concretos.

1.3.4.2 Los usos del lenguaje pragmático en la vida social

Los individuos utilizan el lenguaje para transmitir ideas, pensamientos, deseos, información, entre otros y para poder comunicarse en contextos establecidos. Parikh (2001) afirma que “What seems to be common to most uses of language is intended information flow between agents via language. It has three aspects: intention, information and flow. The main type of intended flow is communication” (p.3).³ La idea central es que en la mayoría de usos del lenguaje existe una intención por parte de cada individuo para transmitir información y comunicarse de forma pertinente en diferentes contextos. Así pues, cuando los individuos utilizan el lenguaje para comunicarse realizan diferentes funciones de acuerdo a la información, individuos y contexto.

De modo que, Halliday (citado en Pugliese, 2005) refiere que los niños y niñas experimentan la función instrumental, reguladora, interaccional, personal, imaginativa, informativa y heurística en diferentes contextos como sus hogares, comunidades y escuelas. En primer lugar, en la función instrumental se utiliza el lenguaje para solicitar lo que desean y satisfacer necesidades. En segundo lugar, la función reguladora implica utilizar el lenguaje para controlar nuestros comportamientos y el de los demás. En tercer lugar, la función interaccional consiste en la definición de roles que asume cada individuo en la relación con el espacio, objetos, personas y contexto.

³ Lo que parece ser común a la mayoría de los usos del lenguaje es la información prevista entre agentes a través del lenguaje. Tiene tres aspectos: intención, información y flujo. El tipo principal de flujo previsto es la comunicación.

En cuarto lugar, la función personal reside en brindar oportunidades a los individuos para transmitir sentimientos, rasgos de su propia personalidad y opiniones. Asimismo, la función imaginativa se refiere a crear y recrear los mundos internos de cada niño, y brindar un espacio al desarrollo de la fantasía. También, en la función heurística se emplea el lenguaje para explorar e investigar el entorno; por ello, los niños se van a plantear muchas preguntas y los maestros deben guiar para que encuentren sus respuestas. Por último, la función informativa se relaciona más a la pragmática porque busca comunicar algo a alguien Halliday (citado en Pugliese, 2005, p.23).

Es importante destacar que la pragmática está relacionada con la función ostensiva del lenguaje; es decir, con el uso nuclear que se le da al lenguaje. Además, el lenguaje posee una alta dependencia pragmática, porque cuando hacemos lenguaje, lo que hacemos, está influido por el contexto y la interpretación que las personas le proveen al contexto. En efecto, esta asociación al contexto es lo que el niño debe aprender, ya que no se trata de utilizar el lenguaje de manera aleatoria o al azar, sino completamente contextualizada. Por lo tanto, esta dependencia del contexto implica una adecuada adaptación de la actividad lingüística, que el niño ha adquirido, a una interpretación de dónde está y cuáles son los recursos que necesita para interrelacionarse con los otros. Por ejemplo, si un niño está con un desconocido va a utilizar un lenguaje diferente a cuando está con sus hermanos; o cuando está en el colegio, va emplear un lenguaje más formal que cuando está en su casa y con sus amigos (Reviére, citado en Valdez, 2010).

En síntesis, en este capítulo se ha desarrollado las definiciones del lenguaje, se ha manifestado cómo se desarrolla el lenguaje en la etapa pre- lingüística y lingüística, se ha definido los componentes del lenguaje y centrado en el último componente que es la pragmática, ya que está relacionada con el uso social que se da al lenguaje. A continuación, se desarrollará todo lo referente a las dimensiones del componente pragmático en niños menores de 6 años.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

En el presente capítulo se trabajará las dimensiones del componente pragmático como habilidades paralingüísticas, y no lingüísticas, funciones comunicativas y discurso conversacional. Asimismo, se plantean estrategias que puede aplicar el docente para el desarrollo de la pragmática desde el aula.

2.1 Dimensiones del componente pragmático del lenguaje

El componente pragmático del lenguaje aborda diferentes dimensiones que facilitan su desarrollo, tales como: habilidades no lingüísticas y paralingüísticas, función comunicativa y discurso conversacional.

2.1.1 Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas

Cuando las personas se comunican utilizan constantemente la comunicación verbal conformada por el lenguaje oral y escrito, y la comunicación no verbal que incluye las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas. En ocasiones se piensa que lo más relevante en la comunicación es transmitir un mensaje mediante el lenguaje oral; no obstante, para comunicar un mensaje que sea eficaz y pertinente al contexto se requiere del lenguaje oral y escrito, habilidades no lingüísticas y paralingüísticas.

El lenguaje oral está conformado por las palabras y sonidos, mientras que el escrito cuenta con palabras, pero no con sonidos. Por una parte, las habilidades no lingüísticas aparecen antes de que se concrete el lenguaje oral en el niño y enriquecen la comunicación al estar acompañadas de gestos, miradas, conductas y expresiones faciales.

Conjuntamente, el componente pragmático del lenguaje se empieza a desarrollar en las primeras intenciones comunicativas que tiene el niño antes de hablar y esa gestualidad que desarrolla para pedir, declarar, mirar la imagen de un cuento, por ejemplo, le va ayudar a adquirir el lenguaje oral más adelante. Más aún, estas habilidades con intención comunicativa, se manifiestan en los niños a partir de los 9 meses. Así pues, cuando empieza a decir la primera palabra, que es aproximadamente a los 18 meses, el niño acompaña las habilidades no lingüísticas con palabras para transmitir mensajes a sus interlocutores, favoreciendo la comunicación con el cuidador; puesto que permite que el niño se comunique ajustándose al contexto comunicativo (Valdez, 2012, p. 199).

Asimismo, Cross (citado en Otero, 2017) refiere que para lograr una comunicación efectiva son importantes las habilidades verbales y no verbales, ya que permiten a los individuos lograr ser comunicadores exitosos al transmitir información empleando contacto visual, gestos faciales, miradas, movimientos, conductas y enunciados que permitan conocer al otro. Sin lugar a dudas, es indispensable saber que la información que se va transmitir es entendible por el oyente; además, de fomentar las manifestaciones de respuestas, dudas e ideas que permitan generar un intercambio de información. En sentido, Halliday (citado en Monfort, Juárez y Monfort, 2004) afirma que:

Las funciones básicas de la comunicación (“pedir, mandar, llamar la atención, preguntar, expresar emociones y estados internos, jugar, saludar”) ya están presentes en la etapa pre – verbal: cuando un niño empieza a señalar con el dedo, lo hace tanto para conseguir objetos (“proto-imperativos”) como para compartir la atención del adulto (proto - declarativas) (p.14).

Hay que destacar que la comunicación se desarrolla en los individuos antes de que adquieran el lenguaje oral, debido a que tanto el emisor como el receptor logran transmitir información utilizando sus habilidades no lingüísticas. Este tipo de habilidades de la comunicación incluye dos aspectos: (i) la cinésica que se encarga de hacer una correlación entre los movimientos verbales como son los signos orales, palabras habladas, gritos, llantos y risas y las diversas señales corporales que se manifiestan mediante los movimientos oculares, gestuales, corporales, el uso de las manos, entre otros. Es decir, se enfoca en analizar y registrar los signos orales y corporales presentes en la comunicación entre individuos (Acosta y Moreno, 2001); y (ii) la proxémica que está orientada al análisis de la territorialidad o espacio donde

se desarrolla los intercambios comunicativos (Hall citado en Acosta y Moreno, 2001, p.4).

Es decir, cuando los individuos se comunican utilizan la lengua hablada, gestos corporales y faciales; sin embargo, esta interacción se da en un espacio específico, en donde la proxémica se encarga de analizar dicho espacio. En cuanto a los factores que influyen en los vínculos que se establecen en la comunicación, la proxémica va a repercutir a nivel de los interlocutores, el escenario, el espacio que existe entre dos individuos mientras dialogan y las emociones que presentan los individuos en el momento de la interacción. Todos estos elementos influyen en la fluidez de la comunicación.

Por otro, las habilidades paralingüísticas de la comunicación son conocidas como el body language,⁴ puesto que incluye aquellos elementos que utiliza cada interlocutor para transmitir cierta información sobre las emociones que presenta frente a este intercambio comunicativo. Los elementos que incluyen las habilidades paralingüísticas son la prosodia, las características de la voz, la distancia entre las personas, las expresiones faciales y corporales, sonidos, entre otros; entonces, todos estos elementos paralingüísticos buscan transmitir las intenciones y estados emocionales (Maggio citado en Otero, 2017). Así pues, en la siguiente tabla se desarrollan algunas variables paralingüísticas que utilizan los interlocutores en los intercambios comunicativos:

Tabla N° 5. Desarrollo de las variables paralingüísticas

Grupo de adquisición	Recursos paralingüísticos
Emocionales	Llanto, risa, sonrisa y suspiro.
Pronunciación/Entonación	Acento, énfasis, inflexión, silabeo, tartamudez, tono, velocidad y volumen.
Auxiliares	Carraspeo, chistado, gruñido, onomatopeya y silbido.
Respiratorios	Bostezo, inspiración y expiración.
Interrupción	Pausa y silencio.

Fuente: Ángel Olaz (2014: p.7).

⁴ Lenguaje del cuerpo

Por último, resaltar que para lograr una comunicación asertiva que facilite los intercambios comunicativos es importante el empleo del lenguaje oral y escrito, las habilidades lingüísticas y no lingüísticas, así como las paralingüísticas.

2.1.2 Funciones comunicativas

Los individuos utilizan las funciones comunicativas para comunicarse y transmitir sus intenciones, pues cada individuo cuenta con diversos propósitos dependiendo del contexto y de las relaciones que establece con otros individuos. Las intenciones comunicativas presentan información sobre los deseos, necesidades, sentimientos, ideales, información de sí mismo y emociones que busca compartir cada individuo para iniciar o continuar una interacción. En ese sentido, Alvites (2012) afirma que las funciones comunicativas “son unidades abstractas y amplias que reflejan la intencionalidad comunicativa del hablante para lo que es necesario un análisis funcional que refleje la motivación del hablante, metas y fines de la comunicación de un individuo” (p.50). En verdad, las intenciones comunicativas se encuentran dentro de las funciones comunicativas y ambas buscan transmitir información a otros individuos mediante el intercambio comunicativo.

A continuación, se explicará las fases de adquisición de las funciones comunicativas que utilizan las personas para transmitir un mensaje y comunicarse. La primera fase se desarrolla aproximadamente entre los 10 - 18 meses de edad, en ella el niño aún no cuenta con unidades léxicas; no obstante, presenta un sistema organizado que le permite comunicarse empleando sonidos y movimientos corporales. Más aún, en esta fase se adquieren siete funciones comunicativas que se explicarán en la siguiente tabla:

Tabla N° 6. Desarrollo de las funciones comunicativas en la fase I

Función comunicativa	Explicación de la adquisición de la función comunicativa
Instrumental	Usa el lenguaje para que las cosas se realicen, con el fin de satisfacer necesidades, prima la frase “yo quiero”.
Reguladora	El lenguaje es usado como instrumento de control, con el fin de modificar conductas en los demás; a diferencia de la anterior, centra su atención en el agente más no en el objeto, se caracteriza por la expresión “haz lo que te digo”.
Interactiva	El lenguaje es el medio para relacionarse con los demás, expresión característica “juguemos juntos”.

Personal	El lenguaje expresa la individualidad, con el objeto de afirmar la propia personalidad, expresiones como ¡“yupi”!.
Heurística	Es un medio para investigar y aprender las cosas, usando siempre ¿por qué?
Imaginativa	Uso lúdico del lenguaje, recreando o creando el entorno en función de sus gustos, típica es la frase “era un monstruo verde”.
Ritual	Se refiere a los buenos modales.

Fuente: Acosta, Moreno, Quintana, Ramos y Espino (citado en Alvites, 2012: p.51).

La segunda fase se adquiere entre los 18 a 24 meses, donde inicia el diálogo porque la comunicación del niño se está aproximando a la forma de comunicarse de los adultos. Más aún, se espera que el niño haya logrado adquirir las siete funciones comunicativas abordadas previamente, puesto que son la base para el desarrollo de las tres funciones que se explicarán a continuación:

Tabla N° 7. Desarrollo de las funciones comunicativas en la fase II

Funciones comunicativas	Desarrollo
Pragmática	Procede de las funciones instrumental y reguladora, se vincula con el desarrollo de la sintaxis.
Matética	Procede de las funciones personal e heurística, permite el desarrollo del vocabulario.
Informativa	Surge a partir de la experiencia del niño, usándose el lenguaje como medio de transmisión de mensajes, dar información, se caracteriza por la frase “tengo algo que decir

Fuente: Acosta, Moreno, Quintana, Ramos y Espino (citado en Alvites, 2012: p.52).

La tercera fase se desarrolla a partir de los 14 meses y se evidencia el progreso de la comunicación en relación al sistema adulto. Así pues, se adquiere las siguientes tres funciones comunicativas.

Tabla N° 8. Desarrollo de las funciones comunicativas en la fase III

Funciones comunicativas	Desarrollo
Ideacional	El lenguaje es usado para hablar del mundo como algo real, proviene de la función matética.
Interpersonal	Procede de la función pragmática, permite que el lenguaje se use en situaciones de habla.

Textual	Cuando los significados se codifican en frases y palabras.
---------	--

Fuente: Acosta, Moreno, Quintana, Ramos y Espino (citado en Alvites, 2012: p.53).

En síntesis, los individuos logran adquirir las funciones comunicativas al transcurrir por las tres fases desarrolladas previamente y estas funciones les permiten transmitir necesidades, deseos, emociones, ideas, sentimientos, entre otros al participar en los diversos intercambios comunicativos.

Hay que destacar que estas funciones comunicativas son abordadas por Serra (2000) de forma más detallada en la siguiente tabla:

Tabla N°9. Funciones comunicativas

Personales, sociales y expresivas	
Acciones sociales	Despedidas (“adiós”); saludo (“hola”); reconocimiento (“gracias”)
Rechazo	la falta de aceptación y la negación “no”, sin pretender nada del oyente
Aceptación	Un poco más tarde, la afirmación “sí”, “ya”
Regulativas	
Requerimientos de objetos y de acciones	De atención (“mira”); ofrecimiento de objetos (“ten”); requerimiento de objeto (“dame”); requerimiento de acompañamiento (“ven/vine”)
Requerimiento inespecífico	Pedir más usando “otro” y también “más”
Informativas/Comentarios	
Localización	Desplazamiento o dirección -“aquí”; posteriormente “allá”
Temporalidad	Inicio de acción “ahora”; termino de acción “ya-está”.
Identificación personal	Nombre propio del hablante o “yo”; Interlocutores “mama” o “papa”; También con él “tu”
Posesión	Con “mío/a” que está siempre presente
Denominación de objetos	“agua”, “nena”, “pan”, “zapato”, “pelota” o las onomatopeyas “guau” y “brum/rum”.
Denominación de acciones	Verbos (no copulativos ni modales) “voy”, “quemar”, “caer”

Fuente: Serra (citado en Huamaní, 2014: p.21).

En definitiva, el desarrollo de las funciones comunicativas le va permitir al niño poder transmitir sus intenciones comunicativas al iniciar o continuar sus interacciones con otros individuos en contextos concretos.

2.1.3 Discurso conversacional

El discurso conversacional contiene actos de habla que permiten que dos o más interlocutores logren transmitir un mensaje lingüístico pertinente a un contexto. Más aún, para elaborar un mensaje pertinente el interlocutor debe considerar; por una parte, la información que posee el oyente de manera que al transmitir un mensaje sea entendible por todos los agentes que participan en este intercambio comunicativo. Por otra, considerar el empleo de las habilidades lingüísticas que provienen de la competencia comunicativa y las normas sociales, de manera que el mensaje sea claro, eficaz, y se ajuste al contexto comunicativo (Acosta y Moreno, 2001).

