

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Construcción y Análisis Psicométrico de un Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN FONOAUDILOGÍA CON MENCIÓN EN TRASTORNOS DE LENGUAJE EN NIÑOS Y ADOLESCENTES**

**AUTOR**

Cynthia Elisa Otero Oyague

**ASESORES:**

Mg. Sandra Cañote García  
Dr. José Livia Segovia

Noviembre, 2017

CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE UN  
PROTOCOLO DE DESPISTAJE DE DIFICULTADES  
PRAGMÁTICAS DEL LENGUAJE PARA MAESTRAS DE  
EDUCACIÓN INICIAL





*A los niños que tienen alguna dificultad pragmática,  
a sus padres y profesores,  
con toda la intención de que esta investigación  
permita ayudarlos más y mejor.*

## AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer, en primer lugar, a mis asesores Mg. Sandra Cañote García y Dr. José Livia Segovia, quienes compartieron sus conocimientos conmigo, me animaron y apoyaron todo el tiempo en la realización de esta investigación.

Quiero agradecer a los jueces quienes en medio de sus ocupaciones se dieron un tiempo para darme su opinión sobre el Protocolo que estaba elaborando. Gracias a Mg. Asunción Gastañeta De Albornoz, Mg. John Castro Torres, Mg. Jackeline Villena, Esp. Lorena Oliveros Salas y Esp. Janet Quiroz Watanabe.

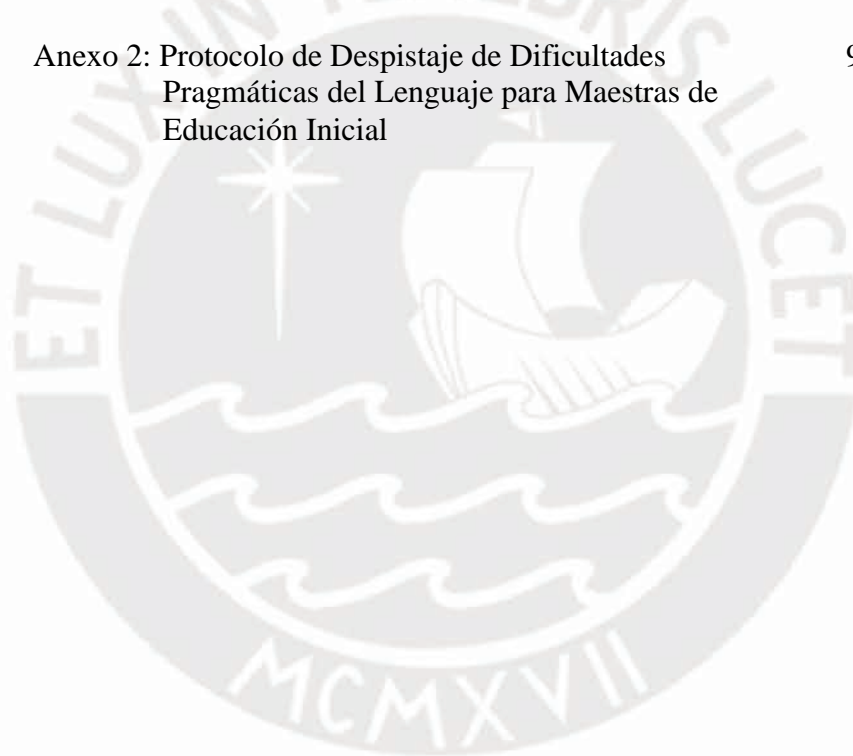
Quiero agradecer a la Dirección del colegio y a las profesoras que participaron en esta investigación, pues su compromiso con el desarrollo de sus niños y con el acompañamiento a sus padres, fueron el motor e inspiración de este trabajo.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

	Página
CARÁTULA	i
TÍTULO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO	v
ÍNDICE DE CUADROS O TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS Y/O DIBUJOS	x
RESUMEN – ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Planteamiento del Problema	1
1.1.1 Fundamentación del problema	1
1.1.2 Formulación del problema	5
1.2 Formulación de Objetivos	5
1.2.1 Objetivo general	5
1.2.2 Objetivos específicos	5
1.3 Importancia y justificación del estudio	6
1.4 Limitaciones de la investigación	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	9
2.1 Antecedentes del estudio	9
2.1.1 Antecedentes nacionales	9
2.1.2 Antecedentes internacionales	10
2.2 Bases teóricas	11
2.2.1 Lenguaje	11
2.2.1.1 Definición	12

2.2.1.2 Modelos teóricos	17
2.2.1.3 Procesos, dimensiones y componentes	18
2.2.2 Pragmática	20
2.2.2.1 Definición	21
2.2.2.2 Dimensiones	23
2.2.2.2.1 Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas	24
2.2.2.2.2 Intenciones comunicativas	26
2.2.2.2.3 Discurso conversacional	29
2.2.2.3 Desarrollo evolutivo	30
2.2.2.4 Evaluación	33
2.2.2.4.1 Tests estandarizados	36
2.2.2.4.2 Observación conductual	37
2.2.2.4.3 Pruebas no estandarizadas	37
2.2.2.4.4 Cuestionarios	37
2.2.3 Escuela y educación inicial	39
2.2.4 Investigación psicométrica	42
2.2.4.1 Validez	43
2.2.4.2 Confiabilidad	44
2.3 Definición de términos básicos	44
2.3.1 Lenguaje	44
2.3.2 Pragmática	44
2.3.3 Educación inicial	45
2.3.4 Análisis psicométrico: validez y confiabilidad	45
2.4 Hipótesis	46
2.4.1 Hipótesis general	46
2.4.2 Hipótesis específicas	46
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b>	<b>47</b>
3.1 Tipo y diseño de investigación	47
3.2 Población y muestra	48
3.3 Definición y operacionalización de variables	49
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	50
3.5 Procedimiento	50
3.6 Procesamiento y análisis de datos	51
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>	<b>52</b>
4.1 Presentación de resultados	52
4.1.1 Validez de contenido	52
4.1.2 Análisis factorial	54
4.1.3 Índice de discriminación	57
4.1.4 Análisis de la fiabilidad	71

4.1.5 Baremos	72
4.2 Discusión de resultados	74
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>83</b>
5.1 Conclusiones	83
5.2 Recomendaciones	85
<b>REFERENCIAS</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1: Cuadro de las dimensiones, indicadores e ítems del Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial	89
Anexo 2: Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial	93

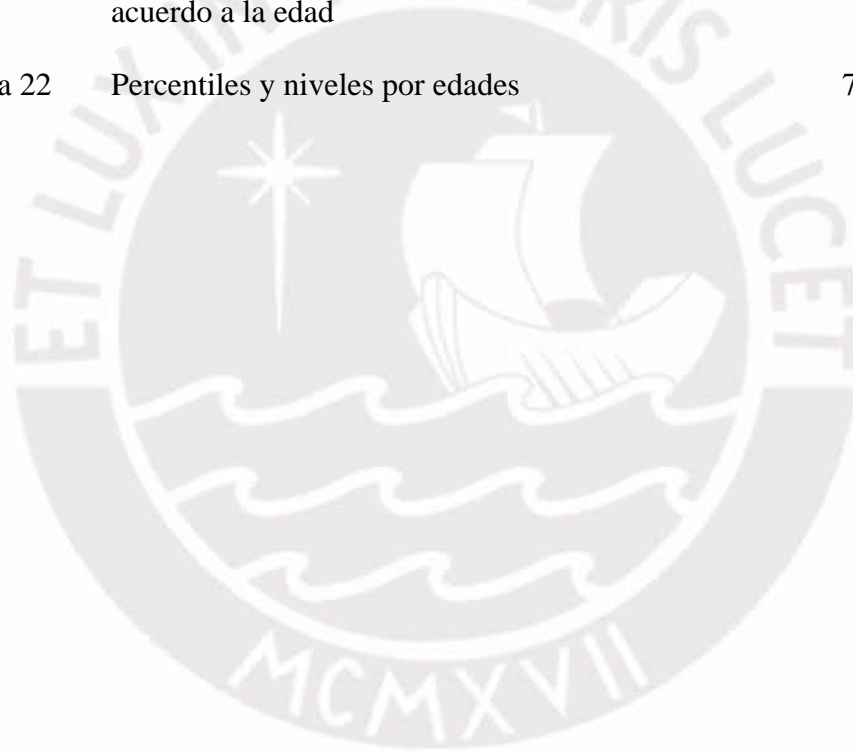


## ÍNDICE DE TABLAS

		Página
Tabla 1	Desarrollo cronológico de habilidades pragmáticas de Adams (2002)	31
Tabla 2	Desarrollo cronológico de habilidades pragmáticas de Pérez y Salmerón (2006)	31
Tabla 3	Desarrollo cronológico de habilidades pragmáticas de Acosta y Moreno (2001) y Acosta (1996)	32
Tabla 4	Desarrollo cronológico de habilidades conversacionales de Acuña y Sentis (2004)	33
Tabla 5	Distribución de la población (unidad de análisis) en función al sexo y edad	48
Tabla 6	Operacionalización de las habilidades pragmáticas	49
Tabla 7	Índice de acuerdos de los jueces respecto al Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial	53
Tabla 8	Evidencia de la validez de constructo a través del AFE	55
Tabla 9	Índice de discriminación del total de los ítems	57
Tabla 10	Índice de discriminación de la dimensión 1: Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas	59
Tabla 11	Índice de discriminación de la dimensión 2: Intenciones comunicativas	60
Tabla 12	Índice de discriminación de la dimensión 3: Discurso conversacional	61
Tabla 13	Índice de discriminación del total de los ítems para el sexo femenino	62
Tabla 14	Índice de discriminación del total de los ítems para el sexo masculino	64
Tabla 15	Índice de discriminación del total de los ítems en	66



	sujetos de los 4 años	
Tabla 16	Índice de discriminación del total de los ítems en sujetos de los 5 años	68
Tabla 17	Índice de discriminación del total de los ítems en sujetos de los 6 años	70
Tabla 18	Coefficiente del Alfa de Cronbach para la escala total y por dimensiones	71
Tabla 19	Coefficiente del Alfa de Cronbach por sexo	72
Tabla 20	Coefficiente del Alfa de Cronbach por edades	72
Tabla 21	Análisis de varianza de las habilidades pragmáticas de acuerdo a la edad	73
Tabla 22	Percentiles y niveles por edades	74



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Desarrollo de habilidades pragmáticas por edades	Página 73
----------	--------------------------------------------------	--------------



## RESUMEN

La investigación tiene como finalidad brindar un instrumento que permita la detección temprana de dificultades pragmáticas del lenguaje en niños de 4 a 6 años de edad. Fue por ello que se creó el Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial, midiendo sus propiedades psicométricas a través de la validez de contenido por criterio de jueces, validez de constructo, índice de discriminación y fiabilidad. Con el fin de validar dicho instrumento, se le pidió a 15 maestras de pre-escolar de un colegio privado en La Molina que respondieran el número de protocolos correspondientes a la cantidad de alumnos en sus aulas, llegando a evaluar a un total de 242 niños y niñas. Los resultados mostraron evidencias de validez de constructo y contenido, fiabilidad por consistencia interna y capacidad discriminativa de todos los ítems del instrumento. Asimismo, brindó evidencia suficiente para sostener que las habilidades pragmáticas en los niños se desarrollan de manera creciente según la edad y que no presentan diferencias en cuanto al sexo.

**PALABRAS CLAVE:** Pragmática, funciones comunicativas, discurso conversacional, comunicación no verbal, educación inicial, despistaje, validez, confiabilidad.

## ABSTRACT

The main objective of this investigation is to provide a tool that allows to early detect pragmatic language difficulties in children ages 4 to 6. Therefore, this Pragmatic Language Difficulties Screening Protocol for Preschool Teachers was created, measuring its psychometric properties through content validity by judging criteria, constructing validity, discrimination index and liability. In order to validate this useful instrument, 15 preschool teachers from a private school in the district of La Molina were asked to answer the protocols that corresponded to the students in each of their classrooms, evaluating up to 242 boys and girls. The results showed evidence of construct validity and content, internal consistency liability and discriminative capacity of all items of the instrument. Furthermore, it provided evidence enough to sustain that the pragmatic capabilities of children increase according to their age, and sex makes no difference whatsoever.

**KEY WORDS:** Pragmatic, communicative functions, conversational speech, nonverbal communication, preschool education, validity, liability.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da respuesta a una necesidad latente en la comunidad educativa del nivel inicial, que implica poder brindar al niño las posibilidades de desarrollarse adecuadamente. Esto conlleva a la urgencia de responder tempranamente a las dificultades observadas haciendo una oportuna detección y derivación de las mismas .

En los primeros años de vida de una persona surgen y se desarrollan muchas habilidades y una de las más importantes es el lenguaje. El lenguaje es una capacidad innata del ser humano que se desarrolla a partir del contacto con otras personas. Es una habilidad que tiene como finalidad la comunicación, por lo que requiere de una serie de aspectos para que pueda darse de manera efectiva. Uno de estos aspectos es la habilidad pragmática.

La pragmática es un componente del lenguaje que implica el uso de la habilidad lingüística de manera efectiva, considerando a la otra persona, el contexto y el saber del mundo.

Esta tesis propone la elaboración de un Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial que permita la detección temprana de estas dificultades en el contexto preescolar, donde los niños asisten por algunas horas del día. Este despistaje temprano permitirá hacer la derivación oportuna y por ende, un tratamiento más efectivo.

En el primer capítulo se desarrollará el Problema de Investigación, en el que se presentará el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y las limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo se explicará el Marco Teórico que sustenta la tesis, considerando en primer lugar el lenguaje y la comunicación para luego profundizar en el componente pragmático, las distintas teorías que la estudian, las habilidades que la conforman, sus dimensiones y las pautas de desarrollo típico.

En el tercer capítulo se desarrollará la Metodología de la investigación, el diseño, la población y muestra, la operacionalización de las variables, el instrumento utilizado, el procedimiento de trabajo y el procesamiento de los datos obtenidos.