Así pues, para el desarrollo de un discurso conversacional se requiere abordar tres aspectos. El primer aspecto son los requisitos formales de la comunicación que consisten en promover un sistema de turnos que permite a todos los interlocutores tener un tiempo para transmitir ideas, escuchar y generar este intercambio fluido y armonioso. El segundo aspecto es el carácter colaborativo de toda conversación que está relacionado a cómo los interlocutores buscan dialogar de forma cooperativa. Cabe resaltar que, en este aspecto es indispensable que se empleen cuatro reglas como la cantidad de la información empleada en el intercambio comunicativo, la veracidad de dicha información, la relación del contenido y la claridad de la información utilizada que va permitir a la persona comunicar de forma pertinente (Acosta y Moreno, 2001).

El tercer aspecto es la capacidad del niño para adaptarse a los participantes, roles y situaciones. En ese sentido, Belinchón, Reviere e Igoa (citado en Acosta y Moreno, 2001) resaltan en este aspecto la participación igualitaria entre el hablante y oyente, y el uso de deícticos que permiten que el mensaje sea entendible y se ajuste a los contextos comunicativos. Por ello, se identifica tres modalidades de deixis presentes en la conversación. Por un lado, la deixis de persona se utiliza para indicar la posición del hablante, oyente u otras personas que están en la conversación como, por ejemplo, pronombres y nombres. Por otro lado, la deixis de lugar se encarga de indicar dónde está el hablante y oyente en el momento del intercambio, se emplean deixis como allí, aquí, está, este, por ejemplo. Finalmente, se utiliza la deixis de

tiempo para indicar el tiempo en el que se desarrolla el intercambio. En particular, se emplean deixis como ahora, luego, ayer, entre otros.

Hay que hacer notar que en el desarrollo del discurso conversacional se emplean habilidades conversacionales que los niños han adquirido en el transcurso de su vida. Las habilidades conversacionales son la capacidad que tienen los individuos para poder intercambiar información con uno o más interlocutores. En ese sentido, Huamaní (2014) afirma que las habilidades conversacionales son:

La capacidad del sujeto para participar de una secuencia interactiva de actos de habla, entendido como un objetivo del intercambio comunicativo. Esta habilidad es el resultado del intercambio comunicativo entre dos o más interlocutores insertos en un contexto social (p.21).

En efecto, estas habilidades conversacionales permiten al individuo asumir el rol de emisor y receptor, intercambiar información, mantener un tema de conversación, respetar turnos, entre otros, por esto, es importante plantear actividades que permita a los niños desarrollar y aplicar dichas habilidades. En la siguiente tabla se explica el desarrollo cronológico de las habilidades conversacionales.

Tabla N° 10. Desarrollo cronológico de habilidades conversacionales

Edad	Habilidades conversacionales
6 – 9 meses	- Toma de turnos preverbales
9 – 12 meses	- Empieza a iniciar el tópico (11 meses)
1 – 2 años	<ul style="list-style-type: none"> - Esperar la respuesta del interlocutor - Mantener el tópico que ellos iniciaron - Realizar peticiones de clarificación
2 – 3 años	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar que ha oído el mensaje - Mantiene el tópico repitiendo palabras o frases - Cambia de tópico respondiendo en el turno sobre otro tema
3 años	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de turnos establecida - Mantiene el tópico a partir del dominio semántico adquirido - Logra evaluar la relevancia del tópico - Comunica referencias de objetos o situaciones familiares - Adaptación del habla al otro
4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Mayores recursos y marcadores para la toma de turnos - Mayores recursos semánticos y sintácticos para dar referencias de aspectos familiares (4 – 6 años)

Fuente: Acuña y Sentis (citado en Otero, 2017: p.33).

En síntesis, las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas, funciones comunicativas y discurso conversacional son dimensiones que promueven el desarrollo del componente pragmático del lenguaje, cada una de estas permite que cada niño logre contar con herramientas para poder comunicarse de forma eficaz y en relación al contexto comunicativo

2.2 Proceso evolutivo del desarrollo del lenguaje pragmático por edad

En el proceso evolutivo del desarrollo del lenguaje pragmático se debe conocer los hitos del desarrollo del área de comunicación y lenguaje para poder identificar qué habilidades pragmáticas los niños deben conseguir al transcurrir por ciertas etapas.

En el primer año el niño se sitúa en contextos, busca la mirada de su cuidador, intenta emitir las palabras que escucha, usa gestos simples que le permitan comunicarse como mover la cabeza para decir “no” o “sí” y mover la mano para decir adiós y señalar para transmitir a otra persona lo que quiere (Centro para el control y la prevención de enfermedades, 2018). Pérez y Salmerón (citado en Otero, 2017) mencionan que en esta etapa el niño desarrolla los siguientes indicadores: empiezan las interacciones con el adulto al utilizar los mecanismos básicos de la comunicación a nivel no verbal como estar atento a las voces y gestos faciales de los adultos presentes en la interacción e intenta brindar una respuesta, utiliza diversos recursos para comunicar como señalar con el dedo, mover la cabeza manifestando un “sí” y “no”, mover la mano para decir “adiós”, usar gestos faciales cuando no comprende algo.

En el segundo año, como refieren Pérez y Salmerón (como se citó en Otero, 2017), el niño utiliza el lenguaje para realizar funciones específicas en relación a sus necesidades como peticiones que transmiten los deseos y necesidades; también, expresan sus rechazos a ciertos aspectos y situaciones. Además, nombra algunos objetos presentes en su entorno y empieza a compartir situaciones. Al respecto, CDC (2018) propone los siguientes ejemplos sobre el desarrollo de habilidades pragmáticas como saber el nombre de personas de su entorno y las partes de su cuerpo; así mismo, empieza a repetir palabras que escuchó en alguna conversación;

inclusive, sigue y brinda instrucciones como señalar las imágenes que captan su atención al revisar un libro.⁵

En el tercer año el niño cuenta con un vocabulario más variado que le permite transmitir ideas más claras y entendibles por los interlocutores. En ese sentido, CDC (2018) refiere que el niño logra seguir instrucciones de 2 o 3 pasos, al presentarse puede decir su nombre, sexo y edad, esto le permite llamar a sus amigos por su nombre. Así pues, en sus conversaciones cotidianas utiliza el “yo”, “mi”, “nosotros”, “tú” y algunos plurales en relación a los objetos de su entorno como perros, muñecas, libros, entre otros. En efecto, su diálogo es tan fluido que un desconocido puede entender lo que dice. Más aún, como argumenta Pérez y Salmerón (citado en Otero, 2017) muestra gran interés por el lenguaje; por ello, plantea preguntas por el nombre y el porqué de las cosas. Inclusive, en esta etapa inician los relatos de acontecimientos personales; para ello, el niño se adapta al estilo del habla de los interlocutores.

En el cuarto año el niño manifiesta un aspecto básico dentro del lenguaje pragmático, debido a que utiliza algunas reglas básicas de gramática como el uso correcto de “él” y “ella”. También, relatar cuentos, historias personales y familiares con un lenguaje entendible y en relación al contexto. Respecto a su información personal, se identifica un incremento, pues el niño menciona sus nombres, edad, sexo y apellidos CDC (2018).

En el quinto año los autores manifiestan que es el momento en que se afianza el uso del lenguaje, por esta razón es importante identificar si el niño logró adquirir las habilidades pragmáticas en las etapas previas CDC (2018). En esta etapa el niño habla con mayor claridad y acompaña el lenguaje a la acción de juegos; por lo tanto, juega con el lenguaje e inventa historias. Por otro lado, su discurso conversacional es más organizado, en particular, cuando realiza narraciones más complejas, hace descripciones, relata de forma detallada cuentos escuchados, cuenta con mayores recursos para la toma de turnos e inicia el uso del tiempo en futuro (Pérez y Salmerón citado en Otero, 2017). Por último, la adquisición de estas habilidades pragmáticas le va permitir al niño comunicarse de forma eficaz y ajustada al contexto.

⁵ Las siglas CDC representan al centro para el control y la prevención de enfermedades

Al respecto, Rusell (citado en Huamaní, 2014), desarrolla hitos de la pragmática y coincide con los aportes desarrollados previamente:

Tabla N°11. Hitos del desarrollo de la pragmática

Edad	Hitos del desarrollo de la pragmática
36-48 meses	Comprende gran parte de lo que se dice. Participa de juegos de representación. Pide permiso. Empieza a tener opiniones. Corrige a los demás. Termina adecuadamente la conversación. Realiza narraciones primitivas. Mantiene el tema en más de tres turnos. Utiliza las pausas como clave para iniciar la toma de la palabra. Anticipa el turno siguiente para hablar. Cierta tendencia a completar las ideas expresadas por los demás. Logra inferir información de fondo de las historias.
40-60 meses	Forma opiniones. Sus narraciones mantienen una estructura básica. La verbalización acompaña a sus actividades. Continuidad del tema durante cinco turnos. Restauraciones de la toma de la palabra.
Más de 60 meses	Utiliza preguntas indirectas. Utiliza términos deicticos. Utiliza una serie de preguntas: dónde, cuándo, por qué, cuánto, qué haces. Amplía el tema del diálogo. Emplea términos descriptivos. Habla totalmente inteligible. Utiliza frases largas, compuestas y algo complejas. Ofrece ayuda. Pide permiso.
6 años	Comunica hechos de diversa índole a amigos y familia. Realiza consultas fortuitas. Describe las funciones de los objetos. Cuenta historias completas. Respeta las normas conversacionales.

Fuente: Rusell (citado en Huamaní, 2014: pp.24-25).

A continuación, se presentarán estrategias a ser aplicadas en las aulas o contextos educativos, para lograr que los niños desarrollen el componente pragmático del lenguaje. No obstante, para aplicar estas estrategias es trascendental que la persona conozca los hitos del desarrollo típico en el área de comunicación de un niño menor de 6 años, puesto que le va a permitir identificar la etapa en la que se encuentra el niño, su individualidad y necesidades, y adaptar las estrategias para responder a ello.

2.3 Estrategias que desarrollan el componente pragmático del lenguaje en niños menores de 6 años

2.3.1 Definición de estrategias

Las estrategias son recursos que utilizan los docentes para lograr ciertos objetivos y aprendizajes en sus estudiantes. En ese sentido, Díaz y Medrano (citado en Mendoza y Mamani, 2012) afirman que están orientadas a la enseñanza y aprendizaje:

Las estrategias de enseñanza - aprendizaje son procedimientos o recursos (organizadores del conocimiento) utilizados por el docente, a fin de promover aprendizajes significativos que a su vez pueden ser desarrollados a partir de los procesos contenidos en las estrategias cognitivas (habilidades cognitivas), partiendo de la idea fundamental de que el docente (mediador del aprendizaje), además de enseñar los contenidos de su especialidad, asume la necesidad de enseñar a aprender” (p.59).

Lo más importante en esta definición es reconocer que el docente debe orientar su rol a emplear estrategias de acuerdo a lo que cada alumno necesite, de manera que logren construir aprendizajes significativos. Es decir, enfocarse en el aprendizaje de cada alumno desde sus necesidades e intereses particulares, pero con el objetivo común de ayudarlo a construir aprendizajes; por ello, el docente se encargará de enseñar contenidos y, también de enseñarles a aprender.

Picard (2004) afirma que las estrategias son proactivas y presentan como objetivo construir conocimiento y ayudar a los individuos a desarrollar diversas habilidades y capacidades:

The Strategies are specific suggestions for gaining knowledge about and practicing teaching skills, and a variety of activities are included (...) All strategies are proactive. The strategies are things teachers can do, either alone or in collaboration with the principal or colleagues (pp. 3-4).⁶

Como se ha dicho, las estrategias que emplean los docentes en colaboración con otros agentes de la educación deben ser proactivas y promover el aprendizaje, construcción de conocimientos y desarrollo integral de los niños. Más aún, al analizar, seleccionar y emplear estrategias se debe considerar la etapa en la que se

⁶ Las estrategias son sugerencias específicas para adquirir conocimientos y practicar habilidades de enseñanza, y se incluyen a una variedad de actividades (...) Todas las estrategias son proactivas y los maestros las pueden utilizar, ya sea solos o en colaboración con el director o sus colegas.

encuentran los niños a los que están dirigidas estas estrategias. Por esto, Picard (2004) afirma que:

The selection of strategies must also be appropriate for the developmental level of the students in the teacher's classroom. Extra care should be taken in selecting strategies to be implemented in classrooms with very young children or children with special needs (p.4).⁷

En otras palabras, los docentes deben contar con información y conocimiento sobre la etapa en la que se encuentran los individuos a los que están dirigidas las estrategias, de manera que sean apropiadas para abordar sus intereses y necesidades. Inclusive, se debe analizar qué tipos de estrategias se quiere aplicar, puesto que cada estrategia presenta diferentes objetivos.

En este capítulo se proponen estrategias para desarrollar el componente pragmático del lenguaje; como la atención conjunta, objeto de referencia, juegos, u otros que pueden aplicar todos los educadores e individuos para ayudar a los niños a comunicarse de forma pertinente y eficaz en diferentes contextos comunicativos.

A continuación, se desarrollan las estrategias planteadas por Monfort, Juárez y Monfort (2004), Owens (2003) y Mackay y Anderson (2000).

2.3.2 Atención conjunta

En primer lugar, se plantea la estrategia de atención conjunta se refiere al interés de dos individuos por un objetivo, es decir, cuando existe la tríada niño-adulto-objeto y se establecen miradas entre el niño y el adulto en referencia al objeto. En ese sentido, Owens (2003) menciona que la atención o referencia conjunta se da cuando los individuos diferencian unas entidades de otras y comparten su atención sobre esa entidad. Es decir, cuando uno de los participantes se interesa por un objeto, lo muestra y genera el intercambio comunicativo. La atención conjunta es un signo de que existe una intersubjetividad secundaria en el niño.

Por otro lado, la acción conjunta es posterior a la atención conjunta. Por ello, se da cuando existe una acción que un individuo hace con otro, en otras palabras, existe una díada niño-adulto. En efecto, Owens (2003) refiere que la acción conjunta se da cuando los niños y cuidadores desarrollan conductas conjuntas en contextos que facilitan su participación. Por ejemplo, en las rutinas cotidianas tanto el niño como

⁷ La selección de estrategias también debe ser apropiada para el nivel de desarrollo de los estudiantes en el aula. Se debe tener especial cuidado al seleccionar las estrategias que se implementarán en las aulas con niños muy pequeños o con necesidades especiales.

el adulto realizan una acción en conjunto, mediante estas actividades los niños aprenden reglas de la conversación, adopción de turnos, y a insertar una conducta en el diálogo, acciones que le permiten extraer información sobre cómo comunicarse en otros contextos. Así pues, Monfort, Juárez y Monfort (2004), manifiestan que para lograr la atención y acción conjunta es relevante atender las “medidas de control de contingencia” que son todas aquellas situaciones del entorno que deben ser abordadas para evitar que no interfieran en el desarrollo de estas.

Por un lado, es indispensable el control de contingencias, ya que busca ofrecer al niño un entorno estable y seguro que no lo sorprenda, sino que le brinde seguridad para comunicarse de forma pertinente al comprender en qué contexto se está desarrollando este intercambio. Es decir, el entorno debe ser rutinario para brindar seguridad al niño de predecir lo que viene, tener pocos estímulos que dispersen su atención, y los recursos empleados deben ser presentados uno a la vez, pero explorar todas las posibilidades de uso de cada juguete (Monfort, Juárez y Monfort, 2004).