En el cuarto capítulo se presentarán los Resultados de la investigación que implica la demostración de la validez y la confiabilidad del instrumento elaborado a través de las distintas técnicas del análisis psicométrico.

Y por último, en el quinto capítulo, se brindarán conclusiones y recomendaciones obtenidas a partir de la finalización del presente trabajo.



## CAPÍTULO I

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 1.1 Planteamiento del Problema

##### 1.1.1 Fundamentación del problema

El desarrollo lingüístico es un proceso innato que, con la estimulación del ambiente, permite a la persona ser competente en la comunicación e interacción social. Durante la primera infancia es cuando se sientan las bases de las competencias del lenguaje, esta es la razón por la cual es muy importante la observación de este proceso.

Para poder estudiar mejor el lenguaje, la lingüística lo ha dividido en cuatro componentes, sin embargo, actúan en conjunto. Martínez (1998), haciendo un análisis de las diversas disciplinas que forman la lingüística, llama a estos



## CAPÍTULO I

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 1.1 Planteamiento del Problema

##### 1.1.1 Fundamentación del problema

El desarrollo lingüístico es un proceso innato que, con la estimulación del ambiente, permite a la persona ser competente en la comunicación e interacción social. Durante la primera infancia es cuando se sientan las bases de las competencias del lenguaje, esta es la razón por la cual es muy importante la observación de este proceso.

Para poder estudiar mejor el lenguaje, la lingüística lo ha dividido en cuatro componentes, sin embargo, actúan en conjunto. Martínez (1998), haciendo un análisis de las diversas disciplinas que forman la lingüística, llama a estos

componentes “niveles”. Estos son: Fonético-Fonológico, Morfosintáctico, Léxico-Semántico y Pragmático.

Bates y cols. (1988. En Rondal, 2000) sugieren una “aproximación unificada del desarrollo del lenguaje” (p. 5) y Rondal (2000), haciendo su propia elaboración, considera que el desarrollo típico del lenguaje implica “mantener juntos los diferentes componentes del lenguaje [...] interaccionan en el funcionamiento normal del lenguaje pero no están unificados de otra manera” (p. 5).

El desarrollo del lenguaje se realiza de manera progresiva desde los primeros meses de vida. Para evaluar el mismo se debe respetar el proceso evolutivo de cada uno de los componentes (Rondal, 2000). Además, para Puyuelo, la evaluación es “el estudio de una serie de conductas o habilidades comunicativas que se producen dentro de un marco interactivo y cambiante” (Puyuelo, 2000, p. 30).

A continuación se realizará una aproximación conceptual al componente pragmático, por lo cual es importante recurrir a diversos autores y sus definiciones. Martínez (1998) define la pragmática como “el estudio de los factores que gobiernan la forma en que los hablantes hacen uso del lenguaje, del conocimiento del mundo y de la convención social para producir e interpretar el significado” (p. 217).

Acuña y Sentis (2004) conciben la pragmática como una rama de la lingüística, es “el estudio del uso del lenguaje en un contexto interaccional real por parte de interlocutores reales (hablantes y oyentes). Así, desde la pragmática, se considera que el lenguaje posee una función eminentemente comunicativa, es decir, se usa con la intención de obtener un cambio de comportamiento de los interlocutores, y se correlaciona a su vez con la función de representación sémica del pensamiento” (p. 1). Es una disciplina reciente, pues ha sido reconocida como parte del lenguaje en la década de los 60 (Puyuelo, 2000).

Este componente tiene una función muy relevante, pues se puede tener a un hablante que, habiendo incorporado todo lo referente a las competencias lingüísticas fonéticas, fonológicas, morfosintácticas y semánticas, muestre dificultades en contextualizarse y ajustarse a su interlocutor, por lo que la función comunicativa que tiene el lenguaje, no cumpliría su cometido.

Algunos autores han descrito métodos de estudio de los aspectos pragmáticos. Para esta tarea se utilizan diversas técnicas, escalas de desarrollo y pruebas estandarizadas, sin embargo, haciendo el análisis de las mismas, proponen de manera muy limitada la aproximación hacia la pragmática. Puyuelo (2000) cita el BLOC y el PLON como dos materiales estandarizados en castellano que evalúan todos los componentes del lenguaje, entre ellos el pragmático. Sin embargo, se observan algunas restricciones en lo referente a la edad, a la tarea que se solicita y a la administración, pues se realizan bajo condiciones específicas para su validez y requieren de estudios especializados para administrarlos. Esto último

pone en evidencia que, los instrumentos encontrados, están dirigidos a la evaluación especializada de las dificultades pragmáticas.

Por otro lado, Arce, Chiong y Venero (2015) analizaron las propiedades métricas del instrumento “Perfiles para la evaluación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial”, en el que encontraron una carencia en el despistaje del componente pragmático.

Considerando la importancia y la repercusión del desarrollo pragmático en la función comunicativa, la detección temprana de estas dificultades puede favorecer a la atención y al abordaje en los primeros años de vida y así aminorar las consecuencias que puede tener este déficit. En este aspecto radica la importancia de estudiar los signos más representativos para hacer un despistaje de las dificultades pragmáticas en el aula de nivel inicial.

Por otro lado, a través de la experiencia profesional, al acompañar a las maestras de educación inicial, una de las grandes dificultades, ha sido distinguir la raíz que tienen una serie de características en determinados niños como son: la dificultad para mantener el turno en la conversación, interrumpir la clase, mantener un mismo tema de conversación. Es decir, el origen de estas características podía referir a una dificultad conductual, generada más comúnmente por la falta de consistencia y de normas en el hogar; o más bien, respondía a una dificultad en el desarrollo de las habilidades pragmáticas.

### 1.1.2 Formulación del problema

¿Es posible medir las dificultades pragmáticas del lenguaje a través de la interacción que tienen las profesoras de educación inicial con sus alumnos?

¿Cuáles son las características psicométricas del Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial?

## 1.2 Formulación de Objetivos

### 1.2.1 Objetivo general

Construir un protocolo de despistaje de dificultades pragmáticas del lenguaje para niños preescolares respondido por maestras de educación inicial.

Evaluar las propiedades psicométricas del Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Identificar las evidencias de validez de contenido y constructo del Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial.

Evaluar la consistencia interna de las puntuaciones del Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial.

Identificar la capacidad discriminativa de los ítems del Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial.

Conocer si existen diferencias por edad o por sexo en la adquisición de las habilidades pragmáticas a través de los resultados del Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial.

### 1.3 Importancia y justificación del estudio

La presente investigación busca responder a la necesidad de hacer una detección temprana de las dificultades pragmáticas. Esta es la razón por la cual se propuso la elaboración de un protocolo para detectar dificultades pragmáticas del lenguaje en los niños de educación inicial.

En primer lugar, se considera que el uso del lenguaje es fundamental para la interacción y el logro de la comunicación, la dificultad en este aspecto puede tener consecuencias graves, por lo que la detección y atención temprana es fundamental.

En segundo lugar, las pruebas que evalúan el componente pragmático son especializadas y requieren de personal altamente calificado para ello, esto quiere decir que no son instrumentos que pueden ser usados para el despistaje dentro del aula.

Se considera que la maestra de educación inicial es la persona con más posibilidades de detectar una dificultad pragmática, tanto por su formación como por la interacción permanente que tiene con los niños como parte del proceso educativo, por lo que se requiere de un instrumento que permita hacer la detección y derivación oportuna.

Para responder a esta problemática se propuso la elaboración de un protocolo que cumpla con los criterios metodológicos, cuya utilidad permitirá la detección de dificultades pragmáticas del lenguaje.

#### 1.4 Limitaciones de la investigación

Durante la investigación se han presentado diversas limitaciones. En primer lugar, para la elaboración del Protocolo se requirió hacer una revisión exhaustiva del material bibliográfico, encontrándose pocos recursos que plantearan información pues, la pragmática, es una disciplina que está siendo estudiada recientemente. “El interés por su estudio [la pragmática] ha cobrado importancia en los últimos 25 años, su estudio ha resultado controversial a causa de la intervención de múltiples factores” (Maggio, 2013).

La emergencia del componente pragmático del lenguaje ha tenido repercusiones evidentes en la manera en que se debe abordar el análisis de la comunicación y el lenguaje. Sin embargo, el impactante desarrollo de la pragmática no ha llevado consigo una evolución paralela en la

conformación de un marco teórico cohesionado y de propuestas metodológicas consistentes. (Acosta y Moreno, 2001)

En segundo lugar, el tipo de muestra seleccionado corresponde a una población proveniente de un colegio de La Molina de nivel económico alto, por lo que representa un porcentaje mínimo de la población peruana, incluso de la limeña. Esta dificultad no pudo ser manejada por la limitación del tiempo, por lo mismo, queda abierta la posibilidad de administrar el Protocolo a diversas poblaciones en futuras investigaciones.

En tercer lugar, en el proceso de análisis estadístico, el último criterio a utilizarse es contrastar la validez y confiabilidad del Protocolo recurriendo a los profesores de sujetos diagnosticados con Trastorno Pragmático y verificar si el instrumento es lo suficientemente sensible para detectarlos a través de ellos. Sin embargo, por limitaciones de tiempo no pudo realizarse esta validación.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

#### 2.1 Antecedentes del estudio

Para la evaluación del componente pragmático se pueden encontrar baterías de lenguaje en las que alguno de sus aspectos está destinado a medir esta área; por otro lado, se han encontrado algunas pruebas específicas del aspecto pragmático, sin embargo, ninguna de ellas está planteada para ser respondida de manera específica por maestros en el contexto escolar como parte del proceso de despistaje psicopedagógico.

##### 2.1.1 Antecedentes nacionales

Arce, Chiong y Venero (2015) realizaron una investigación para evaluar las propiedades métricas del protocolo de observación del desarrollo del lenguaje para maestras de educación inicial llamado Perfiles.

Este instrumento fue construido por Cervera, Baixauli, Herrero, Rico y Senent en el 2011. El objetivo era verificar si, a través de un protocolo de observación de lenguaje realizado por maestros de educación inicial, se podía detectar las dificultades del lenguaje.

La población estuvo compuesta por 190 niños de tres a cinco años de ambos sexos y de nueve profesores del nivel inicial. Se les presentó el Protocolo, el cual tuvieron que completar uno por cada alumno de su aula.

Se encontraron similitudes en los resultados de este Protocolo y una prueba estandarizada en todos los componentes menos en el pragmático por lo que concluyen que es necesario elaborar un instrumento que pueda medir sus indicadores.

#### 2.1.2 Antecedentes internacionales

Mendoza y Garzón (2012) realizaron un trabajo que pretendía comprobar la capacidad de diferenciación y detección de perfiles pragmáticos de la traducción española de *Children's Communication Checklist-2* (CCC-2).

El CCC-2 es un cuestionario elaborado por Bishop en el 2003, diseñado para medir varios aspectos de la comunicación, desde las habilidades de estructuración del lenguaje hasta las pragmáticas y de comunicación social en niños y jóvenes de 4 a 16 años. Puede ser contestado por los padres, familiares, maestros o cualquier persona que conozca al niño.

En el 2011, Marina Garzón realizó la traducción y adaptación de este instrumento del inglés al español, el cual fue sujeto a estudio realizando un perfil normativo en una muestra de 100 sujetos de habla española entre 8 y 12 años con desarrollo lingüístico y académico normal en comparación con 10 sujetos con Síndrome de Asperger y 10 sujetos con Síndrome de Down.

La intención era determinar hasta qué punto la traducción española de la CCC-2 puede diferenciar entre niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y niños con trastornos del lenguaje expresivo.

Los resultados fueron que la traducción española de la CCC-2 es capaz de identificar perfiles pragmáticos y de diferenciar entre perfiles normativos y clínicos como el del síndrome de Asperger y el del síndrome de Down. Además, este instrumento es capaz de obtener una imagen del perfil psicométrico cuantitativo de las dificultades de comunicación de estos niños.

## 2.2 Bases teóricas

### 2.2.1 Lenguaje

El lenguaje tiene como finalidad la comunicación. Por lo mismo, es necesario precisar qué significa “comunicación” para contextualizar la actuación del lenguaje en la vida del ser humano.

La comunicación es el acto de transmitir y recibir el mensaje, en una situación concreta denominada contexto, mediante un código común y a través de una vía o canal. Se ejerce a través de gestos, expresiones faciales, corporales, táctiles, olfativas y gustativas complementando o no la vía verbal. (Pérez y Salmerón, 2006, p. 112)

La capacidad comunicativa se desarrolla en la etapa prelingüística de la adquisición del lenguaje. En realidad, la comunicación no verbal no es considerada lenguaje en el sentido estricto, sin embargo es de suma importancia para el posterior desarrollo del lenguaje. Las habilidades verbales y no verbales se presentan de manera complementaria en todo acto comunicativo (Rondal, 2000).

#### 2.2.1.1 Definición

Para comprender mejor qué es el lenguaje es necesario acercarse a las diversas disciplinas y autores que la explican. Entre ellos están Acosta y Moreno (2001), quienes definen el lenguaje como una capacidad propia del ser humano, que le permite relacionarse y compartir información adquirida a nivel cognitivo. Es “la principal herramienta de acceso a la vida social y al aprendizaje” (p. 1).

Según Sapir (1921. En Martínez, 1998) el lenguaje es “un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada” (p. 5).

Para Cross (2004) la adquisición del lenguaje y de las habilidades comunicativas es un proceso complejo que normalmente pasa desapercibido porque sucede de manera natural en la mayoría de las personas.

Además, Pérez y Salmerón (2006) resaltan que el lenguaje “es el recurso más complejo y completo que se aprende naturalmente, por una serie de intercambios con el medio ambiente, a través de otros interlocutores más competentes” (p. 112).