Monfort, Juárez y Monfort coinciden con las ideas de Mackay y Anderson (2000) en relación a la consistencia del contexto, al manifestar que se debe brindar al niño un contexto consistente y predecible que le permita fortalecer comportamientos que favorecen su forma de aprender, interactuar y actuar de manera más efectiva y pertinente. Más aún, este entorno consistente genera seguridad que ayuda a fortalecer la confianza para interactuar y actuar, esta confianza ayuda a los niños en el desarrollo del componente pragmático del lenguaje.

Por otro lado, para lograr la atención conjunta, el contacto ocular –también llamado contacto visual- es trascendental la colocación del adulto en el intercambio comunicativo, puesto que si el adulto se ubica detrás o al lado del niño no puede acceder a cierta información de forma directa. Por ello, se recomienda que el adulto se ubique delante del niño, de manera que pueda acceder a una amplia información verbal, gestual y corporal; inclusive, en esta ubicación el adulto puede identificar los cambios en los intereses, necesidades y actividades de los niños. Y, además, permitirá al niño acceder a la información que el adulto desea transmitir (Monfort *et al.*, 2004).

Para lograr una atención conjunta se necesita de un contacto visual voluntario, y en los intercambios comunicativos los niños cuentan con diversas

formas de manifestarlo en el juego y acciones compartidas que establece con el adulto. Por ejemplo, para comunicarse algunos niños utilizan el contacto ocular al mirar de reojo o mirar rápidamente por tiempos cortos, ya que el tener contacto ocular prolongado les produce ansiedad y dificultad para expresar sus intenciones comunicativas. Es decir, no se debe exigir a los niños que nos miren, por el contrario, los maestros y familiares deben contar con estrategias que promuevan este contacto ocular voluntario. Algunas de las estrategias son: colocar el objeto que capta la atención del niño frente al rostro del adulto, que la persona se ubique frente al objeto que está captando la atención del niño, escoger un objeto que el niño esté interesado y esconderlo, y proponer el juego de hacer muecas o gestos con el rostro. Estas estrategias promueven que el niño esté motivado y logre contacto ocular voluntario con el adulto (Monfort *et al.*, 2004).

Por último, se identifica la dinámica de la atención conjunta, Monfort *et al.* (2004) refieren que esta resalta el hecho de considerar los intereses del niño cuando se busca una atención conjunta. Es decir, si se quiere lograr una dinámica de atención conjunta es relevante que el adulto entienda que es más eficaz entrar en las actividades del niño y desde esta ubicación utilizar estrategias para fomentarla, que proponer actividades y que sea el niño quien se integre. Por ello, se debe transcurrir por etapas que permitan lograr la dinámica. Primero buscar el contacto ocular mediante un objeto que le interese al niño. Segundo, en estas interacciones constantes y con tiempos prolongados lograr un contacto ocular voluntario y por último generar la atención conjunta.

2.3.3 Juegos

En segundo lugar, se plantea el juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje pragmático de los niños, pues es el medio en el que el niño disfruta, se entretiene y transmite sus ideas, sentimientos y emociones sobre su realidad. En el ámbito educativo, el juego entre niños y adultos es la oportunidad de intercambio placentero para el desarrollo de destrezas, habilidades y potencial de cada niño. Al respecto, Meneses y Monge (2001) afirman que:

La educación por medio del movimiento hace uso del juego ya que proporciona al niño grandes beneficios, entre los que se puede citar la contribución al desarrollo del potencial cognitivo, la percepción, la activación de la memoria y el arte del lenguaje (p.114).

Sin lugar a dudas, el juego es una estrategia que beneficia el desarrollo del lenguaje, puesto que permite al niño comunicar sus ideas en relación al contexto del juego y favorece de forma significativa el desarrollo integral de cada niño.

A continuación, se plantean diversos juegos que permiten a los niños utilizar el lenguaje ajustado al contexto comunicativo. Inclusive, estos juegos se utilizan con niños menores de 6 años con trastorno pragmático del lenguaje con el objetivo de que logren comunicarse de forma pertinente y ajustada al contexto. Por lo tanto, se han seleccionado algunos juegos que se pueden emplear desde aula.

El primer juego se denomina simbólico con objetos, que consiste en plantear actividades a partir del análisis del juego con objetos que realiza el niño en sus actividades cotidianas; además, en este juego el niño cuenta con una iniciativa e interés que se debe respetar y abordar. Así pues, en este tipo de juego el rol que desempeña el adulto está relacionado al dirigismo cooperativo; es decir, debe observar la iniciativa e intereses del juego simbólico con objetos que muestra cada niño en diversas situaciones cotidianas y en relación a esto jugar con ellos mientras plantea preguntas y proporciona ideas, para reconocer el verdadero interés de cada niño y en relación a ello, plantear actividades que le permitan tener un objetivo definido. Inclusive, es relevante desarrollar al máximo el potencial de los objetos, ya que pueden cumplir diferentes funciones en relación a los intereses de cada niño. (Monfort *et al.*, 2004). Al respecto, Monfort *et al.*, 2004 desarrollan un ejemplo, partiendo del juego libre de un niño en sus actividades cotidianas: “Cuando un niño está jugando con un soldado que sube y baja el tobogán, lo hace de forma rápida el adulto toma esa iniciativa y exclama “¡Vaya que rapidez!”. Depende de la respuesta del niño para plantar actividades. Si el niño responde “muyyy rápido” las siguientes actividades deben estar en función de la rapidez” (pp.100-101).

El segundo juego se denomina suspensión. Monfort *et al.* (2004) refieren que para realizar este juego se requiere del desarrollo de las habilidades mentalistas que le permitan al niño y adulto cambiar de forma momentánea el referente que posee un objeto. Esto es, en la interacción los participantes deben pensar que un objeto es otro; para ello, es indispensable que las mentes de los participantes sean conscientes de los cambios que va tener el referente del objeto seleccionado. Luego de cambiar el referente del objeto, los participantes deben pensar en la nueva función que va tener este objeto.

Magritte (citado en Monfort *et al.*, 2004) propone que esta actividad consiste en cambiar el referente del objeto y darle un uso que refleja el cambio de este referente. El adulto coge un lápiz y empieza a realizar delante de un niño las primeras secuencias del juego “Esto no es un lápiz”. Primero, coge el lápiz y dice: “Esto no es un lápiz... es un avión” y empieza a hacerlo volar. Segundo, sigue: “Esto no es un lápiz... es un cepillo y hace como si se lavara los dientes. Así pues, realiza varios ejemplos. Luego, se entrega un lápiz al niño indicando que es su turno. Cabe resaltar que, en un primer momento el niño va a repetir los ejemplos; sin embargo, después de un tiempo se deben establecer dos reglas. Por una parte, esta actividad se debe hacer por turnos. Por otra, está prohibido repetir los ejemplos que ya han sido mencionados por los participantes.

El tercer juego se denomina simulación, teatro y dramatización que está orientado a brindar a los niños la oportunidad de representar a una persona de su comunidad y familia o personaje de un cuento, puesto que mientras los niños juegan, representan diversos personajes y situaciones. Esta estrategia busca que los niños utilicen frases y palabras que les permita representar a un personaje; por ello, se puede realizar de forma espontánea, de manera que los niños utilizan sus saberes previos. Sin embargo, el autor enfatiza la idea de brindar, si es necesario, guiones a los niños de acuerdo a sus posibilidades lingüísticas para representar a algún personaje; para ello, es relevante que el adulto brinde una presentación explícita que incluya la descripción de ciertos comportamientos sociales típicos (Monfort *et al.*, 2004). Mackay y Anderson (2000) resaltan la importancia de la dramatización al argumentar, ya que es una herramienta poderosa para favorecer en los niños la interacción social, puesto que al emplear esta estrategia deben aprender a ponerse en el lugar del otro para representarlo.

2.3.4 Ampliar el registro funcional

En tercer lugar, se propone la estrategia de ampliar el registro funcional. Esta estrategia permite que el niño utilice palabras que posee en su registro léxico y agregue palabras nuevas que va adquiriendo en la interacción en el entorno; por ello, al abordar esta estrategia se desarrollan tres funciones que facilitan los intercambios comunicativos.

La primera función es la lingüística que consiste en presentar al niño recursos como libros, láminas, cuentos, imágenes, entre otros, de manera que pueda señalar alguna imagen que capte su atención. En esta actividad se busca lograr la tríada

adulto, niño y objeto; por ello, se desarrollan dos consignas. Primero, la consigna para compartir la atención, puede iniciar por parte del niño con el gesto de señalar, si esto no ocurre, se le indica al niño “mira el X”, buscando generar la atención conjunta. Segundo, la consigna buscar establecer una opinión, sentimiento y emoción por parte del niño como “Qué lindo es” “Me gustan estos animales”, por ejemplo. (Monfort *et al.*, 2004).

La segunda función es la informativa y busca incentivar al niño para utilizar información personal al interactuar con otras personas. Por ejemplo, emplear frases como “el carro de mi mamá, la camisa de mi papá, mi cuento de los animales, este libro me lo regaló mi madrina, él es mi padrino, el celular de mi primo”, entre otros. Para ello, se pueden plantear actividades como que el niño lleve a la escuela un objeto favorito o un álbum de fotos, y dialogar sobre ello (Monfort *et al.*, 2004).

La tercera función se denomina heurística y consiste en lograr que el niño resuelva y plantee preguntas básicas. Monfort *et al.* (2004) afirman que:

Para aplicar las preguntas básicas se utilizan diversos recursos; como, por ejemplo: Se esconde un objeto y luego se busca (preguntas a utilizar: ¿Dónde está?). Además, se pueden utilizar animales de gomas con sonidos onomatopéyicos y preguntas ¿Es una oveja? Si – no, ¿Es una oveja o una vaca? ¿Quién es? Inclusive, se puede producir sonidos típicos como masticar, roncar, aplaudir, estornudar y se pregunta ¿Qué hace? (p.114).

Hay que hacer notar que, se puede ampliar el repertorio de preguntas y enfocarse en un contexto al jugar al detective, para ello, se explica al niño cuál es la función que cumple un detective. En un primer momento, se entregan algunas preguntas a los niños; por esto, se utilizan soportes escritos que pueden facilitar el planteamiento de preguntas y recolección de información. Después se crean las preguntas junto a los niños (Monfort *et al.*, 2004).

2.3.5 Objeto de referencia

En cuarto lugar, esta estrategia consiste en brindar al niño alguna referencia que le ayude a comunicarse de forma eficaz en contextos específicos. Es decir, estos objetos de referencia son estímulos que le permiten estar concentrado en un tema específico, se plantea el uso de información visual como láminas, imágenes y textos que le permitan al niño fortalecer la atención y comprensión sobre temas que se abordan en el aula; para ello, se realiza un cronograma en forma de pictograma donde se explica al niño qué temas se van a desarrollar durante la semana. De

manera que pueda utilizar cartas, objetos, láminas, boardmaker entre otros que promuevan su atención y participación en las actividades planteadas (Mackay y Anderson, 2000).

2.3.6 Proporcionar información pertinente

En quinto lugar, se encuentra la estrategia de proporcionar información pertinente. Para el desarrollo de esta estrategia se requiere que el individuo combine dos habilidades indispensables. Por un lado, el análisis del contexto, pues su lenguaje oral, comportamiento e interacción deben estar ajustados a cada contexto comunicativo en el que participe. Por otro lado, la necesidad de información del interlocutor en relación de lo que ya sabe y del objetivo de la tarea, debido a que el interlocutor debe tener como referencia la información que va brindar, en relación a los intereses y conocimiento de él y de la otra persona que participa en el intercambio comunicativo. En ese sentido, se puede trabajar esta estrategia mediante imágenes, fotos, pictogramas, entre otros. Por ejemplo, se entrega a un niño una cartulina dividida en tres partes con imágenes y a otro niño la misma cartulina, pero sin imágenes y se propone que el niño adivine qué imágenes tiene su compañero, entonces se estaría trabajando la formulación de preguntas centradas, mantener el contacto visual y construir oraciones. En conclusión, esta estrategia está orientada a ayudar a los individuos a ser conscientes de la información que están brindando, de manera que sea pertinente y ajustada al contexto donde se está desarrollando la comunicación (Monfort et al., 2004).

2.3.7 Argumentación

Por último, se plantea la estrategia de la argumentación que consiste en hacer preguntas sistemáticamente en relación a ciertos temas e información que utiliza el niño para manifestar sus argumentos. En otras palabras, es cuando el niño brinda argumentos dentro de sus posibilidades léxicas, al participar en situaciones bien definidas. Por ejemplo, en el momento de elegir algo, que puede ser una ropa o un juguete que se le va comprar, el lugar que se va visitar el fin de semana, etc. Además, el niño puede negociar alguna actividad con sus padres, por ejemplo, puede ir de paseo si cumple con ciertas actividades. Asimismo, en situaciones de conflicto, como cuando no está de acuerdo en participar de alguna actividad. En todos los ejemplos previos, el niño utilizará sus argumentos para manifestar su opinión, entonces el adulto debe saber qué preguntas plantear para llegar a construir ideas y consensos (Monfort et al., 2004).

En síntesis, para fomentar el desarrollo del componente pragmático del lenguaje es relevante saber cómo el desarrollo de la pragmática ayuda a los niños a comunicarse de forma asertiva en diversos contextos comunicativos. Más aún, se debe conocer los hitos del desarrollo de las habilidades pragmáticas, ya que esta información le permite al docente identificar cómo se encuentran sus estudiantes en relación a ello, de manera que puedan aplicar estrategias que favorezcan su desarrollo. En ese sentido, es necesario conocer las estrategias planteadas, para luego proponer las que respondan a la etapa, contextos y grupos de niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



II.PARTE: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este tercer capítulo se presenta el diseño metodológico que se utilizó para abordar el problema de esta investigación. En ese sentido, se plantea el tipo, enfoque, nivel y método de investigación. También, se muestran los objetivos, las categorías y subcategorías, descripción del caso y participantes en este estudio, las técnicas e instrumentos utilizados para el recojo de información, su validación y aplicación. Por último, se muestran los procedimientos utilizados para organizar la información.

Nivel, tipo y método de investigación

Esta investigación se inscribe en el paradigma socio-crítico que busca comprender los diversos cambios y acciones presentes en los individuos cuando participan y se relacionan en sus actividades cotidianas. Así pues, Popkewitz (citado en Landaverry, 2018) refiere que este paradigma presenta como finalidad analizar los procesos sociales, la dinámica de funcionamiento, sucesos, acontecimientos e intervenciones de los sujetos que son objeto de estudio y que se desenvuelven de forma autónoma, espontánea y de cotidianidad en su contexto educativo. Cabe resaltar que en este paradigma se prioriza la identificación y análisis de la regularidad con la que se desarrollan las acciones, describir los hallazgos, identificar y presentar evidencias que reflejen y permitan corroborar lo descrito.

En ese sentido, el enfoque de la investigación es cualitativo porque implica describir ciertas acciones, estrategias y actividades, de la que son parte los niños y docentes. Más aún, hay flexibilidad, preguntas y recolección de datos donde se busca obtener las perspectivas, emociones, prioridades, experiencias y puntos de vistas de las docentes y niños del aula de 4 años de la institución educativa.