El contexto ambiental en el que el niño vive y crece juega un papel fundamental en la adquisición y el desarrollo de la comunicación y del lenguaje oral. El lenguaje se va conformando gracias a la exposición de modelos lingüísticos correctos y al establecimiento de situaciones que favorezcan su práctica consolidación, perfeccionamiento y generalización. (Pérez y Salmerón, 2006, p. 119)

Acosta y Moreno (2001), luego de revisar el desarrollo histórico de las definiciones del lenguaje propuesto por Rondal en 1980 y citar a Lahey y Owens, concluyen que hay una serie de características comunes, que resumen de la siguiente forma:

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 formas concretas de conducta. (Acosta y Moreno, p. 2)

En este sentido, Belinchón, Riviére e Igoa (1992. En Acosta y Moreno, 2001) proponen una definición del lenguaje desde tres dimensiones o perspectivas que serían:

Dimensión estructural: “El lenguaje es un código o sistema de signos que permite representar la realidad” (Acosta y Moreno, 2001, p.2). Como sistema tiene una serie de elementos elegidos de manera arbitraria, que requieren de la convencionalidad de la sociedad y que están orientados por una serie de reglas que regulan la organización interna del mismo (Acosta y Moreno, 2001).

Dimensión funcional: “El lenguaje es una herramienta que usamos de manera privilegiada para comunicarnos e interaccionar con otras personas [...] se utiliza con una clara intencionalidad comunicativa y con funciones diversas” (Acosta y Moreno, 2001, p.2). Además de las funciones que implican regular la conducta de los demás, describir, explicar, preguntar, el lenguaje también permite que conozcamos la realidad, establecer relaciones, expresar la propia interioridad. “El interés se traslada del propio sistema lingüístico al usuario que conoce y usa ese sistema en sus intercambios comunicativos y en sus relaciones generales con el medio” (Acosta y Moreno, 2001, p.2).

Dimensión comportamental: En esta perspectiva, el lenguaje es visto como “el comportamiento que realizan el hablante y el oyente cuando, a través de un intercambio conversacional, codifican o producen y decodifican o comprenden mensajes lingüísticos mediante la utilización de un código común y compartido” (Acosta y Moreno, 2001, p.2).

Es importante considerar que estas dimensiones son interdependientes, es decir, se realizan de manera conjunta en la comunicación.

El lenguaje es parte de nuestra vida, actúa en todos ámbitos: lo usamos para hablar sobre las cosas, organizar nuestras experiencias, construir relaciones interpersonales, aprender sobre el mundo, sobre nosotros mismos, para pensar y usar la imaginación (Cross, 2004).

Del desarrollo del lenguaje dependen “los procesos de comunicación y habilidades sociales [...] desarrollo del pensamiento, de aprendizaje y de autorregulación de la conducta” (Ygual-Fernandez, Cervera-Mérida, Braixauli-Fortea y Meliá-De Alba, 2011, p. S127). Por lo tanto, favorecerá “el desarrollo de la personalidad del niño, su éxito escolar, su integración social y su futura inserción laboral” (Soprano, 2011, p.18).

Lo dicho anteriormente nos lleva a concluir que la dificultad en la adquisición del lenguaje tiene una serie de repercusiones en múltiples áreas de desarrollo y despliegue de la persona.

El aprendizaje de nuevos conocimientos y experiencias se fundamenta en el lenguaje. La dificultad o déficit en este afectará el aprendizaje no solo a nivel literal, si no también en la capacidad de hacer comparaciones, comprender intenciones y de organizar la información obtenida y expresarla (Andreu, Sanz y Serra).

Es conocida, también, la íntima relación entre el desempeño del lenguaje oral y la lectura, siendo el primero el precursor y predictor del segundo. Los niños que presentaron retraso en el desarrollo del lenguaje suelen evidenciar dificultades en la lectura, especialmente en la decodificación y comprensión (Lara-Díaz, Gómez-Fonseca, García, Guerrero y Niño, 2010).

Por otro lado, Sellés (2006) propone una serie de habilidades como precursoras y facilitadoras del aprendizaje lector. En esta línea considera que las habilidades lingüísticas, en concreto el dominio del lenguaje oral, tanto en el proceso comprensivo como en el expresivo, son habilidades facilitadoras para el éxito en la lectura.

Por último, el lenguaje tiene una función comunicativa interpersonal o social y también intrapersonal o de autorregulación cognitiva y social, y colabora en el dominio de las emociones y la comprensión de las situaciones (Baizauli-Fortea, Roselló-Miranda, Colomer-Diago, 2015). Por esto, se pueden encontrar relaciones entre dificultades comportamentales y lingüísticas, “lo que resalta el papel fundamental del lenguaje como facilitador de interacciones sociales que, a



su vez, son esenciales para el desarrollo socio-cognitivo” (Sineiro, Juanatey, Iglesias y Lodeiro, 2000, p. 412).

#### 2.2.1.2 Modelos teóricos

El lenguaje ha sido muy estudiado en el último siglo dando como resultado variedad de aproximaciones teóricas al intentar explicar el desarrollo del mismo. De estas aproximaciones surgen los diversos matices al intentar definir el lenguaje, lo cual se desarrollará a continuación.

Por un lado están los conductistas, quienes conciben que “el lenguaje tanto en sus aspectos formales como funcionales se aprende principalmente a través de la imitación y la asociación” (Rondal, 2000, p. 2).

Y, de otro lado, se encuentran los innatistas, quienes postulan que “todo lo que resulta importante en la organización del lenguaje... está relacionado de forma estrecha con los dispositivos innatos, y estos se ponen en funcionamiento de manera automática por simple exposición del niño al lenguaje de su entorno” (Rondal, 2000, p. 2).

Ambas perspectivas, según Rondal (2000), son reduccionistas, pues ambas teorías pueden explicar el origen de algunos componentes del lenguaje, pero no de todos. En este sentido, él postula una aproximación multicomponencial del lenguaje que están integrados armoniosamente en el desarrollo típico, pero que en las patologías se puede observar cómo los componentes se distinguen entre sí.

### 2.2.1.3 Procesos, dimensiones y componentes

Para comprender mejor el lenguaje es necesario describir con mayor detalle algunos aspectos de su funcionamiento interno, esto es, conocer los procesos que intervienen, así como las dimensiones y componentes. Como se ha indicado anteriormente, esta división se realiza a modo de estudio, pues, funcionan de manera conjunta.

Los procesos del lenguaje son dos, el comprensivo y el expresivo. En el lenguaje del niño, el proceso que más fácilmente se observa es el expresivo, pues se trata de analizar la producción de sus enunciados. Sin embargo, es igualmente importante el proceso comprensivo, el cual trata de revisar qué expresiones el niño puede procesar, dar significado e interpretar (Acosta, 1996).

Estos dos procesos están presentes de manera continua en las tres dimensiones del lenguaje. La categorización del lenguaje en dimensiones y la realizada en componentes presentan puntos en común, por lo que se tratarán de manera conjunta.

Las dimensiones del lenguaje son tres: forma, contenido y uso. A continuación se explicará cada una.

La forma está referida a la estructura propia del lenguaje que el hablante tendrá que ser capaz de utilizar y entender de manera efectiva (Cross, 2004). Los componentes que estarían incluidos en esta dimensión son:

Fonético-Fonológico: “se interesa por el estudio de la organización de los sonidos en un sistema valiéndose de sus caracteres articulatorios, [...] se trata de las características de los sistemas articulatorio y auditivo” (Acosta y Moreno, 2001, p.3).

Morfosintaxis: “estudia la estructura interna de las palabras y el modo en el que se relacionan dentro de la oración” (Pérez y Salmerón, 2006, p. 113).

El contenido del lenguaje está referido al significado. Implica el conocimiento del vocabulario y la relación de significados en frases y oraciones. El componente que forma parte de esta dimensión es el léxico-semántico que estudia el significado de las palabras de manera aislada y en el contexto de una oración. “También se ocupa de la expresión de significados a lo largo de una secuencia de acontecimientos, de cómo se organiza y se relaciona la información y de la adquisición y el uso de categorías abstractas” (Pérez y Salmerón, 2006, p. 114).

El uso del lenguaje, dimensión que más interesa en esta investigación, está referido a ser un comunicador exitoso, para lo cual es necesario usar el lenguaje dentro de un contexto social. Estas habilidades se desarrollan antes de la adquisición del lenguaje oral y son la base de la interacción (Cross, 2004). El componente del lenguaje que integra esta dimensión es la pragmática, la cual se desarrollará con mayor amplitud en el siguiente acápite.

### 2.2.2 Pragmática

La aproximación a la pragmática es particularmente compleja pues es una disciplina que lleva poco tiempo de ser estudiada y, como suele pasar, surge a partir de varias perspectivas o teorías que incluso pueden llevar direcciones muy diferentes (Escandell, 1996).

Acosta y Moreno (2001) hacen un recuento histórico sobre las diversas aproximaciones que ha tenido la pragmática y que han ido aportando a la complejidad de esta disciplina. Por ello, se desarrollará su perspectiva histórica para poder centrar, posteriormente, la definición de pragmática.

El interés por la pragmática se acrecienta a partir del auge de la perspectiva funcionalista del lenguaje, que se opone a la mirada más formal o estructural. Esta perspectiva funcionalista concibe al lenguaje como una herramienta de interacción social y de comunicación; por lo tanto, se recupera la importancia del lenguaje en cuanto a su uso, desde la aproximación diversa de los recursos verbales y no verbales que son parte del mismo.

Por otro lado, se valora la importancia del contexto social para el surgimiento y desarrollo de la pragmática. Incluso algunos teóricos precisan que en esta disciplina no correspondería la aproximación de Chomsky con el innatismo, sino, sobre todo el contexto social en el que se desarrolla.

La pragmática es estudiada también por otras disciplinas como la filosofía, la sociolingüística, la lingüística y la psicología cognitiva. De la filosofía del lenguaje se incorporan los conceptos relacionados a los actos de habla y a los principios de Grice; de la lingüística y la concepción del lenguaje se acoge la visión de que la pragmática es un sistema funcional que proporciona el análisis del discurso en diferentes contextos; y a partir de la psicología cognitiva surge la revolución pragmática en la que se establecen vínculos claros entre las etapas prelingüística y lingüística por su repercusión en el desarrollo del lenguaje.

Mayor (1993. En Acosta y Moreno, 2001) afirma que la adquisición de los aspectos funcionales y formales del lenguaje mantienen una estrecha interdependencia así como una influencia recíproca.

Los estudios de la pragmática han pasado por dos etapas. La primera analizó sobretodo la competencia comunicativa, en la que surgen las funciones comunicativas y los turnos conversacionales. La segunda etapa intentaba incorporar y organizar lo anterior dentro del marco del discurso, proponiendo que las intenciones comunicativas y las habilidades conversacionales no se pueden enseñar aisladamente, sino, insertas en los eventos y en diferentes contextos.

#### 2.2.2.1 Definición

Las teorías desarrolladas anteriormente han tenido aproximaciones diversas a la pragmática, algunas la consideran como un componente más del

lenguaje, mientras que otras la ven como el núcleo que determina y organiza el lenguaje, esta última sería el funcionalismo (Acosta y Moreno, 2001).

Para Escandell (1996) la pragmática estudiaría “los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación [...] las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte del hablante concreto en una situación comunicativa concretas, como su interpretación por parte del destinatario” (p. 13-14).

Para Martínez (1998) la pragmática es “el estudio de los factores que gobiernan la forma en que los hablantes hacen uso del lenguaje, del conocimiento del mundo y de la convención social para producir e interpretar el significado” (p. 217).

La pragmática también sería “el estudio del uso del lenguaje en un contexto interaccional real por parte de interlocutores reales (hablantes y oyentes). [...] Tiene una] función eminentemente comunicativa, es decir, se usa con la intención de obtener un cambio de comportamiento de los interlocutores” (Acuña y Sentis, 2004, p. 33 ).

Estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, es decir, analiza las reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta que se trata de un sistema

social compartido que dispone de normas para su correcta utilización en contextos concretos. (Acosta y Moreno, 2001, p. 3)

Para Soprano (2011) el dominio de una lengua no implica solo la emisión o comprensión de frases respetando las reglas gramaticales, es necesario lograr la habilidad pragmática que incluye los factores extralingüísticos como considerar al interlocutor, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

Por lo presentado anteriormente se puede concluir cuan importante es la pragmática en la comunicación del ser humano, le permite relacionarse de manera más efectiva, partiendo de las competencias lingüísticas adquiridas y considerando al receptor, el contexto y el conocimiento del mundo.

La American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) en el 2016 describe algunas características o problemas que tendría una persona con problemas pragmáticos como son: expresarse de manera inapropiada o incluir aspectos que no tienen concordancia durante las conversaciones, desorganización en su discurso, poca riqueza o variabilidad en el lenguaje que utiliza. En niños pequeños se pueden encontrar estas características pero solo en reducidas ocasiones, lo importante es reconocer qué es lo apropiado para cada edad.

#### 2.2.2.2 Dimensiones

Las definiciones presentadas marcan un límite poco específico sobre qué estudia la pragmática. Dependerá de la aproximación de cada autor a la misma y

los intentos de integrar las dimensiones o áreas encontradas. Esta ha sido la tarea más ardua del presente trabajo, pues a partir de estas áreas se ha elaborado el Protocolo que se buscó validar.

En base a la revisión bibliográfica encontrada se delimitaron tres dimensiones de pragmática.

#### 2.2.2.2.1 Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas

La primera integra las habilidades no lingüísticas, es decir, las que se incorporan antes de la aparición del lenguaje verbal, y las paralingüísticas; todas ellas acompañan a la comunicación y la enriquecen.

La comunicación es más eficaz cuando se utilizan, además de las palabras, los gestos y las conductas, para transmitir la información requerida y se logre una adecuada comprensión por parte del oyente (Acosta y Moreno, 2001).

Cross (2004) propone que para que el uso del lenguaje sea efectivo son necesarias las habilidades verbales y no verbales. Para ser un comunicador exitoso es necesario hacer contacto visual e incorporar las expresiones faciales en el enunciado y ser capaz de interpretar las del otro. Por otro lado, es importante estar atento a la otra persona, en qué estaría interesado, sus respuestas a lo que uno dice y a la situación.



Maggio (2013) asevera lo anterior diciendo “hablamos con palabras acompañadas de gestos, de expresiones faciales, de entonaciones adaptadas a cada situación o estado de ánimo. La comunicación está compuesta por mucho más que palabras” (p. 205).

Las habilidades no lingüísticas de la comunicación incorporan dos aspectos: la cinésica y la proxémica. La cinésica relaciona los movimientos del cuerpo y comportamiento verbal. “Las señales corporales pueden ser hechas por los movimientos oculares, faciales, cambios en la postura, o el uso de las manos en la conversación” (Acosta y Moreno, 2001, p. 4). Implica tanto el hecho de incorporarlas en la propia expresión, así como comprender las que utiliza el interlocutor.

La proxémica está referida al espacio o la territorialidad de la interacción, es decir, la distancia que se tiene en los intercambios comunicativos.

Para Maggio (2013), el contexto paralingüístico de la comunicación implica la prosodia, las características de la voz, su adaptación a los diferentes contextos, las expresiones faciales, uso de los gestos y la distancia entre las personas. Es conocido también como el *body language*, que transmite intenciones y estados emocionales.

#### 2.2.2.2.2 Intenciones comunicativas

La segunda dimensión plantea las diversas intenciones comunicativas que tiene el hablante para iniciar o continuar una interacción, que puede partir desde la satisfacción de una necesidad hasta el deseo de compartir los propios sentimientos o ideales.

En primer lugar, es necesario plantear que, el Protocolo que se ha elaborado inicia con el planteamiento de dos habilidades básicas de la comunicación: Intención comunicativa y Atención conjunta, que serán desarrolladas en este acápite por su íntima relación con las intenciones o funciones comunicativas.

Aunque pueden haber muchas intenciones para plantear la comunicación, debe haber una intención de comunicar en sí. La intencionalidad surge a partir de la edad de 8 meses, la carencia de esta y de su posterior atención conjunta, podría estar vinculada a un trastorno.

La atención conjunta está referida a “cuando el niño y el adulto prestan atención al mismo referente simultáneamente, es decir de forma conjunta” (Serrano, 2012, p. 28), “es considerada como un cambio importante en el desarrollo cognitivo y social ya que [...] permiten a los más pequeños coordinar sus atenciones con las de los demás” (Serrano, 2012, p. 29).

Muchos autores han estudiado las funciones comunicativas con relación a la edad en la que aparecen en los niños. Para esto ha sido necesario analizar las intenciones que generan la comunicación, tanto a nivel verbal como no verbal.

Halliday (1982. En Acosta y Moreno, 2001) realiza una de las propuestas más conocidas en la organización de las funciones comunicativas dividiéndolas en tres fases de adquisición. Esta propuesta se utilizará en el presente trabajo y se describirá a continuación (Acosta, 1996; Condemarín y Medina, 2002; Acosta y Moreno, 2001; Zorzi y Rocha, 2004):

Primera fase (10 – 18 meses). Se distinguen siete funciones aunque no utilice unidades léxicas sino sonidos o gestos. Estas son:

- Instrumental: Se utiliza para obtener lo que se desea, para satisfacer necesidades y deseos.
- Reguladora: Se utiliza para controlar la conducta de los otros, para que realicen lo que el hablante desea. Implica dar órdenes, establecer normas. Centra la atención en la persona que recibe la indicación.
- Interactiva: Se usa para establecer y definir relaciones sociales. Se tiene muy presente al otro en el tipo de comunicación que se establece. Puede incluir negociaciones, expresiones de amistad y otras manifestaciones típicas del tipo de lenguaje utilizado en situaciones grupales.
- Personal: El lenguaje es utilizado para expresar individualidad y personalidad, implica la expresión de sentimientos y opiniones. Los niños

se dan a conocer, relatan sus vidas, construyen su autoestima y desarrollan su autoconfianza.

- Heurística: Es un instrumento para investigar la realidad y aprender sobre las cosas, adquirir conocimientos y comprensión. Es la base del pensamiento científico.
- Imaginativa: El lenguaje se utiliza en forma lúdica, creando o recreando el entorno según sus gustos, expresa fantasías a través del juego, la poesía, el juego por rincones en educación inicial.
- Ritual: El lenguaje de los buenos modales.

Segunda fase (18 – 24 meses). En esta fase se va desarrollando también la estructura gramatical y aparecen tres funciones:

- Pragmática: Es el lenguaje en cuanto a la acción, sirve para participar e intervenir en las situaciones, proviene de las funciones instrumental y reguladora de la fase 1; facilita el desarrollo de la sintaxis.
- Matética: Es el lenguaje en tanto al aprendizaje, permite la codificación de experiencias como observador de los objetos, personas, acciones; proviene de las funciones personal y heurística de la fase 1; facilita el desarrollo del vocabulario.
- Informativa: El lenguaje surge como un medio para transmitir mensajes, dar información. Implica la internalización de conceptos lingüísticos complejos. El desarrollo de la función informativa depende de las experiencias que el niño tenga a partir de las funciones anteriores.

Tercera fase (A partir de los 24 meses). Se inicia el sistema adulto, requiere la plurifuncionalidad y aparecen tres funciones:

- Ideacional: Se utiliza como medio para hablar sobre el mundo real. Procede de la función matética.
- Interpersonal: El lenguaje se usa como medio para participar en la situación de habla. Procede de la función pragmática.
- Textual: Los significados se codifican en palabras y frases para hablar sobre lo que otros dicen.

#### 2.2.2.2.3 \* Discurso conversacional

La tercera dimensión se refiere al discurso conversacional que desarrolla la toma de turnos, el tema de conversación y la reparación de quiebres. Además, se ha incluido la referencia a las habilidades extralingüísticas.

Para Acosta y Moreno (2001) los estudios relacionados al desarrollo conversacional han propuesto tres aspectos: toma de turnos, mantenimiento de tema y considerar la perspectiva del interlocutor.

En la toma de turnos se exige a los participantes de una conversación a mantener un intercambio fluido y armonioso. Implica darle pase al oyente para intervenir e interpretar el momento en el que debe responder.

El mantener el tema implica considerar, en primer lugar, los principios de Grice (1975. En Acosta, 1996) sobre la cantidad, veracidad, relevancia y la claridad en el mensaje. También es necesario adquirir la habilidad para seleccionar, iniciar, continuar o mantener y cambiar el tópico de la conversación (Acuña y Sentis, 2004).

El último aspecto a considerar es el extralingüístico, que implica considerar el contexto así como al interlocutor en la conversación, hacer las aclaraciones necesarias para que el mensaje no sea ambiguo, Acuña y Sentis (2014) lo llaman comunicación de la referencia; adaptarse a quién es la persona y su contexto, por ejemplo, si es su padre, amigo, profesora, etc. (Maggio, 2013).

#### 2.2.2.3 Desarrollo evolutivo

Las habilidades pragmáticas del lenguaje se van adquiriendo de manera progresiva en el desarrollo típico de los niños y van marcando una serie de hitos que permiten realizar una evaluación, que, posteriormente, pueden brindar indicadores de una dificultad en el proceso de adquisición y un posible retraso o trastorno.

Para realizar la tarea de evaluación es necesario tener en cuenta el desarrollo típico, y para esto se presentará la propuesta de varios autores.

Maggio (2013) propone la cronología de las habilidades pragmáticas desarrollada por Adams en el 2002 (Tabla 1).

Tabla 1

*Desarrollo cronológico de habilidades pragmáticas de Adams (2002)*

<b>Conductas Pragmáticas</b>	<b>Emergencia Aproximada</b>
Toma de turno pre verbal	8 – 9 meses
Proto palabras / Intención comunicativa pre verbal	12 meses
Desarrollo rápido de los actos comunicativos	14 – 32 meses
Estabilización de la toma de turnos	Entre 2.6 y 3.6 años
Mantener el tema en la interacción con el adulto	A partir de los 2 años
Hacer aclaraciones	A partir de los 2 años
Adaptarse al estilo del habla de interlocutor	A partir de los 2 años
Utilizar formas corteses tempranas	A partir de los 2 años
Responder a peticiones de información no específicas	2 años
Inventario de actos comunicativos básico consolidado	3 – 4 años
Rectificación de la toma de turnos	5 años
Disminución de lapsos en la interacción	5 años

Pérez y Salmerón (2006) proponen una serie de etapas en el desarrollo comunicativo lingüístico de la pragmática (Tabla 2).

Tabla 2

*Desarrollo cronológico de habilidades pragmáticas de Pérez y Salmerón (2006)*

<b>Edad</b>	<b>Pragmática</b>
<b>Primer año</b>	<p>Adquiere los mecanismos básicos de la comunicación a un nivel no verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reacciona a la voz humana e identifica voces familiares.</li> <li>- Presta atención a la cara del adulto.</li> <li>- Ríe en voz alta.</li> <li>- Parece contestar al adulto cuando le habla.</li> </ul> <p>Emplea diferentes recursos para comunicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jerga.</li> <li>- Señalar con el dedo.</li> <li>- Si/no corporal.</li> <li>- Usa gestos naturales.</li> </ul>

*Continuación de Tabla 2*

<b>Edad</b>	<b>Pragmática</b>
<b>12 – 24 meses</b>	Usa el lenguaje para: - Realizar peticiones. - Expresar deseos y rechazos. - Nombrar objetos. - Compartir situaciones.
<b>24 – 36 meses</b>	Gran interés por el lenguaje, pregunta por el nombre y el por qué de las cosas. Se inicia el relato de acontecimientos personales.
<b>36 – 72 meses</b>	Se afianza el uso del lenguaje: - Acompaña de lenguaje a la acción en el juego. - Realiza narraciones más complejas. - Su discurso es más organizado. - Comienza a hacer descripciones. - Relata con detalle cuentos escuchados. - Le gusta jugar con el lenguaje e inventarse historias.

Desde otra perspectiva, dividiendo el desarrollo pragmático en dos etapas: prelingüística y lingüística, se presentará una síntesis de Acosta y Moreno (2001) y Acosta (1996) (Tabla 3).

Tabla 3

*Desarrollo cronológico de habilidades pragmáticas de Acosta y Moreno (2001) y Acosta (1996)*

<b>Etapas</b>	<b>Habilidades pragmáticas</b>
<b>Prelingüística (0 – 2 años)</b>	Motivación para la relación interpersonal, reacciona ante la voz y el rostro humano. Intersubjetividad primaria: percibir indiferenciadamente la significación humana de ciertas expresiones. Intersubjetividad secundaria: compartir intereses y experiencias con los demás. Protoconversaciones. Formatos de acción conjunta. Protoimperativos y protodeclarativos.
<b>Lingüística (1.5 años en adelante)</b>	Funciones comunicativas (12 – 36 meses). Habilidades conversacionales (a partir de los 3 años)



Por último, se presentará la propuesta de Acuña y Sentis (2004) quienes realizaron una revisión bibliográfica sobre el tema y desarrollan el proceso de adquisición de las habilidades conversacionales (Tabla 4).

Tabla 4

*Desarrollo cronológico de habilidades conversacionales de Acuña y Sentis (2004)*

<b>Edad</b>	<b>Habilidades conversacionales</b>
<b>6 – 9 meses</b>	Toma de turnos preverbales
<b>9 – 12 meses</b>	Empieza a iniciar el tópico (11 meses)
<b>1 – 2 años</b>	Esperar la respuesta del interlocutor Mantener el tópico que ellos iniciaron Realizan peticiones de clarificación
<b>2 – 3 años</b>	Manifiestar que ha oído el mensaje Mantiene el tópico repitiendo palabras o frases Cambia de tópico respondiendo en el turno sobre otro tema
<b>3 años</b>	Toma de turnos establecida Mantiene el tópico a partir del dominio semántico adquirido Logran evaluar la relevancia del tópico Comunican referencias de objetos o situaciones familiares
<b>4 años</b>	Adaptación del habla al otro Mayores recursos y marcadores para la toma de turnos Mayores recursos semánticos y sintácticos para dar referencias de aspectos familiares (4 – 6 años)

#### 2.2.2.4 Evaluación

La evaluación del componente pragmático está inserta en la evaluación del lenguaje pues están íntimamente relacionadas. La pragmática es un componente del lenguaje y requiere de este para cumplir su función comunicativa.

La evaluación del lenguaje tiene como fundamento las bases teóricas desarrolladas a través de los años y el conocimiento del desarrollo evolutivo, en que se precisan las pautas esperadas en su adquisición (Puyuelo, 2000).

Entonces, la evaluación del lenguaje, es “el estudio de una serie de conductas o habilidades comunicativas que se producen dentro de un marco interactivo y cambiante” (Puyuelo, 2000, p. 31), en el que se debe considerar tanto el desarrollo en esas edades, los aspectos contextuales, familiares, educativos y sociales.

En primer lugar es importante definir cuál es el objetivo de realizar una evaluación. El análisis del desarrollo del lenguaje en el niño debe tener como objetivo primordial hacer una detección de algún problema, puede, incluso, guiar el diagnóstico. Además, debe proveer de una mirada objetiva y clara no solo de sus dificultades, sino también de sus recursos lingüísticos, para plantear estrategias de trabajo y recomendaciones. Por último, debe permitir medir los avances luego de un programa de intervención (Partin, 1999 y Myers, 1987. En Puyuelo, 2000).

En segundo lugar, es necesario centrar el proceso de evaluación en lo que respecta al componente pragmático, pues es el tema que interesa a la presente investigación. La evaluación pragmática muestra una serie de dificultades, quizá la más representativa es que los estudios de este componente se remontan a los años 70, y debido al poco tiempo transcurrido desde entonces, “faltan herramientas, tanto teóricas como prácticas, para superar, identificar e incluso definir los déficits pragmáticos que se dan en algunos trastornos del lenguaje” (Mendoza y Garzón, 2012, p. 39).

Adams (2002. En Mendoza y Garzón, 2012) describe una serie de obstáculos en la evaluación de la pragmática. Es una tarea compleja pues se tienen que analizar conductas inferidas y de diversos niveles de procesamiento, por lo que la metodología de evaluación se dificulta. Además, no se cuenta con un índice fiable de desarrollo que norme y permita la comparación entre individuos. También es importante considerar que la pragmática está muy influenciada por habilidades cognitivas, sociales y culturales, por lo que dependen del contexto. Por último, las conductas lingüísticas y comunicativas observadas en un trastorno específico de lenguaje se pueden presentar también en otros trastornos.