En ese sentido, Sarmiento (2019) afirma que el paradigma cualitativo “interpreta y comprende la conducta de las personas dentro de su propia cultura de la comunidad, del grupo o individual. Hace una lectura de la realidad holística” (p.43). En efecto, nos va permitir analizar, describir y comprender las acciones de cada individuo dentro de su propio contexto. Hernández, Fernández y Baptista (2014) brindan una definición más específica del enfoque cualitativo, donde resaltan la idea de estudiar los fenómenos en los contextos y ambientes naturales donde se desarrollan:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (p.9)

Sin lugar a dudas, la elección de este tipo de investigación responde al interés de analizar cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en los niños. Por ello, mediante este enfoque se puede, por un lado, describir las acciones, comportamientos y actividades de los individuos en sus ambientes naturales y, por otro lado, se puede interpretar dichas situaciones o eventos y otorgarle un significado.

A través de este tipo de investigación, el investigador puede acceder a información detallada del problema. Así pues, Creswell (citado en Quintana, 2018) resalta un aspecto importante en la investigación cualitativa que es la comunicación directa con los individuos involucrados en la investigación, eso se refleja en que:

We conduct qualitative research because we need a complex, detailed understanding of the issue. This detail can only be established by talking directly with people, [...] and allowing them to tell the stories unencumbered by what we expect to find or what we have read in the literature (p.45).

Es trascendental tener la oportunidad de dialogar con los individuos, quienes proporcionan informaciones diversas y relevantes en relación al tema de esta investigación.

En relación al nivel es descriptivo; en ese sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) refieren que este nivel está orientado a identificar y describir los hechos, perfiles de personas, características y patrones de conducta de los integrantes de un grupo, comunidad, objetos, o cualquier otro fenómeno para medir o recoger información de manera independiente o conjunta, y lograr comprenderlos

y generar el conocimiento. Por ello, se observa y registra minuciosamente sus acciones para poder describir y comprender qué procesos siguen para explorar su entorno, investigar y construir sus propias teorías sobre el funcionamiento del mundo. De acuerdo a ello, esta investigación busca identificar y describir cómo se fomenta el desarrollo del componente pragmático del lenguaje abordando sus habilidades no lingüísticas y paralingüísticas, funciones comunicativas y discurso conversacional.

El método de esta investigación es el estudio de caso, pues se pretende identificar, describir y analizar las estrategias que aplican las docentes para desarrollar el componente pragmático del lenguaje, es decir, esta investigación cuenta con tres unidades que son las docentes. En ese sentido, Hernández (2014) afirma que “el estudio de caso se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística” (p.2). Sin lugar a dudas, este método nos permite recolectar información sobre el desempeño de las docentes en la aplicación de estrategias que promuevan el desarrollo del componente pragmático, de manera muy profunda y específica a sus prácticas docentes. Cabe resaltar que es un estudio de caso múltiple, pues se realiza el análisis a cada docente que es un caso o unidad dentro de una misma realidad. En efecto, Hernández (2014) afirma que los casos múltiples:

Además de intentar descubrir patrones, también queremos profundizar en el plano individual, por lo que, como hemos señalado, la revisión de todos debe ser exhaustiva. Pero cada caso implica un enorme esfuerzo no exclusivamente en el proceso indagatorio, sino en el de gestión (...). Ciertamente observar casos similares o diferentes ayuda a enriquecer el conocimiento de un problema de investigación, pero no resulta sencillo (p.11).

El caso múltiple permite conducir el estudio y reporte de cada caso, para luego establecer conclusiones y recomendaciones en el proceso de análisis y comparaciones entre los casos.

Objetivos y categorías de la investigación

El estudio constituye una investigación en relación a las estrategias que aplican las docentes para desarrollar el componente pragmático del lenguaje en niños de cuatro años de una institución educativa estatal del Cercado de Lima. Por ello, la pregunta de investigación es ¿Cuáles son las estrategias que utilizan las docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de cuatro años en una institución educativa estatal del Cercado de Lima?

Así pues, para lograr abordar la pregunta de investigación se han propuesto los siguientes objetivos:

Objetivo general: Analizar las estrategias docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de cuatro años en una institución educativa estatal del Cercado de Lima.

Objetivos específicos:

1. Describir cómo se trabajan las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas.
2. Describir cómo se trabajan las funciones comunicativas.
3. Describir cómo se trabaja el discurso conversacional.

Finalmente, en esta investigación se desarrollan la siguiente categoría y subcategorías:

Tabla N°12. Información sobre la categoría y subcategoría

Categoría	Subcategorías
Componente pragmático del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas. - Funciones comunicativas. - Discurso conversacional.

Fuente: Elaboración propia

Definición de categorías e indicadores

Categoría 1: Componente pragmático

El componente pragmático es uno de los componentes del lenguaje relacionado al uso que hacen los individuos de este dentro de diversos contextos comunicativos. Asimismo, cuando los individuos utilizan el lenguaje deben enfocarse en que el mensaje sea entendible por los interlocutores y en relación al contexto donde se desarrolla el intercambio comunicativo.

Conjuntamente, la pragmática incluye las intenciones comunicativas de los interlocutores con mensajes que contienen expresiones, afirmaciones, frases, preguntas, órdenes, entre otros, habilidades lingüísticas y paralingüísticas, funciones comunicativas y discurso conversacional.

Subcategoría 1: Habilidades no lingüísticas

Las habilidades no lingüísticas forman parte de la comunicación no verbal, pues incluyen gestos, miradas, expresiones faciales, conductas, gestualidad para pedir y mirar alguna imagen, entre otros. Cuando los individuos empiezan a transmitir sus intenciones comunicativas no cuentan, necesariamente, con un lenguaje oral para transmitir un mensaje que sea entendible por los interlocutores, por ello se comunican mediante estas habilidades que perduran a lo largo de la vida (Valdez, 2012)

Subcategoría 2: Habilidades paralingüísticas

Las habilidades paralingüísticas de la comunicación son conocidas como el *body language*, pues incluye la prosodia que son las características de la voz, sonidos, llantos, risas, acento, tartamudez, velocidad, volumen, onomatopeya, entre otros. Asimismo, los individuos utilizan estas habilidades para transmitir información sobre sus estados emocionales frente al intercambio comunicativo y contexto (Maggio citado en Otero, 2017).

Subcategoría 3: Funciones comunicativas

Las funciones comunicativas son unidades abstractas y amplias que muestran las intenciones comunicativas del hablante en el intercambio comunicativo. Así pues, estas intenciones presentan información sobre los deseos, necesidades, ideales, sentimientos e información de sí mismo que busca compartir cada individuo para iniciar o continuar una interacción comunicativa. Aparte de ello, cuando el individuo adquiere las funciones comunicativas transcurre por tres fases que son abordadas de manera específica previamente en el marco teórico (Alvites, 2012).

Subcategoría 4: Discurso conversacional

El discurso conversacional contiene actos de habla, gestos, miradas, entre otros que permiten que dos o más interlocutores puedan transmitir un mensaje lingüístico entendible y pertinente al contexto. Asimismo, busca promover un sistema de turnos que permitan que todos los interlocutores cuenten con las mismas cantidades de tiempo y oportunidades para comunicar sus ideas, escuchar y generar un intercambio comunicativo fluido. Por ello, en esta subcategoría es indispensable considerar la información que posee el oyente y utilizar las habilidades no lingüísticas, lingüísticas y paralingüísticas para lograr transmitir un mensaje que sea lo más

entendible posible por todos los sujetos que participan en el intercambio comunicación (Acosta y Moreno, 2001)

Descripción del caso y participantes del estudio

La Institución Educativa Estatal donde se realizó esta investigación, cuenta con 53 años de fundación y se encuentra ubicada en el distrito de Pueblo libre, provincia de Lima. Aparte de ello, la institución educativa atiende los turnos de mañana y tarde donde asisten niños con un rango de edad entre los 2 y 5 años y laboran 20 docentes y 8 auxiliares. Cabe mencionar que cada docente cuenta con el apoyo de una asistente quien es remunerada por parte de los padres de familia.

En lo que se refiere a las participantes de este estudio la población está constituida por las docentes y todos los niños del turno mañana de la institución educativa nacional del Cercado de Lima, y el caso está conformado por las tres docentes a cargo de las aulas de cuatro años de este centro educativo estatal.

Se seleccionó esta edad, pues según Owens (2003) los niños a los 4 años cuentan con un vocabulario productivo de 1600 palabras, sus oraciones son complejas y fluidas, pueden contar historias sencillas, y comprenden la mayoría de preguntas sobre su entorno inmediato. Así pues, a esta edad los niños cuentan con mayor fluidez verbal para transmitir ideas, deseos, pensamientos, experiencias, lo que va permitir identificar cómo se desarrolla el componente pragmático, en este grupo etario, desde las aulas. Cabe resaltar que a los 3 años no sería posible, ya que en ocasiones no cuentan con frases ni palabras, su comunicación implica en su mayoría gestos y comunicación no verbal y a los 5 el lenguaje ya estaría consolidado.

A continuación, se presenta una tabla con la información de cada una de las docentes que participaron en este estudio:

Tabla N° 13. Informantes en este estudio

Docente [Edad]	Código del aula	Código del sujeto	Descripción
1 (59 años)	Aula Verde (V)	D1	Licenciada en Educación Inicial en la universidad, con 28 años de experiencia como docente. Cuenta con un año de experiencia en el ciclo I (menores de 3 años) y los restantes en el ciclo II (de 3 a 5 años).
2 (57 años)	Aula Rosada (R)	D2	Licenciada en Educación Inicial en la universidad, con 35 años de ejercer la docencia. Posee tres años de experiencia con niños de ciclo I (menores de 3 años).

3 (50 años)	Aula Turquesa (T)	D3	Licenciada en Educación Inicial egresada de un pedagógico y luego convalidó en la universidad. Cuenta con 25 años de experiencia como docente y un año de experiencia en el ciclo I (menores de 3 años).
----------------	----------------------	----	--

Fuente: Elaboración propia

Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para el recojo de información se utilizaron las técnicas de observación de sesiones de clases y la entrevista a docentes. Por un lado, la observación no es una mera contemplación de los acontecimientos y situaciones. La observación cualitativa implica utilizar todos los sentidos para explorar y describir los diversos ambientes, estar atento a los detalles, eventos, sucesos, interacciones, entre otros, generando una reflexión permanente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Aparte de ello, al utilizar esta técnica es relevante la función que cumple el observador. En ese sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que un observador cualitativo: “Necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas, ser reflexivo y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario” (p.403). En consecuencia, en esta técnica es relevante la función que cumple el observador, pues va depender de su compromiso el lograr registrar los detalles, situaciones, conductas desde una forma más cercana a como sucedió en la realidad.

Por otro lado, se utilizó la técnica de entrevista no estructurada para recolectar la información de las docentes en relación al tema de investigación. Así pues, la entrevista busca reunirse para conversar e intercambiar información entre el entrevistador que es la persona encargada de obtener información y el entrevistado o entrevistados quienes brindan la información. No obstante, como afirma Savin-Baden, Majo, King y Horrocks (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa” (p. 403), debido a que brinda mayor valor a las diversas interacciones que se pueden generar entre varios individuos.

Los instrumentos utilizados fueron una guía de observación y una guía de entrevista. Al respecto, se aplicó la guía de observación en 3 sesiones de clases con una duración de una hora y media y la guía de entrevista a cada docente al iniciar las

visitas al aula. En relación a la guía de entrevista (ver anexo 1) ⁸, Doorman (citado en en Zavaleta, 2017) refiere que este instrumento contiene varias preguntas que son la base para iniciar al diálogo; dentro de una entrevista, es importante aplicar este instrumento, ya que va a permitir el desarrollo lógico del propio diálogo, pues está orientado al tema de investigación.

También, se empleó la guía de observación (ver anexo 2)⁹, como afirma Tamayo y Tamayo (citado en Zavaleta, 2017), “es un formato con el cual se puede recolectar diferentes datos en forma sistemática [...]. A partir de la aplicación de este instrumento brinda una visión clara de los hechos según las necesidades de la investigación” (pp. 19-20).

Validación y aplicación del instrumento de recojo de información

La validación de los instrumentos se realizó a través de un juicio de expertos que tuvo como objetivo la revisión de su contenido por expertos en temas de comunicación, lenguaje y audición en niños menores de seis años, de manera que se lograra contar con instrumentos confiables para garantizar la recolección de información en relación a los objetivos de esta investigación.

El proceso de validación se inició mediante una carta de presentación a los expertos en la que se les brindó una breve explicación sobre los objetivos, tipo, nivel e instrumentos de investigación, de modo que el experto contará con información que guiara su trabajo de validación (ver anexo 3)¹⁰. Además, se les envió una ficha de validación de cada instrumento, con la finalidad de certificar la pertinencia y claridad de las categorías, indicadores y los ítems de cada instrumento, teniendo presente la edad de los niños, el tema y los objetivos de la presente investigación (ver anexo 4).¹¹

Así pues, para dicha validación se contó con la participación de tres expertas especialistas en comunicación, lenguaje y audición quienes revisaron la guía de observación y entrevista, y se realizaron los reajustes pertinentes.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos. Por una parte, la guía de observación se aplicó durante tres días con una duración de una hora y media en diferentes momentos del día como: Asamblea, sesión y talleres, con el propósito de recoger la información desde la propia cotidianidad en la interacción y participación

⁸ Diseño de la Guía de entrevista

⁹ Diseño de la guía de observación

¹⁰ Carta de presentación a los expertos

¹¹ Ficha de validación de cada instrumento

de los niños y niñas. Por otro parte, en relación a la entrevista se aplicó una vez a cada docente en el mismo centro y adaptándonos a la disposición de sus horarios.

Procedimientos éticos de la investigación

Se presentó una carta a la directora solicitando la autorización respectiva para realizar la investigación en la Institución Educativa (ver anexo 5). Asimismo, se entregó el consentimiento informado a los docentes del aula de cuatro años (ver anexo 6) para aplicar la entrevista y guía de observación en sus clases. En ese sentido, la Pontificia Universidad Católica del Perú, Vicerrectorado de Investigación, Oficina de la Ética de la Investigación e Integridad Científica (2017) afirma que “El consentimiento informado consiste en la expresión de la voluntad de un individuo de participar, directa o indirectamente, en una investigación científica como sujeto de experimentación o estudio” (p.10). En efecto, es relevante brindar a los informantes información necesaria sobre la investigación como objetivos, alcances de la investigación, el tiempo que demandará, que se garantizará el anonimato, entre otros. De manera que, tengan la posibilidad de decidir si desean participar de la investigación.

Así mismo, se resalta la confidencialidad, anonimato, participación voluntaria y la posibilidad de dejar de participar en la investigación si así lo desean, pues esta investigación busca respetar a los participantes. Más aún, Díaz, Suárez y Flores (2016) refieren la importancia de respetar a los informantes en la investigación brindándole la oportunidad de tomar decisiones sobre su participación, por ello debe contar con información clara y precisa sobre los objetivos y el estudio en general. Al finalizar la entrevista se le dio el agradecimiento verbal respectivo por su participación. Por último, el contenido del audio fue transcrito para su posterior análisis y la información que se recogió fue confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Procesamiento y organización de los datos

Después de aplicar los instrumentos entrevista y guía de observación se procesó y organizó la información obtenida.

La organización se inició con la elaboración de una matriz con la transcripción de la información obtenida en la grabación de la entrevista a cada docente. Para ello, se identificaron y subrayaron las ideas fundamentales en relación a las subcategorías

La información obtenida en la guía de observación en físico se transcribió al modelo de la guía de observación virtual resaltando las ideas principales relacionadas a las subcategorías. Hay que hacer notar que, durante el proceso se mostró disposición por abordar las categorías emergentes, que no aparecieron con grado de significatividad en este trabajo de investigación.

Así mismo, se utilizaron códigos para representar cierta información en el momento del análisis. A continuación, se muestra las fuentes y codificaciones utilizadas:

Tabla N° 14. Códigos utilizados en el análisis y procesamiento de datos

Códigos según fuentes					
Momentos		Docentes		Aulas	
Sesión	(S)	Docente 1	(D1)	Aula Verde	(V)
Taller	(T)	Docente 2	(D2)	Aula Rosada	(R)
Asamblea	(A)	Docente 3	(D3)	Aula Turquesa	(T)

Fuente: Elaboración propia

Por último, se decidió contrastar y comparar la información obtenida en la entrevista y guías de observación con los fundamentos teóricos. Esta comparación permitió abordar las categorías predeterminadas en este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis se realizó en relación a los objetivos planteados en esta investigación. Por esta razón, luego de la aplicación de los instrumentos, se organizó la información. A continuación, se analizarán los datos por cada subcategoría.

Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas

Para el análisis de esta subcategoría se decidió abordar; por un lado, las habilidades no lingüísticas y; por otro lado, las habilidades paralingüísticas.

Habilidades no lingüísticas

Las habilidades no lingüísticas aparecen antes de que se concrete el lenguaje oral y enriquecen la comunicación al estar acompañadas de gestos, miradas, conductas y expresiones faciales. Conjuntamente, el componente pragmático del lenguaje se empieza a desarrollar en las primeras intenciones comunicativas que tiene el niño antes de hablar y esa gestualidad que desarrolla para pedir, declarar, mirar la imagen de un cuento y atención conjunta, por ejemplo, le va ayudar a adquirir el lenguaje oral más adelante (Valdez, 2012).

En ese sentido, se evidenció que la conceptualización de las habilidades no lingüísticas es clara para dos docentes a excepción de una. Esto se puede evidenciar en afirmaciones como: “Es lo que expresamos con nuestro cuerpo” (D1), “Puede ser gestuales, si uso gestos, a veces hago que me miren. Por ejemplo, bien con el dedo hacia arriba y con gestos” (D3). Sin embargo, D2 no tenía claro la conceptualización, ello se ve reflejado en la siguiente afirmación: “Cuando el niño no logra expresarse, utilizar su lenguaje, ¿no? Es innato, su lengua materna que es el español” (D2).

En cuanto a las prácticas, se evidencia que las docentes utilizan las habilidades no lingüísticas para transmitir información a los niños.

Esto se refleja en las siguientes observaciones: La docente 1 utilizando el movimiento de los brazos representando a cada animal (TV), la docente 3 realiza un juego donde se tapan la cara con una tela y hacen gestos con su rostro y manos. Por ejemplo, están tristes, feliz, sorprendido ¿cómo es nuestra cara?(ST), mientras que la docente 2 plantea preguntas acompañadas de gestos. Por ejemplo: mueve las manos y los brazos acompañando de ¿cuál? y cuando dice ¿dónde? mueve las manos de un lado al otro (AR).

Llama la atención que de manera reiterada la docente 1 evidencie el trabajo de las habilidades no lingüísticas en los tres momentos asamblea, taller y sesión: En el momento que cantan la canción del clima mueve los dedos para representar que salió la lluvia (AV), Después, canta una canción, luego lo hace a lo mudo mientras lo acompañan de gestos, mueven sus dedos, manos y lengua (SV).

Cabe resaltar que, dentro de las habilidades no lingüísticas se encuentra la proxémica. Esto es, el análisis de la territorialidad o espacio donde se desarrollan los intercambios comunicativos (Hall citado en Acosta y Moreno, 2001). Sin embargo, en el discurso no se evidenció que las docentes incluyan este aspecto dentro de las habilidades no lingüísticas, aun cuando en la práctica se evidencia la preocupación por ubicar a los niños en espacios que promuevan el intercambio comunicativo. Esto se puede evidenciar en las siguientes observaciones: Organiza el espacio formando una media luna con las sillas; por ello los niños pueden verse y dialogar (D1) (AV), ubica a los niños en dos grupos, alrededor de la mesa lo que genera que todos tengan la posibilidad de mirarse y dialogar (D2) (SR), maneja el espacio en relación a su interés, formando una media luna, pero la docente decide y ubica a cada niño en una silla. Esta ubicación permite a los niños verse entre sí y ver a la docente (D3) (TT) y los ubica en la alfombra formando una media luna, se observa que los niños escuchan las indicaciones de la docente y responden a las preguntas planteadas (D3) (TR).

Las docentes utilizaron las siguientes estrategias:

a) Atención conjunta

Esta es una de las estrategias que todas las docentes utilizan, aunque de manera básica y no intencionada, pues al preguntarles no lo verbalizaron de esta manera. Sin embargo, es una práctica diaria sobre todo en los momentos de la asamblea y sesión, pues las docentes utilizan gestos, movimientos del cuerpo,

manos, cartillas, pandereta y títeres para captar la atención de los niños y promover un intercambio comunicativo entre el adulto, niño y objeto.

En efecto, los niños responden a la iniciativa de la docente y se muestran atentos, tal como se evidencia en las siguientes observaciones: Una docente muestra a los niños un táper con un caracol y dice: “Ayer hemos visto al caracol, primero, vamos a observar el caracol”, para ello le da la oportunidad a cada niño de observar al animal y luego le pone la lechuga para que el caracol pueda comer y les muestra a los niños como come el caracol (D1) (AV). Asimismo, cuando dos niños están conversando mientras la docente brinda las indicaciones, entonces ella coge la pandereta y la hace sonar para captar la atención de los niños (D3) (AT). Además, una docente capta la atención de los niños al mostrarle los títeres que representan a los personajes del cuento, mientras le cuenta parte del cuento, incluye las ideas de los niños (D1) (TV).

Por último, una de las docentes aborda la atención conjunta y luego la acción conjunta, cuando se interesa por el caracol, se lo muestra a los niños e inicia un intercambio comunicativo. Mientras que la acción conjunta se evidencia cuando le dan de comer al loro, tal como se refleja en la siguiente observación: En el momento de la exposición les muestra a los niños un papelote con la imagen del loro, resaltando sus características. Luego, logra la atención de todos los niños, pues con la ayuda de una madre de familia, llevó un loro. Entonces, los niños lo miraron y luego le dieron de comer (D2) (SR).

a) Simulación, teatro y dramatización

Cross (citado en Otero, 2017) refiere que para lograr una comunicación efectiva son importantes las habilidades verbales y no verbales, ya que permiten a los individuos lograr ser comunicadores exitosos al transmitir información empleando contacto visual, gestos faciales, miradas, movimientos, conductas y enunciados que permitan conocer al otro. Sin lugar a dudas, el lenguaje no verbal está relacionada significativamente con el lenguaje oral, pues permite transmitir un mensaje entendible para los interlocutores y ser comunicadores exitosos en diversos contextos. En ese sentido, se identificó que dos de las profesoras utilizan música, movimientos del cuerpo, y dramatización para trabajar las habilidades no lingüísticas, a excepción de una de las docentes. Esto se evidencia en las siguientes afirmaciones: “Utilizo movimientos del cuerpo, baile, danzas” (D1) y “hago dramatización de cuentos” (D2).

Hay que hacer notar que estas actividades son una oportunidad para que los niños pueden utilizar los movimientos de su cuerpo, gestos, miradas, expresiones faciales y conductas que enriquecen el intercambio comunicativo. Así pues, en la práctica se evidenció estas actividades. Por un lado, una docente \exists utiliza una canción sobre la pulguita y mueve sus manos, cintura, cabeza y da vueltas mientras canta junto a los niños (D3) (AT). Y otra docente acompaña a los niños en la dramatización del cuento “El erizo y sus amigos”, en donde cada niño representa a su animal mediante el movimiento del cuerpo y gestos (D1) (TV). En ese sentido, la dramatización es una de las estrategias que emplea una de las docentes dentro de sus actividades, al respecto Monfort *et al.* (2004) refieren que esta estrategia está orientada a brindar a los niños la oportunidad de representar a una persona de su comunidad y familia o personaje de un cuento, puesto que mientras los niños juegan, representan diversos personajes y situaciones. En efecto, esta estrategia favorece a que los niños pueden representar el personaje mediante gestos, miradas, entre otros. Además, de ajustar el lenguaje y comportamiento de su personaje al contexto.

En síntesis, se identificó que la conceptualización de las habilidades no lingüísticas es clara para dos de las docentes, a excepción de una. Sin embargo, en las prácticas las tres docentes utilizan estas habilidades para compartir información con los niños y generar intercambios comunicativos. Así pues, dentro de esta dimensión se identificó que aplican de manera básica y no intencionada la estrategia de atención conjunta, pues en el discurso no lo reconocen como una estrategia; no obstante, en la práctica se observó que las docentes utilizan la atención conjunta y en uno de los casos llegan a la acción conjunta. Asimismo, las docentes plantean actividades de simulación, teatro y dramatización, para que los niños pueden representar a algún personaje utilizando sus gestos, movimiento de su cuerpo, miradas, expresiones faciales, entre otras y ajustar su lenguaje al rol social que le corresponde en la actividad...

Las habilidades paralingüísticas

Se observa que la conceptualización de las habilidades paralingüísticas no es clara para las docentes, esto se ve reflejado en las siguientes afirmaciones en las cuales confunden términos, por ejemplo: “cuando ellos exponen cuando se les pide que hagan un trabajo con el papá cuando ellas hacen sus trabalenguas, sus rimas” (D1), “como el niño se expresa de lo que carece (...) cuando alguno no puede comunicarse, los niños mismos dicen en que han equivocado” (D2), “están dentro del

lenguaje, creo ¿no? que va en paralelo con el lenguaje” (D3). En definitiva, las docentes relacionan estas habilidades con el lenguaje oral. Sin embargo, las habilidades paralingüísticas incluyen otros elementos que acompañan el lenguaje oral como lo manifiesta Maggio (citado en Otero, 2017) los elementos que incluyen las habilidades paralingüísticas son la prosodia, las características de la voz, onomatopeyas, sonidos, pausa, silencio, risa, suspiro entre otros. Entonces, todos estos elementos paralingüísticos buscan transmitir las intenciones y estados emocionales. Por el contrario, según la información obtenida, en las observaciones de las prácticas las docentes utilizan las habilidades paralingüísticas emocionales, de pronunciación, entonación y respiratorias para comunicarse. Esto se ve reflejado en las siguientes observaciones: La docente utiliza el suspiro al momento de identificar qué niños habían marcado su asistencia y cuando dice “OH, hay varios que no han marcados su asistencia” y suspira (D1) (SV), la docente emplea canciones y utiliza un tono lento y rápido (D1) (TV), la docente utiliza el tono de sus voces para representar a los pregoneros, cambiando su volumen y haciendo énfasis en el producto que se vende (D2) (AR) y una docente utiliza esta habilidad junto a los niños mientras dice “me tapo con el pañuelo y bostezo, como será el bostezo, luego respiro” (D3) (ST).

Cabe resaltar que en el discurso manifiestan el uso de las habilidades paralingüísticas auxiliares como los sonidos onomatopéyicos, aunque engloba a todos los sonidos onomatopéyicos que emiten los animales. Esto se ve reflejado en las siguientes afirmaciones: “para que ellos diferencien el sonido que hacen (...) con los animales, para que ellos sepan si no ven al animal saber que es un chanchito cuando escuchan el “oing oing” o el relincho de un burro “hiaaa hiaaa” diferenciar con el hii hii del caballo” (...) (D1), (...) “hemos estado desarrollando los animales, si hemos utilizado. (...) y “automáticamente antes de que le des la teoría con el sonido. ¿Y le digo de qué animal se trata? Para una profesora de inicial es necesario” (D2) y “como te digo hemos estado trabajando lo de los animales, para hacer una secuencia de sonidos” (D3). Así pues, también se manifiestan el desarrollo de los sonidos onomatopéyicos en las prácticas cotidianas: Una docente utiliza sonidos onomatopéyicos en cada adivinanza relacionada a los animales (D1) (SV), otra docente utiliza el sonido onomatopéyico del “shsh” y del animal que se está exponiendo (D2) (SR). También, se utilizan otros sonidos onomatopéyicos, por ejemplo: una docente utiliza sonidos onomatopéyicos como el splash, plum plum, mientras muestra la bolsa que contiene los pañuelos y dice ¿Qué será? (D2)(ST) y

otra docente 4–utiliza el sonido “auch” en la dramatización para representar el dolor de un animal al chocar con púas (D1) (TV).

Las profesoras manifiestan que utilizan los cuentos, historias y canciones, para trabajar la entonación esto se refleja en las siguientes afirmaciones: “Cuando narramos una historia, por ejemplo, hacer el sonido de los personajes, un poquito de misterio (...) les digo había una vez en el bosque una casa de chocolate y salió la bruja y hago el sonido iaiaiaia. (...) para canciones y cuentos hay que darle la entonación, para que ellos que no están en el lugar de los hechos, vayan pensando cómo era” (D1), “(...) al momento de narrarles los cuentos me gusta narrar modulando mi voz (...)” (D2) y “En el momento que converso con ellos. También, cuando cantas. Puede ser una canción que lo haga lento, otra que lo haga rápido (...)” (D3). Aun cuando en la práctica se registró que sólo una de las docentes utiliza la entonación y tono al narrar un cuento. Esto se evidencia en la siguiente observación: Al narrar el cuento del Erizo la docente cambia sus voces y eleva el tono de su voz en ciertos momentos (D2) (TV).

En síntesis, las docentes no cuentan con una conceptualización clara y definida sobre las habilidades paralingüísticas. Sin embargo, en las prácticas utilizan habilidades paralingüísticas emocionales, pronunciación, auxiliares, entonación y respiratorias para generar intercambio comunicativo con los niños en diversos momentos.

Funciones comunicativas

En concordancia con la conceptualización de las funciones comunicativas los individuos utilizan estas funciones para comunicarse y transmitir sus intenciones, pues cada individuo cuenta con propósitos dependiendo del contexto y las relaciones que establece con otros individuos. Asimismo, dentro de estas funciones se encuentran las intenciones comunicativas que posee información sobre los deseos, necesidades, sentimientos, ideales, información de sí mismo y emociones que busca compartir cada individuo para iniciar o continuar una interacción. Por esto, se identificó que la conceptualización no es clara para dos de las docentes, aun cuando sus ideas están relacionadas a la comunicación, verbal y no verbal, no se identifica claridad al definir las funciones comunicativas. A excepción de una docente quien manifiesta en su discurso: “Es cuando el niño puede expresarse, su expresión oral (...) relatar y conversar en base a sus experiencias en casa. Su total función es expresarse (...) lo mensajes que le doy a él tienen que ser claros (D2), en esta

afirmación la docente brinda ideas, sobre la forma en la que ella y los niños manifiestan las funciones comunicativas.

Cabe resaltar que, Alvites (2012) afirma que las funciones comunicativas “son unidades abstractas y amplias que reflejan la intencionalidad comunicativa del hablante para lo que es necesario un análisis funcional que refleje la motivación del hablante, metas y fines de la comunicación de un individuo” (p.50). Sin lugar a dudas, dentro de las funciones comunicativas se encuentran las ideas, deseos y motivación del hablante que dirigen su participación en cada intercambio comunicativo.

Conjuntamente, para desarrollar las funciones comunicativas cada individuo debe transcurrir por fases. Para esta investigación corresponde la última fase, pues se evidencia el progreso de la comunicación en relación al sistema adulto. Así pues, en esta fase se abordan las funciones comunicativas ideacional, interpersonal y Textual.