Se podría añadir a las dificultades en la evaluación pragmática presentadas anteriormente, la gran variabilidad entre teorías y conceptos de qué es la pragmática y las dimensiones que la comprenden. Sin embargo, existen algunos instrumentos que intentan responder a este reto.

Los procedimientos y estrategias para la evaluación de lenguaje, y que también responden a la pragmática, pueden agruparse en cuatro bloques: Tests estandarizados, observación conductual, pruebas no estandarizadas y cuestionarios. A partir de la revisión de varios autores citaremos aquellos instrumentos que intenten medir el componente pragmático o que lo incluyan dentro de sus objetivos (Acosta, 1996; Acosta y Moreno, 2001; Del Valle y Brenca, 2014; Soprano, 2013).

#### 2.2.2.4.1 Tests estandarizados

Tratan de brindar una apreciación global del lenguaje en sus diferentes aspectos aportando una cuantificación.

- Test de habilidades pragmáticas de Shulman. Rango de edad: escolaridad.
- Prueba de lenguaje oral de Navarra (PLON), de Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz. Mide la forma, el contenido y el uso. Rango de edad de 4 a 6 años.
- Batería de lenguaje objetiva criterial (BLOC) de Puyuelo, Wiig, Renom y Solanas. Explora los cuatro componente del lenguaje. Rango de edad de 5 a 14 años.
- Batería ICRA-A de Abraham y Brenca. Evalúa el aspecto pragmático del lenguaje infantil en el marco de la evaluación neurolingüística. Está conformada por cuatro instrumentos: Análisis y registro de actos de habla, observación pragmática del juego, cuestionario para padres y guía para padres. Para niños con retraso o trastorno del lenguaje entre los 2 y 4 años.
- Test de Lenguaje Pragmático de Phelps-Terasaky y Phelps-Gunn.
- Reporter's Test de Renzi y Ferrari. Evalúa la comunicación referencial.
- Prueba de comprensión de frases idiomáticas de Kerbel y Grunwell.
- CELF-4 de Semel, Wiig y Secord.
- BELP-B El baño de muñecas de Chevie Muller y cols.

#### 2.2.2.4.2 Observación conductual

Es una técnica de evaluación que estudia el lenguaje en el contexto y situación natural, de forma no estructurada. Requiere que el examinador observe y registre la conducta lingüística del niño.

- Guía de observación en el aula de Tough. Requiere que el profesor registre cómo habla cada sujeto en una clase.

#### 2.2.2.4.3 Pruebas no estandarizadas

Este tipo de pruebas busca obtener muestras de lenguaje en diferentes situaciones como son: situaciones espontáneas provocadas, situaciones referenciales, role-playing.

- Hora de Juego Lingüística de A. Soprano.

#### 2.2.2.4.4 Cuestionarios

Permiten anotar aquellas conductas pragmáticas de un sujeto, tanto la que domina como las ausentes.

- Cuestionario para niños en edad escolar de Wiig y Bray. Registran intentos y funciones comunicativas, requiere de la observación del adulto. Rango de edad de 3 a 8 años.

- Cuestionario de preevaluación. Se registra la información de los padres y otras personas significativas sobre el uso del lenguaje en diferentes contextos.
- Perfil pragmático de habilidades comunicativas tempranas de Dewart y Summers, que ha sido adaptada por Hernández y ha sido llamada Evaluación de la comunicación (ECO). Se obtiene la información de cómo utiliza el lenguaje en diferentes contextos a partir de una entrevista con padres o educadores.
- Protocolo de pragmática de Prutting y Kirchner. Utiliza 30 categorías pragmáticas y se utiliza a partir de los 5 años.
- Análisis de los trastornos del lenguaje de los niños a través de la conversación (ALICC) de Adams y Bishop. Analiza las habilidades conversacionales de manera cuantitativa.
- Escalas Bristol de desarrollo del lenguaje (BLADES) de Gutfreund, Harrison y Wells. Es una escala de evaluación del lenguaje que evalúa en una de sus áreas las funciones comunicativas.
- Children's Communication Checklist (CCC-2) de Bishop. Dirigido a personas próximas al niños. Rango de edad de 4 a 16 años.
- Prueba de Conciencia Metapragmática de Crespo. Identifica los desajustes entre el contexto y el mensaje lingüístico.
- Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática de Gallardo-Paúl. Analizan el lenguaje conversacional espontáneo para niños a partir de los 6 años hasta adultos.
- Categorías para el análisis pragmático de Pérez Pereira.

- Lista de control de lenguaje pragmático de Tattershall de Hilton.
- Protocolo de evaluación pragmática (PEP) de Martínez. Evalúa la toma de turnos, quiebres, deixis y manejo del tópico a través del juego con dos examinadores. Rango de edad entre 4 y 6 años.

### 2.2.3 Escuela y Educación Inicial

Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo integral de la persona. En este contexto es que se reconoce que hay un periodo crítico para la adquisición del lenguaje, este “abarca las edades que van desde 0 a 6 años, periodo en el que se forman y se desarrollan las bases de la comunicación y del lenguaje” (Pérez y Salmerón, 2006, p. 112).

Estas bases se desarrollan en primer lugar dentro de la familia, en la interacción natural y cotidiana con la madre, el padre y los familiares o personas cercanas que se encargan de su cuidado. Posteriormente, los niños se insertarán en un nuevo ambiente que es el aula.

La educación inicial contempla todos los años que un niño asiste a un centro educativo previos al ingreso a la educación básica, es decir, a 1er grado de primaria. “Entre los 3 y los 5 años, los niños y las niñas comienzan a integrarse, poco a poco, con los demás y a explorar el mundo que les rodea, de manera que se vuelven más independientes, autónomos y activos” (MINEDU, 2016).

Este nuevo espacio de interacción y aprendizaje será para el niño un reto al cual estará enfrentado, lo cual implica una responsabilidad para los padres y para la maestra quienes tendrán que guiarlos en estos primeros pasos.

Los niños a la llegada a la escuela, a los tres años, presentan muchas diferencias individuales, y será nuestro trabajo seguir la evolución para identificar enseguida aquellos que madurarán con normalidad de aquellos que continuarán lentamente (7%), o de los que presentarán un claro retraso que puede interferir en su escolaridad (0,3%). (Andreu et al., p.2)

La profesional de educación inicial tiene la tarea de acompañar a los padres en el proceso educativo de sus hijos. Los ayudará a reconocer su misión como protagonistas en la educación de sus hijos, brindará estrategias para lograr metas en sus planes de mejora personal y los acompañará en cualquier inquietud que tengan en el proceso de aprendizaje de ser padres (Cervera y Alcázar, 2003).

Las maestras, en este proceso de acompañamiento, también tienen la responsabilidad de estar pendientes de los signos de alerta del desarrollo de los niños de su aula. “La identificación temprana de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje constituye un proceso necesario a fin de adoptar, de forma precoz, las medidas educativas oportunas” (Ygual-Fernandez et al., 2011, p. S127).



Vallé y Dellatolas (2005. En Soprano, 2013) proponen tres niveles en la identificación de las dificultades que deben estar insertas en las políticas del Ministerio de Salud.

El primer nivel es la detección, que puede ser realizada por las personas más cercanas al niño, como son sus padres, el médico familiar o los maestros. Esto implica que estén informados de las pautas de desarrollo y puedan derivar a los especialistas del área.

El segundo nivel es el despistaje, cuyo objetivo es confirmar la existencia de algún trastorno. Suele estar a cargo del psicólogo educativo en colaboración con otros especialistas expertos del áreas.

Por último, el tercer nivel, es el diagnóstico, para lo cual se necesita un trabajo coordinado de varios profesionales y especialistas.

Para esta detección temprana es necesario contar con métodos rápidos y fiables que permitan reconocer con precisión y sensibilidad, aquellos niños con una dificultad del lenguaje.

En este sentido, Ygual-Fernandez et al. (2011) describen lo siguiente:

Diversos estudios demuestran que los profesores pueden reconocer con suficiente precisión y sensibilidad a los alumnos con dificultades del

lenguaje si disponen de una guía u orientación adecuada. Sus juicios poseen una validez ecológica considerable, ya que pasan mucho tiempo con sus alumnos y los observan en una diversidad de situaciones. (Ygual-Fernandez et al., 2011,p. S127)

#### 2.2.4 Investigación psicométrica

El último aspecto que se desarrollará en esta presentación de conceptos y contenidos es el de investigación psicométrica, puesto que este trabajo busca hacer un análisis psicométrico de un protocolo creado para hacer un despistaje de las dificultades pragmáticas en niños entre 4 y 6 años.

Montero (2001. En Livia y Ortiz, 2014) comenta que la psicometría brinda la teoría y los métodos para evaluar una serie de características, que no son medidas como la física, sino que requieren de operacionalizar las variables, es decir, describir los aspectos que serán analizados. “Uno de sus propósitos principales es el desarrollo de técnicas de aplicación empírica que permitan construir instrumentos de medición e indicadores, de alta confiabilidad y validez. Estas técnicas y métodos se basan en enfoques cuantitativos” (p. 59).

El análisis psicométrico que se plantea es, entonces, el estudio de la validez y la confiabilidad que tiene el instrumento. (Del Valle y Brenca, 2014). Para esto, Livia y Ortiz (2014) proponen una serie de pasos para elaborar un test:

- Identificar y definir el constructo que se desea medir, ubicándolo dentro de una teoría.
- Identificar áreas, dimensiones o secciones del constructo.
- Elaborar los indicadores por cada dimensión.
- Elaborar los ítems en función a los indicadores.
- Evaluar las propiedades psicométricas del test.
- Dar el formato final: Construir el manual, cuadernillo de ítems y protocolos de respuesta (p. 65).

#### 2.2.4.1 Validez

Una de las características que se midieron en este Protocolo es su validez, que está referida a “poner en evidencia que una prueba mida lo que realmente pretende medir, lo cual está relacionado al objetivo concreto de la prueba para lo cual fue construida” (Livia y Ortiz, 2014, p. 77).

Para el presente trabajo se utilizan dos tipos de validez, la de contenido y la de constructo.

La validez de contenido busca determinar si los ítems representan de manera significativa el área que pretende medir, para lo cual se acudirá al juicio de expertos (Livia y Ortiz, 2014, p. 81).

La validez de constructo busca analizar hasta qué punto la prueba está midiendo el aspecto o constructo que se ha propuesto evaluar. Es utilizado cuando

se quiere conocer si una persona tiene alguna cualidad o rasgo a través de la prueba, este sería el constructo (Livia y Ortiz, 2014).

#### 2.2.4.2 Confiabilidad

“La confiabilidad es la exactitud de la medición, al margen de que uno esté realmente midiendo lo que ha querido medir. Un instrumento será altamente confiable en la medida que exista ausencia relativa de errores de medición” (Livia y Ortiz, 2014, p. 103-104).

### 2.3 Definición de términos básicos

#### 2.3.1 Lenguaje

El lenguaje es una habilidad innata del ser humano que permite la comunicación e interacción. Requiere de la experiencia y contacto con otras personas para poder desarrollarse. Tiene dos procesos que se van desplegando de manera paralela: expresivo y comprensivo. Además, se pueden reconocer tres dimensiones del lenguaje: la forma, el contenido y el uso.

#### 2.3.2 Pragmática

Es una habilidad propiamente humana, que propicia la comunicación. Es la dimensión que permite el uso del lenguaje considerando que tiene como fin la interacción.

La pragmática incluye componentes no verbales que son adquiridos en la etapa pre lingüística como son: atención conjunta, habilidades cinésicas, proxémicas y paralingüísticas.

También está compuesta por las intenciones comunicativas que generan la interacción y los actos de habla. Por último, las habilidades conversacionales y las referencias comunicativas.

### 2.3.3 Educación Inicial

Para el sistema educativo peruano, la educación inicial se constituye de los dos primeros niveles de la educación básica que corresponden a la edad de 0 a 5 años. Sin embargo, para la presente investigación se considerará el 2do nivel que trabaja con niños de 3 a 5 años.

### 2.3.4 Análisis Psicométrico: validez y confiabilidad

El análisis psicométrico implica el proceso de medir un instrumento para confirmar si consta de validez y confiabilidad.

La validez es la capacidad que tiene un test de medir el constructo que se plantea evaluar, a través de una serie de análisis que en este caso será la validez de contenido por criterio de jueces y validez de constructo.

La confiabilidad es la certeza o seguridad que el rango de error en la medición de la prueba es mínima.

## 2.4 Hipótesis

### 2.4.1 Hipótesis general

El Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial tiene evidencias de validez y sus puntuaciones son consistentes.

### 2.4.2 Hipótesis específicas

El Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial tiene evidencias de validez de contenido y constructo.

Las puntuaciones del Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial son consistentes logrando un coeficiente mayor o igual a 0.70.

Los ítems del Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial discriminan el constructo planteado obteniendo un puntaje mayor o igual a .20.

Las habilidades pragmáticas son adquiridas de manera creciente con relación a la edad.

### CAPÍTULO III

#### METODOLOGÍA

##### 3.1 Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo es una investigación cuantitativa de tipo psicométrico, dado que se mide la variable dificultades pragmáticas del lenguaje, evaluándose la validez y fiabilidad del instrumento.

Santisteban (2009. En Livia y Ortiz, 2014) “ha señalado que la psicometría es una de las mayores contribuciones de la psicología a la sociedad del siglo XX. [...] se encuentra bien establecida y utiliza –para explicar y construir medidas– a la estadística y las matemáticas de naturaleza probabilística” (p. 9-10).

Respecto al diseño, se efectuó la validez de contenido por criterio de jueces, la validez de constructo y el análisis de la fiabilidad de consistencia interna.

### 3.2 Población y muestra

La población se ha constituido por 242 niños y niñas de 4 a 6 años de nivel socioeconómico alto y medio alto, de un colegio particular de La Molina, quienes son la unidad de análisis (Tabla 5).