La primera función denominada ideacional aborda las funciones matemática, personal y heurística que se desarrollan previamente en cada individuo. Así pues, en relación a la función ideacional. Acosta, Moreno, Quintana, Ramos y Espino (citado en Alvites, 2012) afirman que en esta función “El lenguaje es usado para hablar del mundo como algo real, proviene de la función matemática” (p.53). Es decir, esta función hace referencia al uso del lenguaje para hablar sobre temas reales. Por ello, desde el aula el docente promueve el desarrollo de esta función cuando plantea preguntas y motiva a los niños a formular hipótesis; también, incrementa el vocabulario a partir del aprendizaje de nuevas palabras en situaciones contextualizadas. Esto se evidencia en las siguientes observaciones: En el momento de la sesión la docente 1 tenía programada una visita a la comunidad, puesto que los niños iban a decidir qué tipo de negocio van hacer dentro de su proyecto. Por esta razón, visitaron la tienda, farmacia y panadería. En cada lugar la docente iba planteando preguntas a los niños relacionadas a ¿cómo se llama esta tienda?, ¿qué venden?, ¿qué necesitamos para comprar?. Luego, los niños plantean sus preguntas como ¿cómo se hace en pan?, ¿el señor que está en la farmacia será médico?. Conjuntamente, en cada lugar se observó que la docente busca incrementar el vocabulario de los niños, pues les preguntaba ¿qué es esto? y ¿para qué sirve? mientras señalaba el objeto; luego, utiliza respuestas afirmativas como “sí, este es el jabón, cepillo, pasta dental, etc.” (SV). En cambio, la docente 2 muestra imágenes diversas de animales y plantea preguntas: ¿qué comen estos animales?, ¿cómo se les llama a los animales que

comen carne?, ¿qué saben del tigre y del león?, ¿qué tiene el tigre en su cuerpo y para qué sirve?, ¿qué son los depredadores?, ¿qué son estos animales?. Después de plantear varias preguntas recibe las respuestas de los niños y las relaciona a los comentarios que tiene en su papelote (SR). Por último, la docente 3 plantea las siguientes preguntas en relación al clima y mes: ¿quién salió hoy?, ¿qué día es hoy?, ¿en qué mes estamos?; también, antes de mostrar la imagen de un animal, plantea preguntas a los niños ¿qué tengo acá?, ¿qué será, un animal o un objeto? (AT)

Hay que hacer notar que, de manera reiterada la docente 3 fomenta el desarrollo de la función ideacional al plantear preguntas y buscar incrementar el vocabulario de los niños de forma constante y en los momentos de asamblea, taller y sesión. Esto se evidencia en la práctica de la siguiente manera: Después la dramatización sobre el cuento del Erizo plantea las siguientes preguntas: ¿de qué se trata el cuento?, ¿cómo era el oso?, ¿quién apareció?, ¿qué hacían los amigos?, ¿qué le pasó a Enzo?, ¿por qué le dolía? (TV), y en el momento de la asamblea plantea preguntas relacionadas al clima ¿cómo está el clima hoy?, ¿estará nublado?, ¿quién salió el sol o la nube?, ¿qué ropa tenemos que utilizar cuando sale el sol y cuando sale la nube? (AV). Finalmente, es relevante mencionar que esta función se desarrolla por todas las docentes en diversos momentos.

En relación al discurso las docentes argumentaron que plantean preguntas para fomentar intercambios comunicativos con los niños. Esto se evidencia en las siguientes afirmaciones: “Si, cuando aperturamos el proyecto, o cuando haces preguntas de algún suceso, acontecimientos (...) Utilizamos ¿cómo se llamaba el personaje?, ¿a dónde se fueron?, ¿cuántos eran?, ¿todos tenían el mismo tamaño?, ¿todos vestían iguales?”(D1), “Si, les pregunto: ¿Y cómo lo podemos hacer?, ¿tú lo harías cómo?, ¿lo harías como el otro niño? y ¿te gustaría que te lo hagan?” (D2) y “Según el tema y como yo los vea (...) En los proyectos les pregunto: ¿Qué haremos?, ¿cómo lo haremos?, ¿qué necesitamos?, ¿qué podríamos hacer?, ¿alguna sugerencia? Siempre les digo vamos a opinar, vamos a aportar (D3)” En síntesis, se logra visualizar coherencia entre lo que las docentes afirman en el discurso y lo que hacen en sus prácticas.

La segunda función es la interpersonal que aborda la función pragmática, instrumental y reguladora. Al respecto, Acosta, Moreno, Quintana, Ramos y Espino (citado en Alvites, 2012) afirman que la función interpersonal: “Procede de la función pragmática, permite que el lenguaje se use en situaciones de habla” (p.53). En otras palabras, esta función se enfoca en el uso del lenguaje en diversas situaciones

comunicativas; por lo tanto, el docente debe incidir en el uso regulado del lenguaje en situaciones comunicativas como el saludo, despedida, pedir por favor, entre otros.

En cuanto a las prácticas, en el discurso mencionan que utilizan frases en relación al saludo y palabras mágicas en diversas situaciones cotidianas. Esto se refleja en las siguientes afirmaciones: “Si cuando... a la hora que abrimos la lonchera, los que necesitan ayuda, decimos por favor. Después, cuando ingresan los niños también buenos días miss. Cuando les da algo dicen gracias miss” (D3), Otra docente menciona “eso va en todo momento las palabras mágicas el gracias, perdón, permiso o disculpa eso les cuesta mucho (...) Pero ellos saben cuáles son las palabras mágicas y en qué momentos se deben utilizar. Gracias no debe perderse, debe estar en todo momento, eso les digo” (D2). La última docente afirma “Cuando pido que alguien me lance algo a la basura, digo por favor me puedes botar esto al tacho o cuando están todos ahí y quiero ingresar a ver le digo permiso para yo también ver lo que están viendo. Y cuando ellos mismos me vienen a pedir algo, ¿cómo se pide?, ¿qué se dice? Recordar las palabras mágicas” (D1).

Sin embargo, en las actividades cotidianas, esto se evidencia sólo en dos docentes, pues utilizan frases para el saludo y proponen situaciones en la que los niños puedan utilizar estas frases. En ese sentido, se observó que la docente 1 antes de salir a la visita le indica que un grupo de niños van a ir a pedir permiso a la directora para salir. Para ello, les pregunta: ¿Ya saben que le van a decir? Cuando los niños regresan les pregunta ¿Qué les dijo? Frente a la respuesta de los niños utiliza frases como ¡muy bien! (SV). Por otra parte, la docente 3 saluda a los niños empleando la frase: “Buenos días niños” (AT) y saluda a todos los niños cantando una canción que acompaña con gestos. Además, utiliza la palabra “por favor” al indicarle al niño que debe ponerse la casaca y sentarse (TV).

La última función que se aborda es la textual. Al respecto, Acosta, Moreno, Quintana, Ramos y Espino (citado en Alvites, 2012) afirman que esta función se logra “cuando los significados se codifican en frases y palabras” (p.53). Es decir, el individuo demuestra que ha consolidado esta función cuando utiliza frases y palabras estructuradas y con significado lingüístico para expresar sus ideas y generar un intercambio comunicativo.

En cuanto a las prácticas, en el discurso las docentes mencionan que brindan oportunidad a los niños de contar sus experiencias empleado frases, palabras, en general dentro de sus posibilidades de lenguaje. Esto se refleja en las siguientes afirmaciones: La docente comenta “En todo momento le hago preguntas, para saber que opinan sobre ciertos temas. Por ejemplo, que me cuenten que hicieron el fin

semana o que hacen en navidad junto a sus familias. El objetivo es escucharlos que dialoguen con nosotras, que compartan sus ideas, con su propio lenguaje, porque hay niño a los que se les entiende, pero hay otros que no pronuncian bien (D1). La otra docente agrega: “Hablan!!! Y es mejor porque entre ellos hablan y se escuchan. Por ejemplo, han expuesto el delfín y los que hablan más (...) opacan al resto. Entonces, ¿qué hacemos?, le digo, y niño ¿tú qué opinas?, ya te dijo una palabra, pero ya se expresó. Es decir, preguntamos y tratamos de que todos participen no solo los que hablan demasiado, pero si dan a conocer todo lo que han aprendido” (D2). La última docente comenta: “En la hora de la asamblea casi siempre, sobre los que hicieron el fin de semana, les empiezo a preguntar y ellos me van diciendo, con sus palabras” (D3).

En las actividades cotidianas se observó que las docentes promueven el desarrollo de esta función al brindar espacios donde los niños puedan contar sus ideas, experiencias, dudas, entre otros. No obstante, estos espacios solo se desarrollan en el momento de las sesiones y asamblea, puesto que en el momento del taller las docentes se enfocan en elaborar productos. Más aún, las docentes utilizan palabras y frases en relación al contexto donde se está desarrollando el intercambio comunicativo. Esto se evidencia en las siguientes observaciones: La docente 1 después de plantear preguntas sobre el lugar que van a visitar, utiliza frases como “Les voy a contar” “hoy vamos a ir al mercado” (SV); también, la docente 2 utiliza esta función cuando pregunta ¿Dónde viven los loros?, pero al no recibir respuesta de los niños dice: Les cuento el loro usualmente vive en la selva, pero aquí cerca lo podemos encontrar en el zoológico (SR). Por último, la docente 3 desarrolla esta función al comentarles a los niños que van a dialogar sobre los felinos y después de las preguntas le brinda información sobre las características y alimentación de los felinos (ST).

Conjuntamente, en las prácticas se identifican frases que las docentes utilizan durante el desarrollo de las sesiones, asamblea y talleres. Estas frases transmiten la individualidad del docente, pues son frases características de cada uno en relación a su forma de comunicarse. En las actividades cotidianas esto se evidencia en las siguientes observaciones: La docente 1 utiliza la expresión vamos a esperar “corazón” (TV), También, la docente 2 mientras una de sus estudiantes expone sobre los potajes del señor de los milagros, utiliza frases como ¡Umm, que rico! (AR). También, utiliza expresiones como “Bien” (TR). Por último, la docente 3 frente a las respuestas de los niños agrega ¡Muy bien! (ST). Las expresiones que los docentes

utilizan transmiten mensajes que son importantes para la comunicación que establecen con los niños.

No obstante, en las prácticas se logra evidenciar que en ocasiones las docentes no prestan atención a ciertas ideas del niño. Más aún, cuando sus ideas y expresiones no están relacionadas a los temas que la docente está abordando, lo que genera que algunos niños decidan no participar. Esto se evidencia en las siguientes observaciones: Cuando los niños están brindando sus ideas sobre los felinos, se escuchan varias ideas. Por ejemplo, “a los felinos les gusta jugar y saltar”, “ellos no comen carne, miss”, yo vi un tigre en la casa de mi papá”. Sin embargo, la docente 3 no muestra atención a estos comentarios, pues se enfoca en los comentarios que están relacionados a la información que ella tiene en sus papelotes” (ST). Por otro lado, mientras dialogan sobre los postres que se comen por el día de la canción criolla. La maestra observa que un niño estaba jugando con sus manos. Entonces le dice ¿X qué opinas de los postres, cuál es tu favorito?. El niño responde: El tyrannosaurus rex, ahhhhhh. La maestra continúa, no estamos hablando del tyrannosaurus rex, estamos hablando de los postres. ¿Cuál es tu favorito? El niño la mira y dice: ellos comen carne. La maestra dice: X está en otra. Cabe resaltar que, al finalizar la observación la maestra comenta que el niño tiene diagnóstico de TEA y va a terapias por eso brindo esas respuestas (AR)

Finalmente, después del análisis se idéntico que dos de las docentes no cuentan con una conceptualización clara y definida sobre las funciones comunicativas. A excepción de una de ellas. Sin embargo, se identificó que en las prácticas utilizan las funciones comunicativas Como la ideacional, matetica, textual y con mayor frecuencia la función personal y heurística al comunicarse con los niños.

Discurso conversacional

El discurso conversacional contiene actos de habla que permiten que dos o más interlocutores logren transmitir un mensaje lingüístico pertinente a un contexto. Más aún, para elaborar un mensaje pertinente el interlocutor debe considerar; por una parte, la información que posee el oyente de manera que al transmitir un mensaje sea entendible por todos los agentes que participan en este intercambio comunicativo. Por otra, considerar el empleo de las habilidades lingüísticas que provienen de la competencia comunicativa y las normas sociales, de manera que el mensaje sea claro, eficaz, y se ajuste al contexto comunicativo (Acosta y Moreno, 2001). En efecto, la conceptualización del discurso conversacional es clara para dos

de las docentes. Esto se puede evidenciar en afirmaciones como: “Lo que conversan los niños, entre ellos se comunican cuando están conviviendo o cuando hacen alguna actividad” (D3) Además, la docente afirma “(...) esto viene cuando el niño termina de trabajar y sale y exponer. O sea, la expresión por parte de ellos no pierdes en ningún momento, en todo momento el niño se expresa, habla y discute. Entonces se puede decir que hay un discurso, en la exposición hay un discurso por parte del niño” (D2).

En relación a los aspectos del discurso conversacional, se identificó que todas las docentes promueven el desarrollo del aspecto 1 denominado “Requisitos formales de la comunicación”. Al respecto, Acosta y Moreno (2001) refieren que el primer aspecto son los requisitos formales de la comunicación que consisten en promover un sistema de turnos que permiten a todos los interlocutores tener un tiempo para transmitir ideas, escuchar y generar este intercambio fluido y armonioso. Así pues, esto se evidencia en las prácticas como: La docente 2 promueve un intercambio comunicativo al indicar que deben levantar la mano para participar y escuchar las ideas de todos los niños. Incluso, el que niño que no participa por iniciativa propia, promueve su participan al preguntarle ¿Tú qué opinas? (TV), Asimismo, la docente 3 promueve un sistema de turnos en la que cada niño menciona que animal armó con plastilina. Luego, pregunta ¿cómo se llama? tratando de obtener otra información (ST). Por último, mientras la niña expone la docente plantea preguntas, promueve un sistema de turnos al momento de participar y le permite a cada niño expresar sus ideas. Ella va escogiendo el niño que va hablar (AR).

Conjuntamente, en el discurso las docentes argumentan la forma en la que sus alumnos manifiestan el sistema de turnos. Esto se evidencia en las siguientes afirmaciones: “Cuando quieren contar algo se acercan y me dicen mis sabes lo que me sucedido, sabes lo que ha pasado (...)” (D1), “Ellos levantan sus manos (...) lo expresan de forma abierta se paran y expresan” (D2) y “levantan la mano cuando tiene que dar sus opiniones y le vamos dando la palabra. Les decimos ahora vamos a escuchar a tal niño y ahora a él” (D3).

En lo que se refiere al aspecto 2 está relacionado a la capacidad del niño para adaptarse a los participantes, roles y situaciones. En ese sentido, Acosta y Moreno (2001) manifiestan que este aspecto es de carácter colaborativo de toda conversación que está relacionado a cómo los interlocutores buscan dialogar de forma cooperativa. Cabe resaltar que es indispensable que se emplean cuatro reglas como la cantidad de la información empleada en el intercambio comunicativo, la

veracidad de dicha información, la relación del contenido y la claridad de la información utilizada que va permitir a la persona comunicar de forma pertinente.