Tabla 5

*Distribución de la población (unidad de análisis) en función al sexo y edad*

<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>			<b>Total</b>
	4 años	5 años	6 años	
<b>Femenino</b>	20	53	44	117
<b>Masculino</b>	21	54	50	125
<b>Total</b>	41	107	94	242

La unidad de muestreo es la población de maestras, que respondieron un protocolo por cada uno de sus alumnos. Este grupo está conformado por 15 profesionales de educación inicial que están a cargo de las aulas de Nido, Prekinder y Kinder, que albergan a 20 niños y/o niñas durante todo el año escolar. Tienen aproximadamente 35 años de edad en promedio, de sexo femenino, con un promedio de 15 años de experiencia, licenciadas de educación inicial, algunas con especializaciones y con dominio del idioma inglés, el que imparten en sus clases.



### 3.3 Definición y operacionalización de variables

La variable evaluada es habilidades pragmáticas del lenguaje, la cual corresponde a una serie de destrezas que facilitan la comunicación e interacción social. El niño con dificultades pragmáticas sería aquel que presenta un déficit significativo en estas habilidades, por lo que genera una serie de consecuencias en el uso del lenguaje en el contexto y desadaptación a su entorno.

Tabla 6

#### *Operacionalización de las habilidades pragmáticas*

<b>Dimensión</b>	<b>Sub-dimensión</b>	<b>Indicador</b>
<b>Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas</b>	Intersubjetividad	Intención comunicativa Atención conjunta
	Cinésica	Contacto visual Gestos Uso de expresiones faciales Comprensión de expresiones faciales
<b>Intenciones comunicativas</b>	Proxémica	Distancia con su interlocutor
	Paralingüística	Voz
	Pragmática: instrumental y reguladora	Satisfacer las propias necesidades Regular la acción del otro
	Interactiva	Interactuar con el otro
	Matética: personal y heurística	Afirmar la propia individualidad Conocer la realidad y aprender
	Imaginativa	Crear o recrear el entorno
	Ritual	Adaptarse a normas de convivencia
	Informativa	Transmitir información
	Ideacional	Explicar o describir la realidad
	Interpersonal	Interactuar y actuar sobre los demás
<b>Discurso conversacional</b>	Textual	Codificación de la expresión
	Turnos	Iniciar la conversación Tomar o ceder turnos
	Tema	Mantener el tema Cambiar el tema
		Reparación de quiebres
	Contexto	Adaptación del habla al otro

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La presente investigación consistió en elaborar un instrumento “Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial”, cuya finalidad es detectar a aquellos niños que pueden estar presentando deficiencias en el desarrollo de las habilidades pragmáticas como son las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas, las intenciones o funciones comunicativas y las habilidades conversacionales.

Se elaboraron 56 ítems de conductas fácilmente observadas en el aula y en el contexto escolar, que describen las tres dimensiones ya descritas anteriormente. (Anexo 1)

Este Protocolo fue respondido por la maestra del aula, habiendo tenido un periodo mínimo de 2 meses de conocer al niño, interactuar con él y observarlo en el uso espontáneo de su lenguaje. El formato utilizado es de escala con diferentes grados: Siempre o casi siempre – A veces – Nunca o casi nunca.

El Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial se encontrará como anexo 2.

### 3.5 Procedimiento

A partir de la bibliografía revisada se elaboró un protocolo de 53 ítems correspondientes a tres dimensiones de la pragmática. Se solicitó la revisión del mismo a cinco jueces que son expertos en el área pragmática de CPAL que darían

su opinión acerca de estos ítems considerando si cada uno respondía al constructo o variable, al área o dimensión y si estaban bien redactados.

Los jueces entregaron su opinión de expertos y, viendo que cada ítem correspondía al constructo y dimensión, se realizaron las modificaciones en cuestión a la redacción y al número de ítems, convirtiéndose a partir de ese momento en 56. Se esquematizaron los ítems en forma de protocolo para su administración.

El Protocolo fue presentado a la dirección del colegio para pedir autorización de trabajar con las profesoras. Luego fue entregado a 20 maestras de educación inicial, quienes recibieron la cantidad correspondiente al número de alumnos que tenían en el aula y se les dio dos semanas para responderlo. Solo 15 maestras entregaron los protocolos resueltos, los resultados fueron trasladados a una hoja de Excel para su procesamiento.

### 3.6 Procesamiento y análisis de datos

Los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS versión 22. En el análisis descriptivo se usaron medidas de tendencia central, coeficientes de correlación y medidas de variabilidad; en el ámbito inferencial, se usaron pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas. Desde el aspecto psicométrico se usó el coeficiente V de Aikien, así como el coeficiente Alfa de Cronbach y el análisis factorial.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1 Presentación de resultados

##### 4.1.1 Validez de contenido

El Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial fue analizado por cinco jueces, expertos en pragmática de un centro especializado en lenguaje, Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje – CPAL, para validar su contenido a través del juicio de expertos.

Los especialistas dieron su opinión sobre cada uno de los ítems con respecto a tres criterios. En primer lugar analizaron si respondía al constructo o variable; en segundo lugar, si pertenecía al área o dimensión planteadas; y, por último, si estaba redactado de forma apropiada.

Los resultados se observan en la Tabla 7, donde todos los ítems fueron aprobados en función al constructo y área, pues superaron el índice de acuerdo mínimo esperado (0.80). En lo concerniente a la redacción, se hicieron los ajustes sugeridos por los especialistas, que incluso consideraban la división de ítems, por lo que al final de esta validación los ítems del Protocolo son 56 y no 53.

Tabla 7

*Índice de acuerdos de los jueces respecto al Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial*

<b>ITEMS</b>	<b>IAC</b>	<b>IAA</b>	<b>IAR</b>
<b>1</b>	0.80	0.80	0.60
<b>2</b>	0.80	0.80	0.80
<b>3</b>	0.80	0.80	0.80
<b>4</b>	0.80	0.80	0.80
<b>5</b>	1.00	1.00	0.80
<b>6</b>	1.00	1.00	1.00
<b>7</b>	1.00	1.00	0.80
<b>8</b>	1.00	1.00	1.00
<b>9</b>	1.00	1.00	1.00
<b>10</b>	1.00	1.00	0.60
<b>11</b>	1.00	1.00	1.00
<b>12</b>	1.00	1.00	1.00
<b>13</b>	1.00	1.00	0.80
<b>14</b>	1.00	1.00	0.80
<b>15</b>	1.00	1.00	0.80
<b>16</b>	1.00	1.00	1.00
<b>17</b>	1.00	1.00	0.80
<b>18</b>	1.00	1.00	1.00
<b>19</b>	1.00	1.00	0.60
<b>20</b>	1.00	1.00	0.60
<b>21</b>	1.00	1.00	0.60
<b>22</b>	1.00	1.00	0.80
<b>23</b>	1.00	1.00	0.60
<b>24</b>	1.00	1.00	0.80
<b>25</b>	1.00	1.00	0.80
<b>26</b>	0.80	0.80	0.80
<b>27</b>	0.80	0.80	0.80

Continuación de Tabla 7

ITEMS	IAC	IAA	IAR
28	1.00	1.00	0.80
29	1.00	1.00	1.00
30	1.00	1.00	1.00
31	1.00	1.00	0.60
32	1.00	1.00	1.00
33	1.00	1.00	1.00
34	1.00	1.00	0.80
35	1.00	1.00	1.00
36	1.00	1.00	1.00
37	1.00	1.00	1.00
38	1.00	1.00	1.00
39	1.00	1.00	1.00
40	1.00	1.00	1.00
41	1.00	1.00	1.00
42	1.00	1.00	0.80
43	1.00	1.00	0.60
44	1.00	1.00	1.00
45	1.00	1.00	1.00
46	1.00	1.00	1.00
47	1.00	1.00	0.60
48	1.00	1.00	0.80
49	1.00	1.00	0.80
50	1.00	1.00	0.60
51	1.00	1.00	1.00
52	1.00	1.00	0.80
53	1.00	1.00	0.80

Nota: Índice de acuerdos sobre el constructo (IAC), Índice de acuerdos sobre el área (IAA) y Índice de acuerdos sobre la redacción (IAR).

#### 4.1.2 Análisis factorial

Para evaluar la validez de constructo de la estructura interna del Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), en el que la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0,927. Por otro lado, la prueba de Esfericidad de Bartlett arrojó un valor significativo ( $\chi^2 = 11337,063$ ;  $gl = 1540$ ;  $sig = 0.00$ ). Ambos resultados evidencian que la matriz de datos están correlacionados.

El análisis factorial exploratorio dio como resultado tres dimensiones cuyos pesos factoriales de los ítems es  $\geq$  a .30 observándose que el ítem 1 no satura en ninguno de los factores. El factor 1 está compuesto por 27 ítems, el factor 2 por 14 ítems y el factor 3 por 14 ítems (Tabla 8).

Tabla 8

*Evidencia de la validez de constructo a través del AFE*

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1			
2	,602		
4	,612		
8	,485		
9	,607		
10	,495		
11	,661		
12	,659		
13	,640		
14	,588		
15	,469		
20	,472		
22	,567		
23	,579		
24	,516		
26	,654		
27	,692		
34	,612		
35	,634		
36	,592		
37	,555		
38	,544		
42	,465		
43	,599		
45	,601		
49	,491		
52	,571		
53	,579		
3		,589	
5		,548	

Continuación de Tabla 8

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
6		,478	
7		,536	
16		,581	
17		,619	
18		,699	
31		,413	
32		,434	
33		,533	
44		,536	
46		,799	
47		,834	
48		,509	
19			,489
21			,334
25			,594
28			,696
29			,690
30			,529
39			,656
40			,610
41			,481
50			,637
51			,650
54			,728
55			,732
56			,637

Método de extracción: análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.  
La rotación ha convergido en 10 iteraciones.



#### 4.1.3 Índice de discriminación

Con la finalidad de conocer la capacidad discriminativa de cada ítem se efectuó una correlación ítem-test, lo cual dio como resultado que los ítems guardan relación con el puntaje total entre .37 a .77, lo cual significa que todos los reactivos contribuyen a medir el constructo propuesto (Tabla 9).

Tabla 9

*Índice de discriminación del total de los ítems*

<b>Ítem</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
<b>1</b>	92,5887	359,156	,413	,972
<b>2</b>	92,3636	358,250	,591	,971
<b>3</b>	92,3896	356,787	,642	,971
<b>4</b>	92,3593	358,388	,564	,971
<b>5</b>	92,3506	356,385	,656	,971
<b>6</b>	92,4242	356,871	,618	,971
<b>7</b>	92,4286	355,829	,648	,971
<b>8</b>	92,4286	358,168	,557	,971
<b>9</b>	92,4372	355,986	,626	,971
<b>10</b>	92,3074	359,440	,545	,971
<b>11</b>	92,3939	356,735	,590	,971
<b>12</b>	92,3030	358,630	,640	,971
<b>13</b>	92,3939	357,005	,577	,971
<b>14</b>	92,3420	356,617	,663	,971
<b>15</b>	92,4589	353,354	,716	,971
<b>16</b>	92,4416	361,056	,400	,972
<b>17</b>	92,6320	355,294	,526	,971
<b>18</b>	92,3983	355,449	,697	,971
<b>19</b>	92,5411	353,241	,698	,971
<b>20</b>	92,4286	357,629	,566	,971
<b>21</b>	92,4589	361,606	,373	,972
<b>22</b>	92,3593	356,327	,719	,971
<b>23</b>	92,3203	358,636	,652	,971
<b>24</b>	92,3030	359,230	,602	,971
<b>25</b>	92,3983	354,415	,765	,971
<b>26</b>	92,3723	360,078	,526	,971
<b>27</b>	92,3593	356,440	,684	,971

Continuación de Tabla 9

<b>Item</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
28	92,7619	351,869	,621	,971
29	92,6797	354,027	,578	,971
30	92,4199	358,488	,544	,971
31	92,3939	359,162	,494	,971
32	92,4935	356,616	,545	,971
33	92,4156	359,913	,462	,971
34	92,2511	361,380	,608	,971
35	92,2857	358,805	,651	,971
36	92,3030	357,812	,692	,971
37	92,3463	355,323	,731	,971
38	92,4156	353,331	,772	,971
39	92,5758	350,967	,718	,971
40	92,6407	349,327	,732	,971
41	92,3896	355,013	,713	,971
42	92,3766	354,958	,752	,971
43	92,4199	353,810	,757	,971
44	92,3939	356,335	,664	,971
45	92,3810	354,933	,737	,971
46	92,5931	356,425	,481	,972
47	92,6667	356,675	,428	,972
48	92,3723	355,522	,699	,971
49	92,6710	355,074	,496	,972
50	92,4848	352,599	,732	,971
51	92,4978	352,477	,754	,971
52	92,4762	353,277	,713	,971
53	92,5974	354,250	,546	,971
54	92,6623	355,842	,489	,972
55	92,5931	352,695	,645	,971
56	92,6017	351,832	,660	,971

Con la finalidad de conocer la capacidad discriminativa de cada ítem en relación a la primera dimensión propuesta en el Protocolo “Habilidades no lingüísticas y para lingüísticas”, se efectuó una correlación ítem-dimensión, lo cual dio como resultado que los ítems guardan relación con el puntaje total de la dimensión entre .39 a .72, lo cual significa que todos los reactivos contribuyen a medir la misma (Tabla 10).