En cuanto a las prácticas, en el discurso solo una de las docentes menciona que brinda espacios para que los alumnos pueden dialogar. Esto se refleja en la siguiente afirmación: “En el aula, casi siempre los colocó en media luna y empiezan a dar sus opiniones, casi siempre en la asamblea. Algunas veces en el patio los sienta y empezamos a dialogar” (D3). Sin embargo, en las actividades cotidianas, esto se evidencia de forma constante, pues las docentes 1 y 2 generan que los estudiantes conversen, aunque, por momentos no es de forma cooperativa. Sin embargo, no se registró en las observaciones que la docente 3 ponga en práctica lo que manifiesta en su discurso. En relación a lo expuesto, se presentan las siguientes observaciones: La docente 1 en la asamblea final al seleccionar el nombre de sus proyectos, genera que los niños dialoguen sobre el nombre del proyecto, recibe tres alternativas y piden que voten (SV); asimismo, la docente 2 promueve que todos los niños dialoguen en relación a los postres planteando preguntas y dando a cada niño un momento de comentar en relación al tema (AR).

Llama la atención que de manera reiterada la D1 evidencie claridad en su práctica al desarrollar de este aspecto en el momento del taller, asamblea y sesión. Por ello, se observó que promueve que los niños escuchen las opiniones de los otros niños. Indica que tiene que hacer silencio para escuchar a su compañero en relación al cuento (TV) y les muestra al caracol y busca que los niños dialoguen en torno a este animal, para ello plantea preguntas sobre su alimentación, características, entre otros. (AV)

Por último, el aspecto 3 está relacionado a la capacidad del niño para adaptarse a los participantes, roles y situaciones. En ese sentido, Belinchón, Reviere e Igoa (citado en Acosta y Moreno, 2001) resaltan en este aspecto la participación igualitaria entre el hablante y oyente, y el uso de deícticos que permiten que el mensaje sea entendible y se ajuste a los contextos comunicativos. En la práctica se evidencia que dos docentes muestran interés en que los niños participen y comuniquen sus ideas. Aun cuando, sólo una de ellas promueve la participación igualitaria entre los interlocutores, esto se refleja en las siguientes observaciones: La docente 1 genera que los niños participen de forma voluntaria para expresar sus ideas sobre el proyecto; sin embargo, hay niños que no participan y no se evidenció alguna intervención por parte de la docente para promover la participación (SV). En cambio, la docente 2, mientras los niños dialogan de forma voluntaria sobre los

postres, solicita la participación de los niños que no han brindado ningún comentario. Incluso, los ayuda brindando opciones sobre los postres para que puedan elegir. Más aún, les solicita a los demás niños escuchar el aporte de su compañero y por más mínimo que sea, lo cuenta mostrando sorpresa y utilizando expresiones de agrado como ¡umm, que rico! ¡Interesante! (AR).

En relación al uso de deícticos que permiten que el mensaje sea entendible y se ajuste a los contextos comunicativos. Se observa que la conceptualización de las deixis de persona es clara para dos de las docentes. Esto se puede evidenciar en afirmaciones como: “Bueno, creo que él, la, ellos, ellas” (D1), y “El, lo las, sii!!” (D3).

Conjuntamente, en relación a la deixis de lugar, las docentes manifiestan la aplicación de deixis al momento de contar un cuento, más no, en el momento del diálogo. Esto se refleja en estas afirmaciones: “Hago referencia de donde se está desarrollando el evento. Por ejemplo, si es en un parque, si es en un bosque, laguna o casa. En el aula, pueden crear un cuento ellos mismos en los sectores” (D1), así mismo, “si, por ejemplo, cuando contamos el cuento “el cholito peruano” les preguntó dónde vive, en la sierra, tienes que ubicarlos en el lugar” (D2) y “A veces me ciño al cuento o a veces el cambio el lugar, según lo que deseo lograr” (D2). En resumen, las docentes no cuentan con una conceptualización clara de la deixis de lugar, por ello, utilizan lugares específicos. Por último, la conceptualización de deixis de tiempo es clara para una de las docentes, esto se refleja en la siguiente afirmación: “A veces si, esteee: Hoy día, lo que paso ayer, al otro día” (D3)

Hay que hacer notar que en las prácticas solo docente 1 refleja el uso de deixis de tiempo y lugar. Esto se evidencia en las siguientes observaciones: Utiliza deixis de tiempo cuando dice: “Ahora vamos a ir a la farmacia. Luego, vamos a ir a la panadería” (SV). Asimismo, emplea deixis de tiempo como luego, ayer al contar un cuento y hacer preguntas sobre las actividades que hicieron previamente (TV).

Para concluir es relevante mencionar que la conceptualización del discurso conversacional es clara para dos de las docentes. Sin embargo, en la práctica, se evidencia todas las docentes promueven el desarrollo del aspecto 1. Por otro lado, en relación a la deixis que son importantes para ajustar el mensaje al contexto comunicativo, se evidenció que no hay claridad en la conceptualización y en las actividades cotidianas solo una docente lo pone en práctica.

CONCLUSIONES

- Las docentes trabajan las habilidades no lingüísticas se trabajan a partir de estrategias como la atención conjunta y simulación, teatro y dramatización.
- En cuanto a las habilidades paralingüísticas, las docentes no cuentan con una conceptualización clara, y confunden estas habilidades con el lenguaje oral. A pesar de ello, utilizan estas habilidades en sus prácticas cotidianas.
- Respecto a las funciones comunicativas, se identificó que algunas docentes cuentan con una conceptualización clara y relacionada a la teoría. Además, se registró que en las prácticas las docentes utilizan con mayor frecuencia las funciones comunicativas heurística, personal y textual.
- El discurso conversacional se trabaja con mayor frecuencia en los momentos de la sesión y asamblea. Sin embargo, se evidencia que solo una docente promueve la participación igualitaria de todos los estudiantes. Por otro lado, en relación al empleo de deixis, se identificó que las docentes desconocen este término, y en las actividades cotidianas solo una de ellas aplica las deixis de tiempo y lugar. Inclusive, ninguna aplica y reconoce la deixis de nombre.
- En general, se observó que las docentes no utilizan con mucha frecuencia estrategias que permitan el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en los niños de sus aulas.

RECOMENDACIONES

- Se podría implementar en las instituciones de Educación Inicial, talleres sobre el desarrollo del componente pragmático para que puedan aplicar diversas estrategias para desarrollar el componente pragmático del lenguaje como: atención conjunta, objeto de referencia, argumentación, entre otros; y que puedan aprovechar los momentos de aprendizaje e interacción como la asamblea, sesión y taller, para aplicar estrategias que orientan a los niños a utilizar el lenguaje ajustado al contexto.
- Es conveniente que los programas curriculares de Educación Inicial, específicamente en el área de comunicación, planteen una educación con base en actividades con situaciones reales de interacciones, que sirvan para que los niños desarrollen el componente pragmático al utilizar el lenguaje ajustado al contexto donde se desarrolla el intercambio comunicativo, pues en ocasiones el currículo está más enfocado en los componentes fonológico, semántico y morfosintáctico y es necesario abordar este componente desde el aula.
- Es necesario que las docentes conozcan los hitos del desarrollo de lenguaje para identificar los indicadores correspondientes al grupo etario con el que esta trabajando, puesto que le va permitir reconocer las necesidades de sus estudiantes y si alguno se encuentra desfasado plantear estrategias en relación a ello.

Se podría investigar acerca de cómo el componente pragmático del lenguaje contribuye a comprender mejor los trastornos de la comunicación social en los niños con TEA, entonces es necesario realizar investigaciones empíricas

donde se vea en qué medida este tipo de actividades puedan ayudar en la inclusión de niños con TEA en el aula.

- Sería importante realizar investigaciones empíricas sobre el tema del lenguaje pragmático para poder validar las experiencias e identificar cuáles funcionan mejor en nuestro contexto y, con niños de ciclo I y II de Educación Inicial.



BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V y, Moreno, A. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. España, Barcelona: Masson
- Acosta, V. y, Moreno, A. (2003). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. España, Barcelona: Ars Medica.
- Alvarez, A. y. Echegaray, I. (2016). *Influencia del programa Eden en el discurso narrativo y habilidades sintácticas y semánticas del lenguaje oral en niñas de 5 años de una institución educativa particular del distrito de pueblo libre* (Tesis de maestría). Recuperado de [file:///C:/Users/carmen10/Downloads/ALVAREZ_ANGELA_ECHEGARAY_IRINA_INFLUENCIA_PROGRAMA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/carmen10/Downloads/ALVAREZ_ANGELA_ECHEGARAY_IRINA_INFLUENCIA_PROGRAMA%20(1).pdf)
- Alvites, G. (2012). *Estilos educativos y grados de desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 5 años de un colegio de lima metropolitana* (Tesis de maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1646/ALVITES_SOSA_GONY_ESTILOS_EDUCATIVOS.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Anaya, C. y. Chachapoyas, P. (2017). *Elaboración del software– programa pace para el análisis sintáctico de muestras de lenguaje espontáneo de los niños con pérdida auditiva del colegio Fernando Wiese Eslava* (Tesis de maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/10244/ANAYA_CHACHAPOYAS_ELABORACION_SOFTWARE_PROGRAMA_PACE_PARA_EL_ANALISIS_SINTACTICO_DE_MUESTRAS_DE LENGUAJE ESPONTANEO DE LOS NI%C3%91OS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arenas, G. (2012). *Desarrollo de lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico* (Tesis de maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1648/ARENAS_ARANA_ERICKA LENGUAJE_COMPRENSIVO.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Avendaño, F y Miretti, M. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. Argentina, Buenos Aires: Homo Sapiens Editions.
- Centro para el control y la prevención de enfermedades. (2018). *Aprenda los signos. Reaccione pronto: Indicadores del desarrollo*. USA: CDC-Centers for Disease
- Control and Prevention. (s.f) Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/Spanish/actearly/milestones/index.html>

- Das, L. (2006). Lecture notes on language and communication. Recuperado de http://www.iitg.ac.in/scifac/qip/public_html/cd_cell/chapters/lizadasqip.pdf
- Diaz, C. Suarez, G, y. Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación. Vicerrectorado de investigación*. Perú, San Miguel: Pucp.
- Hernandez, R, Fernandez, C, y. Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. México, México: Interamericana editores. S.A de C.V.
- Huamani, O. (2014). *Desarrollo de las habilidades pragmáticas en la infancia*. Recuperado de <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/DESARROLLO-DE-LAS-HABILIDADES-PRAGM%C3%81TICAS-EN-LA-INFANCIA.pdf>
- Kasher, A y Meilijson, S. (2014). *Autism and Pragmatics of Language*. Recuperado de [file:///C:/Users/carmen10/Downloads/Autism and Pragmatics of Language.pdf](file:///C:/Users/carmen10/Downloads/Autism%20and%20Pragmatics%20of%20Language.pdf)
- McAller, P. (2002). *Cómo ayudar a los niños con problemas de lenguaje y auditivos*. México, México: Aguilar.
- Mackay, G, y Anderson, C. (2000). *Enseñando a niños con dificultades pragmáticas de comunicación. Intervención en el aula*. Madrid, España: Entha
- Mendoza, Y. y. Mamani, J. (2012). *Aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano – puno 2012. comuni@ccion: revista de investigación en comunicación y desarrollo* Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845035006.pdf>
- Meneses, M. & Monge, M. (2001). *El juego en los niños: enfoque teórico Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Monfort, M. Juárez, A., y Monfort, I. (2004). *Niños con trastorno pragmáticos del lenguaje y de la comunicación. Descripción e intervención*. Madrid, España: Entha
- Olaz, A. (2014). Propuesta de un modelo de valoración cuantitativa de competencias paralingüísticas en los trabajos de fin de grado, *II Congreso Internacional de Innovación Docente. Unidad de innovación*, Universidad de Murcia y Universidad Politécnica de Cartagena (Murcia)
- Otero, C. (2017). *Construcción y Análisis Psicométrico de un Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial* (Tesis de maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/11992/Otero_Oyague%20Construcci%C3%B3n_an%C3%A1lisis_psicom%C3%A9trico1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Owens, R. (2006). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Pearson Education.

- Parikh, P. (2001). *The use of language*. Recuperado de <http://web.stanford.edu/group/csli/publications/csli/publications/pdf/1575863545.pdf>
- Picard, C. (2004). *Strategies for effective teaching in the twenty-first century. A Supplement for Special Education Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497756.pdf>
- Pugliese, M. (2005). *Las competencias lingüísticas en la educación infantil. Escuchar, hablar, leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Pontificia Universidad Católica del Perú, Vicerrectorado de Investigación, Oficina de la Ética de la Investigación e Integridad Científica (2017). *Ética de la investigación con seres humanos. Respeto por las personas*. Perú: Lima, Luis Naters L
- Sarmiento, A. (2009). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Revista Respuestas - Universidad Francisco de Paula Santander*, 9(20), pp1-8. Recuperado de <file:///C:/Users/carmen10/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionCualitativaEnEducacionYLaRelacionCo-5555277.pdf>
- Valdez, D. (2001). *Lenguaje y autismo*. Argentina, Buenos Aires: Fundec.
- Valdez, D. (2012). Desarrollo Comunicativo. En *Desarrollo Cognitivo y Educación [1]*. Los inicios del conocimiento. Castorina, J. y Carretero, M. (Comp.). Buenos Aires, Argentina: Paidós. Pp.196-217.
- Woolfson, R. (2002). *Mira como hablo*. España, Barcelona: Mens Sana.
- Zavaleta, M. (2017). *Estrategias que utilizan las docentes para el desarrollo de la expresión oral en niños y niñas de 4 años en una institución educativa privada del distrito de San Isidro* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/10178/ZA VALETA MEJIA ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESION ORAL EN NI%C3%91OS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

Anexo 1: Guía de Entrevista

Entrevista a las docentes

Indicaciones para la entrevista

Datos Generales:

1. Formación universitaria: _____
2. Años que lleva ejerciendo en la docencia: _____
3. Edad: _____
4. Niveles educativos en el que trabaja: _____
5. Número de horas de clase por semana: _____

Estimada profesora:

La presente entrevista tiene como objetivo obtener sus opiniones acerca del desarrollo del lenguaje desde el aula. Asimismo, sería importante saber cómo se promueve el uso del lenguaje en diversas situaciones comunicativas presentes en el aula. Por favor, conteste las siguientes preguntas.

En Educación Inicial cuando desarrollamos el lenguaje, nos enfocamos en abordar cuatro componentes: fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático del lenguaje.

El componente fonológico se encarga de estudiar los sonidos presentes en el habla, fonemas sílabas.

El componente semántico se encarga de estudiar los significados de las palabras, y las relaciones semánticas entre ellas.

El componente morfosintáctico estudia el conjunto de las reglas y los elementos que hacen de la oración un elemento con sentido.

El componente pragmático se ocupa de los usos del lenguaje oral en diversas situaciones comunicativas.

Ahora bien, después de haberle brindado esta información es importante para esta investigación saber qué es lo que usted hace para que sus alumnos usen el lenguaje en diferentes situaciones comunicativas.

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Sub preguntas
1. Dimensiones del componente pragmático	1.1 Habilidades no lingüísticas	1.1.1 ¿Qué considera usted que son las habilidades no lingüísticas?	¿Usted utiliza gestos para comunicarse con los niños? ¿Qué estrategias usa?
		1.1.2 ¿Qué actividades realiza para desarrollar estas habilidades en sus alumnos?	¿Utiliza el movimiento de su cuerpo para comunicarse con los niños?
		1.1.3 ¿En qué momentos desarrolla estas habilidades?	¿Qué es para usted un intercambio comunicativo?
		1.1.4 ¿Qué recursos utiliza para promover el desarrollo de estas habilidades?	¿Promueve espacios donde se dé el intercambio comunicativo? Dé un ejemplo.
	1.2 Habilidades paralingüísticas	1.2.1 ¿Qué considera usted que son las habilidades paralingüísticas?	¿Utiliza la sonrisa, pausa y el silencio para comunicarse con los niños? ¿Cómo lo hace?
		1.2.2 ¿Qué actividades realiza para desarrollar estas habilidades?	¿En qué momentos? ¿Utiliza la entonación para comunicarse con los niños? ¿Cómo lo hace? ¿En qué momentos?
		1.2.3 ¿En qué momentos de la clase desarrolla estas habilidades?	¿Utiliza los sonidos onomatopéyicos para comunicarse con los niños?
		1.2.4 ¿Qué recursos utiliza para promover el desarrollo de estas habilidades?	En el caso de que su respuesta sea afirmativa ¿por qué considera que es importante su uso?. Dé un ejemplo.
	1.3 Funciones comunicativas	1.3.1 ¿Qué son las funciones comunicativas?	¿Cómo les transmite sus intenciones comunicativas a los niños? Brinde un ejemplo.
		1.3.2 ¿Qué actividades realiza para desarrollar las funciones comunicativas?	¿En las clases transmite sus deseos a los niños? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo responden los niños?
		1.3.3 ¿En qué momentos desarrolla las funciones comunicativas?	¿En las clases transmite sus intenciones comunicativas a los niños? Brinde un ejemplo.
		1.3.4 ¿Qué recursos utiliza para promover el desarrollo de estas habilidades?	¿En las clases transmite sus

			<p>necesidades a los niños? ¿Cómo lo hace?</p> <p>¿Cómo responden los niños?</p> <p>¿En las clases transmite sus sentimientos a los niños? ¿Cómo lo hace?</p> <p>¿Cómo responden los niños?</p> <p>¿Utiliza frases para modificar la conducta de los niños? Dé un ejemplo</p> <p>¿Utiliza preguntas para fomentar un intercambio comunicativo con los niños? ¿Cuáles?</p> <p>¿Utiliza palabras mágicas? ¿Cuáles?</p> <p>¿En qué momentos?</p> <p>¿Brinda a los niños oportunidades de contar sus experiencias? ¿En qué momentos? ¿Qué estrategias emplea para que los niños puedan contar sus experiencias?</p>
	1.4 Discurso conversacional	<p>1.4.1 ¿Cómo podría definir usted el discurso conversacional?</p> <p>1.4.2 ¿Qué actividades realiza para desarrollar el discurso conversacional?</p> <p>1.4.3 ¿En qué momentos desarrolla el discurso conversacional?</p> <p>1.4.4 ¿Qué recursos utiliza para promover el desarrollo del discurso conversacional?</p>	<p>¿Cómo participan los niños en el aula cuando desean comunicar algún suceso, necesidad o idea?</p> <p>¿Cuenta con espacios donde los niños participen por turnos? Dé un ejemplo</p> <p>¿Cuenta con espacios donde los niños cuenten sus experiencias? ¿Cuáles?</p> <p>¿Utiliza nombres al contar una historia?</p> <p>¿Utiliza pronombres al contar una historia?</p> <p>¿Hace referencia al lugar al contar una historia?</p> <p>Dé un ejemplo</p>

			¿Hace referencia al tiempo al contar una historia? Dé un ejemplo ¿Solicita clarificación cuando no entiende algo? ¿Cómo?
--	--	--	--

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2: Guía de observación:

Objetivo: Este instrumento presenta como objetivo registrar cómo el docente desarrolla el componente pragmático del lenguaje en un aula de niños de 4 años.

N° de observación:

Duración:

Título de la actividad:

Descripción de la actividad:

I. Identificar cómo se trabajan las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas

Habilidades no lingüísticas (corporales):

Ejes	Descripción	Situación observada
C I N É S I C A	<u>Gestos y movimientos corporales.</u> El docente realiza diversas señales corporales que se manifiestan mediante los movimientos oculares, gestuales, corporales, el uso de las manos, entre otros que realiza una persona en una situación	

	<p>comunicativa específica.</p> <p>El docente acompaña el lenguaje oral con movimientos corporales y gestos como mímicas, expresiones faciales, etc. en una situación comunicativa.</p>	
<p>P</p> <p>R</p> <p>O</p> <p>X</p> <p>É</p> <p>M</p> <p>I</p> <p>C</p> <p>A</p>	<p><u>Relación social que establecen dos personas que se comunican.</u></p> <p>Analiza la territorialidad o espacio donde se desarrolla los intercambios comunicativos entre las personas.</p> <p>Maneja el espacio y lo organiza para que los interlocutores interactúen entre sí manteniendo distancias dentro de una situación comunicativa.</p>	

Habilidades paralingüísticas:

Indicadores	Situación observada
A: Utiliza habilidades paralingüísticas emocionales como llanto, risa, suspiro entre otros para comunicarse.	
B: Utiliza habilidades paralingüísticas de pronunciación y entonación como tono,	

velocidad, volumen y énfasis para comunicarse	
C: Utiliza habilidades paralingüísticas auxiliares como las onomatopeyas y silbido para comunicarse	
D: Utiliza habilidades paralingüísticas respiratorias como bostezo, inspiración y expiración para comunicarse.	

II. Identificar cómo se trabajan las funciones comunicativas

Funciones comunicativas en la fase I

Función Comunicativa	Explicación de la adquisición de la función comunicativa	Situación observada
Instrumental	El docente usa el lenguaje para que las cosas se realicen, con el fin de satisfacer necesidades, prima la frase "yo quiero".	
Reguladora	El docente utiliza el lenguaje como un instrumento de control, con el fin de modificar conductas en los demás; a diferencia de la anterior, centra su atención en el agente más no en el objeto, se caracteriza por la expresión "haz lo que te digo" cuando se dirige a los niños.	
Interactiva	El docente utiliza el lenguaje para relacionarse e interactuar con los niños, expresión característica es "juguemos juntos".	

Personal	El lenguaje expresa la individualidad del docente, con el objeto de afirmar la propia personalidad, expresiones como ¡“yupi”! son características.	
Heurística	El docente utiliza el lenguaje como un medio para investigar y aprender las cosas, usando siempre por qué cuando interactúa con los niños.	
Imaginativa	Uso lúdico del lenguaje, recreando o creando el entorno en función de sus gustos, típica es la frase “era un monstruo verde”.	
Ritual	Se refiere a los buenos modales que refleja el docente al emplear un lenguaje formal.	

Funciones comunicativas en la fase II:

Funciones Comunicativas	Desarrollo	Situación observada
Pragmática	Procede de las funciones instrumental y reguladora, se vincula con el desarrollo de la sintaxis. Se observa que el docente incide en el uso regulado del lenguaje en una situación comunicativa (saludo, despedida, pedir favor, etc.). Además, los niños usan el lenguaje de forma instrumental.	
Matética	Procede de las funciones personal e heurística, permite el desarrollo del vocabulario. Se observa que el docente promueve preguntas y motiva a los niños a formular hipótesis, incrementa el vocabulario a partir del aprendizaje de nuevas palabras en situaciones contextualizadas. Los niños utilizan el vocabulario aprendido en otras	

	situaciones, así como formulan preguntas aprendidas.	
Informativa	Surge a partir de la experiencia del niño. Se observa que el docente usa el lenguaje como medio de transmisión de mensajes, para dar información, se caracteriza por la frase "tengo algo que decirles". Los niños usan el lenguaje para brindar información y elaborar mensajes.	

III. Identificar cómo se trabaja el discurso conversacional

Aspectos	Indicadores		Situación observada
Aspecto 1: Requisitos formales de la comunicación	El docente promueve un sistema de turnos de diálogo que permitan a todos los interlocutores tener un tiempo para transmitir ideas, escuchar y generar este intercambio fluido y armonioso.		
Aspecto 2: Carácter colaborativo de toda conversación	El docente promueve a que los interlocutores busquen dialogar de forma cooperativa en torno a un tópico.		
Aspecto 3: Capacidad del niño para adaptarse a los participantes, roles y situaciones	Hace uso de deícticos que permiten que el mensaje sea entendible y se ajuste a los contextos comunicativos.	Deixis de persona como pronombres, nombres, por ejemplo. Deixis de lugar como allí, aquí, por ejemplo. Deixis de tiempo como ahora,	

	luego, ayer, entre otros.	
--	---------------------------	--

Anexo 3: Modelo de Carta de presentación a los expertos

Especialista

De mi mayor consideración:

Previo atento saludo, solicito se sirva usted emitir su juicio de experto sobre los instrumentos de investigación que presento para abordar la tesis: “El desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 4 años de edad de un centro educativo nacional del Cercado de Lima”.

Conocemos de su amplia experiencia y especialización en relación al lenguaje y su aporte será de mucho valor para este trabajo.

La investigación es descriptiva y tendrá como fuente a dos docentes a cargo de dos aulas de 4 años de un centro educativo nacional. Los objetivos de la presente investigación son los que se mencionan a continuación: El objetivo general: Analizar el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 4 años en una institución educativa nacional del Cercado de Lima. Asimismo, los objetivos específicos: Primero, describir cómo se trabajan las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas. Segundo, describir cómo se trabajan las funciones comunicativas. Por último, describir cómo se trabaja el discurso conversacional

Para el recojo de la información, se ha elegido las técnicas de observación y entrevista para estudiar el contenido y desarrollo del componente pragmático en estas aulas. La observación será no participante y se aplicará mediante la guía de observación durante cinco clases con una duración de una hora y media y en diferentes momentos del día. Por otro lado, la entrevista se realizará una sola vez desde el inicio de este proceso. Dicho instrumento cuenta con preguntas que se aplicaran para identificar los conocimientos previos de las docentes y si los términos empleados le resultan familiar. Luego, se aplican las preguntas que están en los indicadores como ayuda, puesto que estas preguntas son más específicos y con términos fácil de entender y manejar por ellas.

A continuación, presento los instrumentos y la ficha de validación para que usted tenga la gentileza de evaluar y emitir sus recomendaciones como experta.

Agradecemos su valiosa colaboración

Anexo 4: FICHA PARA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Guía de observación

El desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 4 años de edad de un centro educativo nacional del Cercado de Lima

Objetivo general:

Analizar el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 4 años de edad de un colegio nacional del cercado de lima.

Objetivo específico:

Describir cómo se trabajan las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas

Describir cómo se trabajan las funciones comunicativas

Describir cómo se trabaja el discurso conversacional

Categoría:

Dimensiones del componente pragmático

Subcategorías:

Habilidades no lingüísticas

Habilidades paralingüísticas

Funciones comunicativas

Discurso conversacional

1. Pertinencia de los indicadores de observación con los objetivos de la investigación:

Suficiente		Medianamente suficiente		Insuficiente	
------------	--	-------------------------	--	--------------	--

Sugerencias:

--

2. Claridad en la redacción de los indicadores de observación

Suficiente		Medianamente suficiente		Insuficiente	
------------	--	-------------------------	--	--------------	--

Sugerencias:

--

3. Claridad en la redacción de la descripción del indicador con respecto a las subcategorías de la observación:

Suficiente		Medianamente suficiente		Insuficiente	
------------	--	-------------------------	--	--------------	--

Sugerencias:

--

4. Suficiencia de los ítems para obtener la información requerida.

Suficiente		Medianamente suficiente		Insuficiente	
------------	--	-------------------------	--	--------------	--

Sugerencias:

--

Observaciones y/o comentarios generales:

--

Datos del evaluador:
Formación académica:
Área de experiencia profesional:
Cargo actual:
Institución:
Firma:

FICHA PARA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Guía de entrevista

El desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 4 años de edad de un centro educativo nacional del Cercado de Lima

Objetivo general:

Analizar el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 4 años de edad de un colegio nacional del cercado de lima.

Objetivo específico:

Describir cómo se trabajan las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas

Describir cómo se trabajan las funciones comunicativas

Describir cómo se trabaja el discurso conversacional

Categoría:

Dimensiones del componente pragmático

Subcategorías:

Habilidades no lingüísticas

Habilidades paralingüísticas

Funciones comunicativas

Discurso conversacional

1. Pertinencia de las preguntas de la entrevista con los objetivos de la investigación:

Suficiente		Medianamente suficiente		Insuficiente	
------------	--	-------------------------	--	--------------	--

Sugerencias:

2. Claridad en la redacción de los indicadores en relación a las preguntas de la entrevista

Suficiente		Medianamente suficiente		Insuficiente	
------------	--	-------------------------	--	--------------	--

Sugerencias:

--

3. Claridad en la redacción de las preguntas con respecto a las subcategorías de la entrevista:

Suficiente		Medianamente suficiente		Insuficiente	
------------	--	-------------------------	--	--------------	--

Sugerencias:

--

4. Suficiencia de los ítems para obtener la información requerida.

Suficiente		Medianamente suficiente		Insuficiente	
------------	--	-------------------------	--	--------------	--

Sugerencias:

--

Observaciones y/o comentarios generales:

--

Datos del evaluador:
Formación académica:
Área de experiencia profesional:

Cargo actual:
Institución:
Firma:

Anexo 5: Solicitud a la directora

Lima, 02 de octubre del 2019

Solicito: Autorización para aplicar instrumentos a fin de recoger información para una investigación.

Señora
XXXXXXXXXX
Directora de la Institución Educativa XXXXXXXX

De mi mayor consideración:

Yo, Miriam del Carmen Salazar Avalos identificado/a con DNI N°XXXXXX, estudiante de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú ante usted me presento y expongo:

Actualmente estoy desarrollando la investigación titulada “Estrategias docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 4 años de una institución educativa estatal del Cercado de Lima”, cuyo objetivo general es: Analizar las estrategias docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 4 años de una institución educativa estatal del Cercado de Lima. Dicha investigación es descriptiva y tendrá como fuente a las docentes a cargo del aula de 4 años del centro educativo que usted dirige.

Por lo tanto, solicito a usted tenga a bien autorizar la aplicación de los instrumentos de la mencionada investigación (guía de observación y guion de entrevista). La observación será no participante y se aplicará mediante la guía de observación durante cinco clases con una duración de una hora y media y en diferentes momentos

del día. Por otro lado, la entrevista se realizará una sola vez desde el inicio de este proceso.

Atentamente,
Miriam del Carmen Salazar Avalos
Estudiante de Educación

(Firma y sello)

Anexo 6: Consentimiento Informado para participantes en la investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Miriam del Carmen Salazar Avalos, con código XXXXXXXXX, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Los objetivos de esta investigación son:

Objetivo general: Analizar las estrategias docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de cuatro años en una institución educativa estatal del Cercado de Lima.

Objetivos específicos son:

- Describir cómo se trabajan las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas.
- Describir cómo se trabajan las funciones comunicativas.
- Describir cómo se trabaja el discurso conversacional.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista que se aplicará una vez al inicio de la investigación y permitir la aplicación de una guía de observación durante tres días con una duración de una hora y media. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas en la entrevista y la información obtenida en la guía de observación serán codificadas usando un número de identificación y por lo

tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Atentamente,

Miriam del Carmen Salazar Avalos.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Miriam del Carmen Salazar Avalos.

He sido informado (a) de que el objetivo de esta investigación es: Estrategias docentes para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niño de cuatro años en una institución educativa estatal del Cercado de Lima.

Me han indicado también que tendré que responder a preguntas en una entrevista y permitir la aplicación de una guía de observación. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Miriam del Carmen Salazar Avalos al teléfono XXXXXXXXXX.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

-----	-----	-----
Nombre del Participante		Firma del Participante
Fecha		