Tabla 10

*Índice de discriminación de la dimensión 1: Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas*

<b>Item</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
<b>1</b>	31,2674	37,372	,397	,927
<b>2</b>	31,0620	37,093	,580	,922
<b>3</b>	31,0775	36,741	,632	,921
<b>4</b>	31,0581	37,098	,571	,922
<b>5</b>	31,0349	36,594	,659	,920
<b>6</b>	31,1085	36,338	,669	,920
<b>7</b>	31,1047	36,164	,690	,919
<b>8</b>	31,1047	36,927	,591	,921
<b>9</b>	31,1163	36,438	,625	,921
<b>10</b>	30,9961	37,475	,559	,922
<b>11</b>	31,0853	36,187	,655	,920
<b>12</b>	30,9922	37,307	,642	,921
<b>13</b>	31,0775	36,383	,628	,921
<b>14</b>	31,0310	36,653	,665	,920
<b>15</b>	31,1550	35,696	,678	,919
<b>16</b>	31,1163	37,831	,427	,925
<b>17</b>	31,3101	36,098	,519	,924
<b>18</b>	31,0891	36,113	,722	,919
<b>19</b>	31,2132	35,756	,666	,920

Con la finalidad de conocer la capacidad discriminativa de cada ítem en relación a la segunda dimensión propuesta en el Protocolo “Intenciones comunicativas”, se efectuó una correlación ítem-dimensión, lo cual dio como resultado que los ítems guardan relación con el puntaje total de la dimensión entre .36 a .77, lo cual significa que todos los reactivos contribuyen a medir la misma (Tabla 11).

Tabla 11

*Índice de discriminación de la dimensión 2: Intenciones comunicativas*

<b>Item</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
<b>20</b>	37,7171	58,943	,553	,941
<b>21</b>	37,7597	60,409	,367	,944
<b>22</b>	37,6512	58,890	,655	,940
<b>23</b>	37,6240	59,263	,643	,940
<b>24</b>	37,6124	59,483	,593	,941
<b>25</b>	37,7171	57,075	,778	,938
<b>26</b>	37,6822	59,642	,551	,941
<b>27</b>	37,6628	58,396	,690	,939
<b>28</b>	38,0659	55,774	,672	,940
<b>29</b>	37,9806	56,533	,638	,940
<b>30</b>	37,7132	58,999	,577	,941
<b>31</b>	37,6822	59,541	,493	,942
<b>32</b>	37,7791	58,352	,552	,941
<b>33</b>	37,7054	59,967	,440	,943
<b>34</b>	37,5581	60,209	,626	,941
<b>35</b>	37,5969	58,965	,697	,940
<b>36</b>	37,6085	58,893	,709	,939
<b>37</b>	37,6473	58,330	,688	,939
<b>38</b>	37,7171	57,176	,754	,938
<b>39</b>	37,9031	55,543	,747	,938
<b>40</b>	37,9574	54,944	,761	,938
<b>41</b>	37,7054	57,594	,718	,939
<b>42</b>	37,6744	57,987	,725	,939

Con la finalidad de conocer la capacidad discriminativa de cada ítem en relación a la tercera dimensión propuesta en el Protocolo “Discurso Conversacional”, se efectuó una correlación ítem-dimensión, lo cual dio como resultado que los ítems guardan relación con el puntaje total de la dimensión entre .45 a .74, lo cual significa que todos los reactivos contribuyen a medir la misma (Tabla 12).

Tabla 12

*Índice de discriminación de la dimensión 3: Discurso conversacional*

<b>Item</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
<b>43</b>	20,9419	29,541	,649	,899
<b>44</b>	20,9031	29,932	,635	,900
<b>45</b>	20,8915	29,840	,651	,899
<b>46</b>	21,0853	29,355	,526	,903
<b>47</b>	21,1512	29,460	,456	,907
<b>48</b>	20,8915	29,630	,680	,898
<b>49</b>	21,1899	29,221	,480	,906
<b>50</b>	21,0000	28,576	,733	,895
<b>51</b>	21,0271	28,626	,743	,895
<b>52</b>	20,9961	29,008	,678	,897
<b>53</b>	21,1202	29,110	,510	,905
<b>54</b>	21,1977	28,860	,550	,903
<b>55</b>	21,1124	28,162	,699	,896
<b>56</b>	21,1085	27,895	,719	,895

Con la finalidad de conocer la capacidad discriminativa de cada ítem con relación al sexo, se efectuó una correlación ítem-test para niños y niñas, lo cual dio como resultado que los ítems guardan relación con el puntaje total para el sexo femenino entre .40 a .82 (Tabla 13) y para el sexo masculino entre .34 a .75 (Tabla 14). Estos resultados manifiestan que todos los reactivos contribuyen a medir el constructo propuesto en ambos sexos.

Tabla 13

*Índice de discriminación del total de los ítems para el sexo femenino*

<b>Ítem</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
<b>1</b>	92,8512	364,061	,401	,974
<b>2</b>	92,5702	366,780	,501	,974
<b>3</b>	92,6364	362,500	,625	,973
<b>4</b>	92,5785	364,529	,556	,973
<b>5</b>	92,5950	362,476	,635	,973
<b>6</b>	92,7190	360,554	,642	,973
<b>7</b>	92,6777	361,887	,633	,973
<b>8</b>	92,7190	362,187	,563	,973
<b>9</b>	92,6777	362,187	,617	,973
<b>10</b>	92,5620	363,215	,651	,973
<b>11</b>	92,6116	362,623	,614	,973
<b>12</b>	92,5537	362,483	,706	,973
<b>13</b>	92,6116	363,223	,604	,973
<b>14</b>	92,5950	361,326	,674	,973
<b>15</b>	92,7273	358,833	,703	,973
<b>16</b>	92,7769	364,208	,453	,974
<b>17</b>	92,9504	359,864	,523	,974
<b>18</b>	92,6694	359,223	,754	,973
<b>19</b>	92,8182	360,200	,651	,973
<b>20</b>	92,6446	364,464	,533	,973
<b>21</b>	92,6860	366,684	,408	,974
<b>22</b>	92,6198	362,204	,709	,973
<b>23</b>	92,5620	363,882	,640	,973
<b>24</b>	92,5537	364,283	,625	,973
<b>25</b>	92,6694	357,573	,814	,973

*Continuación de Tabla 13*

<b>Ítem</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
26	92,6033	364,758	,598	,973
27	92,5950	362,793	,669	,973
28	93,0331	355,416	,693	,973
29	92,9835	358,466	,601	,973
30	92,6860	363,434	,548	,973
31	92,6116	366,273	,451	,974
32	92,7190	364,754	,453	,974
33	92,7190	364,504	,452	,974
34	92,5124	367,252	,552	,974
35	92,5041	365,535	,657	,973
36	92,5537	363,116	,699	,973
37	92,6281	359,336	,753	,973
38	92,6694	358,223	,806	,973
39	92,8264	354,745	,791	,973
40	92,8678	353,832	,779	,973
41	92,6860	357,201	,778	,973
42	92,6446	357,748	,823	,973
43	92,6612	359,226	,759	,973
44	92,6446	361,448	,702	,973
45	92,6529	359,879	,731	,973
46	92,8678	360,366	,553	,974
47	92,9421	360,572	,495	,974
48	92,6198	359,704	,766	,973
49	92,8760	361,510	,485	,974
50	92,7190	359,020	,738	,973
51	92,7438	357,075	,780	,973
52	92,7107	358,924	,725	,973
53	92,7521	362,071	,530	,974
54	92,9174	359,860	,551	,974
55	92,8760	356,293	,681	,973
56	92,9008	356,790	,661	,973

Tabla 14

*Índice de discriminación del total de los ítems para el sexo masculino*

<b>Ítem</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
1	92,3000	356,891	,429	,969
2	92,1364	352,045	,686	,969
3	92,1182	353,628	,661	,969
4	92,1182	354,802	,577	,969
5	92,0818	352,810	,680	,969
6	92,1000	355,889	,599	,969
7	92,1545	352,279	,666	,969
8	92,1091	356,832	,563	,969
9	92,1727	352,291	,639	,969
10	92,0273	358,430	,435	,969
11	92,1545	353,416	,575	,969
12	92,0273	357,531	,563	,969
13	92,1545	353,325	,564	,969
14	92,0636	354,556	,650	,969
15	92,1636	350,395	,732	,969
16	92,0727	360,637	,352	,969
17	92,2818	353,287	,540	,969
18	92,1000	354,384	,632	,969
19	92,2364	348,641	,750	,968
20	92,1909	353,275	,604	,969
21	92,2091	359,213	,341	,970
22	92,0727	352,967	,731	,969
23	92,0545	356,015	,666	,969
24	92,0273	356,816	,578	,969
25	92,1000	354,017	,709	,969
26	92,1182	358,105	,459	,969
27	92,1000	352,586	,703	,969
28	92,4636	351,022	,545	,969
29	92,3455	352,173	,558	,969
30	92,1273	356,167	,542	,969
31	92,1545	354,517	,540	,969
32	92,2455	350,811	,637	,969
33	92,0818	357,947	,490	,969
34	91,9636	358,072	,674	,969
35	92,0455	354,576	,665	,969
36	92,0273	355,109	,684	,969
37	92,0364	353,980	,709	,969



Continuación de Tabla 14

<b>Ítem</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
38	92,1364	351,036	,736	,969
39	92,3000	349,882	,640	,969
40	92,3909	347,451	,683	,969
41	92,0636	355,656	,644	,969
42	92,0818	354,975	,668	,969
43	92,1545	350,958	,755	,968
44	92,1182	353,830	,627	,969
45	92,0818	352,571	,746	,969
46	92,2909	355,181	,409	,970
47	92,3636	355,481	,361	,970
48	92,1000	354,036	,627	,969
49	92,4455	351,148	,510	,969
50	92,2273	348,636	,734	,968
51	92,2273	350,508	,726	,969
52	92,2182	350,172	,704	,969
53	92,4273	348,834	,581	,969
54	92,3818	354,532	,425	,970
55	92,2818	351,782	,605	,969
56	92,2727	349,393	,663	,969

Con la finalidad de conocer la capacidad discriminativa de cada ítem con relación a la edad, se efectuó una correlación ítem-test para 4, 5 y 6 años, lo cual dio como resultado que los ítems guardan relación con el puntaje total para 4 años entre .30 a .85 (Tabla 15); para 5 años entre .33 a .78 (Tabla 16); y para 6 años entre .26 a .82 (Tabla 17). Estos resultados manifiestan que todos los reactivos contribuyen a medir el constructo propuesto en cada edad.

Tabla 15

*Índice de discriminación del total de los ítems en sujetos de los 4 años*

<b>Ítem</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
<b>1</b>	89,4634	359,705	,548	,972
<b>2</b>	89,2927	363,912	,462	,972
<b>3</b>	89,3171	360,822	,637	,971
<b>4</b>	89,2927	364,812	,349	,972
<b>5</b>	89,2927	362,112	,581	,971
<b>6</b>	89,5366	357,155	,608	,971
<b>7</b>	89,4634	358,305	,618	,971
<b>8</b>	89,3415	363,630	,390	,972
<b>9</b>	89,4390	359,952	,601	,971
<b>10</b>	89,2683	362,551	,582	,971
<b>11</b>	89,3902	358,094	,602	,971
<b>12</b>	89,2927	359,662	,647	,971
<b>13</b>	89,4878	355,406	,696	,971
<b>14</b>	89,2439	364,789	,383	,972
<b>15</b>	89,4146	357,549	,675	,971
<b>16</b>	89,4634	359,905	,494	,972
<b>17</b>	89,6098	356,594	,588	,971
<b>18</b>	89,3659	358,838	,712	,971
<b>19</b>	89,7805	350,576	,741	,971
<b>20</b>	89,3415	365,280	,301	,972
<b>21</b>	89,3171	365,722	,327	,972
<b>22</b>	89,3902	360,794	,579	,971
<b>23</b>	89,2683	361,951	,624	,971
<b>24</b>	89,2439	364,039	,511	,972

Continuación de Tabla 15

<b>Item</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
25	89,5366	351,755	,855	,971
26	89,2927	360,162	,710	,971
27	89,3415	360,730	,619	,971
28	89,9512	352,048	,681	,971
29	89,8537	350,128	,711	,971
30	89,4390	356,002	,743	,971
31	89,3902	360,194	,501	,972
32	89,5122	358,006	,572	,971
33	89,4634	362,905	,357	,972
34	89,2195	366,276	,375	,972
35	89,2439	362,339	,637	,971
36	89,3902	357,794	,675	,971
37	89,4146	357,249	,633	,971
38	89,5122	355,756	,732	,971
39	89,7073	350,312	,817	,971
40	89,6829	351,122	,829	,971
41	89,4878	354,106	,756	,971
42	89,5610	352,052	,782	,971
43	89,3902	360,394	,602	,971
44	89,2927	362,162	,577	,971
45	89,3415	358,780	,739	,971
46	89,5366	358,655	,503	,972
47	89,5854	359,849	,400	,972
48	89,3659	358,188	,751	,971
49	89,6098	357,644	,582	,971
50	89,5854	353,249	,782	,971
51	89,6585	350,830	,838	,971
52	89,5610	351,502	,806	,971
53	89,4878	356,106	,618	,971
54	89,9756	353,874	,624	,971
55	89,8537	353,028	,637	,971
56	89,8049	353,111	,651	,971

Tabla 16

*Índice de discriminación del total de los ítems en sujetos de los 5 años*

<b>Ítem</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
1	92,5094	376,062	,587	,975
2	92,4434	376,078	,616	,975
3	92,5000	374,386	,673	,975
4	92,4057	379,310	,513	,975
5	92,3774	377,266	,598	,975
6	92,4434	376,802	,629	,975
7	92,4340	375,486	,679	,975
8	92,4434	377,697	,555	,975
9	92,4906	374,500	,609	,975
10	92,3774	378,294	,498	,975
11	92,4528	374,650	,637	,975
12	92,3396	378,684	,657	,975
13	92,4151	376,512	,587	,975
14	92,4245	375,885	,695	,975
15	92,5377	371,908	,755	,975
16	92,4906	381,662	,330	,976
17	92,6698	372,776	,593	,975
18	92,4717	372,633	,776	,975
19	92,5660	372,343	,750	,975
20	92,5094	375,090	,658	,975
21	92,5000	378,938	,485	,975
22	92,4057	374,624	,750	,975
23	92,4151	375,636	,686	,975
24	92,4057	374,701	,715	,975
25	92,4057	375,767	,719	,975
26	92,3774	378,904	,592	,975
27	92,3774	376,561	,667	,975
28	92,7830	372,095	,616	,975
29	92,7547	375,292	,523	,975
30	92,4528	377,717	,508	,975
31	92,4623	375,699	,603	,975
32	92,5472	374,155	,609	,975
33	92,4245	378,380	,529	,975
34	92,3302	379,385	,623	,975
35	92,3679	376,044	,675	,975
36	92,3679	376,254	,695	,975
37	92,3962	374,432	,737	,975

*Continuación de Tabla 16*

<b>Ítem</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
<b>38</b>	92,4906	372,119	,765	,975
<b>39</b>	92,5943	371,329	,705	,975
<b>40</b>	92,6509	369,715	,700	,975
<b>41</b>	92,4340	374,781	,689	,975
<b>42</b>	92,3868	376,239	,711	,975
<b>43</b>	92,4528	373,260	,786	,975
<b>44</b>	92,4434	373,982	,698	,975
<b>45</b>	92,4057	375,081	,694	,975
<b>46</b>	92,5660	375,867	,515	,975
<b>47</b>	92,6226	375,875	,472	,976
<b>48</b>	92,4340	374,210	,669	,975
<b>49</b>	92,6415	371,070	,634	,975
<b>50</b>	92,5472	369,907	,757	,975
<b>51</b>	92,5283	371,813	,763	,975
<b>52</b>	92,5000	371,243	,777	,975
<b>53</b>	92,6321	369,930	,742	,975
<b>54</b>	92,6698	373,423	,543	,975
<b>55</b>	92,6226	370,999	,681	,975
<b>56</b>	92,6415	370,004	,689	,975

Tabla 17

*Índice de discriminación del total de los ítems en sujetos de los 6 años*

<b>Ítem</b>	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
1	94,2143	338,652	,263	,968
2	93,7619	334,955	,630	,966
3	93,7500	334,623	,624	,966
4	93,7976	330,718	,735	,966
5	93,8095	329,024	,782	,966
6	93,8095	334,060	,612	,966
7	93,8690	331,898	,640	,966
8	93,9167	332,511	,672	,966
9	93,8333	332,815	,664	,966
10	93,7024	336,212	,617	,967
11	93,7857	335,592	,517	,967
12	93,7262	334,876	,632	,966
13	93,7857	335,568	,495	,967
14	93,7500	330,142	,769	,966
15	93,8452	329,843	,699	,966
16	93,8333	337,900	,438	,967
17	94,0595	334,539	,418	,967
18	93,7857	334,146	,593	,967
19	93,8571	333,353	,624	,966
20	93,8333	333,755	,588	,967
21	93,9405	339,310	,299	,967
22	93,7500	333,298	,743	,966
23	93,6905	337,662	,641	,967
24	93,6667	339,478	,481	,967
25	93,7857	331,231	,786	,966
26	93,8690	337,947	,421	,967
27	93,8095	330,879	,750	,966
28	94,1071	328,940	,597	,967
29	93,9643	331,914	,574	,967
30	93,8333	337,586	,484	,967
31	93,7738	340,008	,321	,967
32	93,8810	336,010	,440	,967
33	93,8452	337,409	,437	,967
34	93,6310	338,477	,758	,967
35	93,6667	337,430	,643	,967
36	93,6429	337,100	,733	,966
37	93,7143	332,640	,783	,966

Continuación de Tabla 17

Item	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
38	93,7381	330,967	,808	,966
39	93,9524	327,998	,687	,966
40	94,0714	324,694	,740	,966
41	93,7500	332,961	,721	,966
42	93,7381	332,196	,827	,966
43	93,8571	327,931	,809	,966
44	93,8452	332,903	,685	,966
45	93,8333	329,442	,809	,966
46	94,1190	332,371	,469	,967
47	94,2262	332,298	,433	,967
48	93,7619	332,738	,722	,966
49	94,2024	335,151	,340	,968
50	93,8214	332,920	,666	,966
51	93,8452	331,482	,698	,966
52	93,8690	333,754	,573	,967
53	94,0714	335,079	,344	,968
54	93,9643	337,842	,329	,967
55	93,8929	332,458	,605	,966
56	93,9167	331,089	,620	,966

4.1.4 Análisis de la fiabilidad

El análisis de la fiabilidad se efectuó a través del coeficiente de Alfa de Cronbach observándose valores adecuados para la escala total los cuales van entre .90 y .97 (Tabla 18).

Tabla 18

*Coeficiente del Alfa de Cronbach para la escala total y por dimensiones*

Dimensiones	Alfa	Intervalo de confianza al 95%
1	.92	.91 - .93
2	.94	.93 - .95
3	.90	.88 - .92
<b>Total</b>	.97	.96 - .97

Además, se realizó la fiabilidad dividiendo la población por edades y sexo y aplicando el coeficiente de Alfa de Cronbach observándose que en cuestión a sexo obtienen valores entre .95 a .97 (Tabla 19).

Tabla 19

*Coefficiente del Alfa de Cronbach por sexo*

<b>Sexo</b>	<b>Muestra</b>	<b>Alfa</b>	<b>Intervalo de confianza al 95%</b>
<b>Femenino</b>	117	.95	.95 - .97
<b>Masculino</b>	125	.97	.96 - .98

En lo correspondiente a la edad los valores para 4, 5 y 6 años están entre .96 y .97 (Tabla 20).

Tabla 20

*Coefficiente del Alfa de Cronbach por edades*

<b>Edad</b>	<b>Muestra</b>	<b>Alfa</b>	<b>Intervalo de confianza al 95%</b>
<b>4 años</b>	41	.97	.95 - .98
<b>5 años</b>	107	.97	.96 - .98
<b>6 años</b>	94	.96	.95 - .97

#### 4.1.5 Baremos

A partir de los protocolos administrados se ha obtenido una muestra de 231 sujetos luego de eliminar las respuestas con puntuaciones atípicas. De ellas se ha obtenido la media por edad, para los 4 años 91.09, para los 5 años 94.26 y para los 6 años 101.51. Se compararon las medias a través del ANOVA, utilizando la prueba F, encontrando que hay diferencias significativas respecto a la edad ( $F=7.1, p=.001$ ). El detalle de los resultados se encuentran en la Tabla 21.



Tabla 21

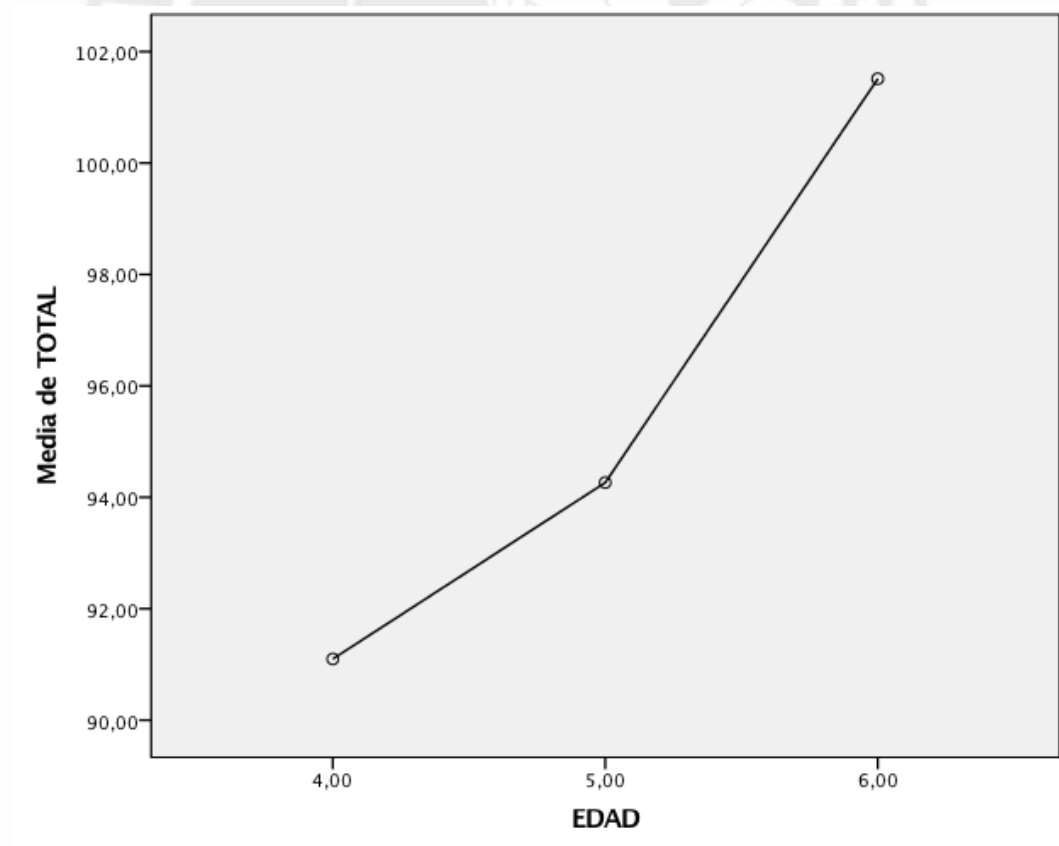
*Análisis de varianza de las habilidades pragmáticas de acuerdo a la edad*

<b>Edad</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>4 años</b>	91.09	19.26	7.1	.001
<b>5 años</b>	94.26	19.43		
<b>6 años</b>	101.51	8.7		

Además, se presenta un gráfico que permite observar la curva ascendente del desarrollo de habilidades pragmáticas en niños de 4, 5 y 6 años, por lo que se concluye que a mayor edad, más recursos a nivel pragmático. (Figura 1)

Figura 1

*Desarrollo de habilidades pragmáticas por edades*



Al encontrar una diferencia significativa entre los niños de 4, 5 y 6 años es necesario hacer un baremos para cada edad que permitirá ubicar a cada uno de los individuos en el percentil y nivel de desarrollo correspondiente (Tabla 22).

Tabla 22

*Percentiles y niveles por edades*

<b>Percentil</b>	<b>4 años</b>	<b>5 años</b>	<b>6 años</b>	<b>Percentil</b>	<b>Nivel</b>
<b>95</b>	112	112	112	95	Alto
<b>90</b>	112	112	112	90	
<b>75</b>	111	110	109	75	
<b>50</b>	95	101	102	50	Medio
<b>25</b>	73	82	97	25	Bajo
<b>10</b>	60	61	91	10	
<b>5</b>	59	53	82	5	
<b>Media</b>	91	94	101		
<b>DS</b>	19.2	19.4	8.7		

#### 4.2 Discusión de resultados

El lenguaje es una capacidad innata del ser humano que le permite acceder a la vida social y al aprendizaje, como lo recuerdan Acosta y Moreno en el 2001, sin dejar de lado su dimensión reguladora de la conducta. El lenguaje permite la comunicación de las propias experiencias, ideas, sentimientos así como la apertura a los otros.

El lenguaje desarrolla una serie de capacidades lingüísticas como son la adquisición del léxico, el manejo de relaciones semánticas, la organización de fonemas, representados previamente en el sistema fonológico, la construcción de palabras, frases, oraciones hasta el discurso que implica la organización de ideas así como el conocimiento de las reglas propias de cada lengua. Todo esto se

concretiza en el uso que se le da al lenguaje en diversos contextos, que es a lo que se llama pragmática.

Para la comunicación entre los seres humanos, las habilidades pragmáticas son de gran importancia, pues, implican la capacidad de poner en acción el dominio lingüístico en coherencia, por un lado, con las propias vivencias y, por otro, con la situación o la interacción en la que se desarrolla. Incluye los aspectos no verbales, intenciones, discurso conversacional y factores extralingüísticos, entre otros.

La ASHA en el 2016 describe una serie de características que determinarían dificultades en el funcionamiento pragmático del lenguaje, como son: la expresión inadecuada o sin coherencia en la conversación o el contexto, desorganización en el discurso, poca variabilidad o riqueza en el lenguaje utilizado, etc.

Dada la importancia de la pragmática en la adaptación e interacción de la persona con su entorno es que se planteó la necesidad de conocer las habilidades pragmáticas que tienen los niños y detectar a aquellos que estén presentando un déficit para poder brindarles una atención temprana.

En la intención de poder realizar una intervención temprana en los niños con estas dificultades es que se planteó la necesidad de realizar una evaluación en estas habilidades pragmáticas y es aquí cuando se presenta una primera dificultad.

La pragmática implica el uso del lenguaje en un contexto particular y considerando a los interlocutores, entonces, no hay reglas absolutas que permitan hacer una evaluación cuantitativa, dependerá justamente del contexto. Además de este aspecto, hay que tener en cuenta que la evaluación dependerá del sustrato teórico que la fundamente, es decir, de los aspectos que se consideren.

En este sentido, han surgido protocolos que buscan analizar las habilidades conversacionales como el Protocolo Pragmático de Luis Martínez (2001), y el de Prutting y Kirchner (1983 y 1987) que incluye aspectos no verbales en la observación de la interacción. Por otro lado, están los test estandarizados que integran el componente pragmático en la evaluación del lenguaje global. Es así que se pudo corroborar que la mayoría de los instrumentos están dirigidos a la práctica clínica, es decir, requieren de una formación previa para poder ser utilizados. Otros, que están dirigidos a personas cercanas a los niños como son los padres, cuidadores e incluso profesores de aula como es el *Children's Communication Checklist-2* (Bishop, 2003), citado en los antecedentes internacionales, que provee de información al especialista que realiza la evaluación sobre el desarrollo del niño en su contexto.

Para que un niño llegue a una evaluación clínica de este tipo, implica que haya sido derivado a la misma, ya sea porque los padres observaron algún aspecto que les preocupaba, que el pediatra haya considerado la necesidad de hacer una evaluación o que el personal del centro preescolar haya hecho una detección dentro del aula.

En esta investigación se ha considerado como fundamental el papel de la maestra de educación inicial, quien tiene a su cargo la estimulación y formación, junto con los padres, de un grupo de niños a edades tempranas. La profesora de preescolar tiene una preparación profesional para atender a niños pequeños, conociendo el desarrollo típico, los periodos críticos para cada habilidad, además de una población que permite contrastar el ritmo maduracional.

La interacción diaria de la maestra con sus niños, así como de los alumnos entre sí, permite observar la puesta en marcha de una serie de características personales, hábitos familiares o individuales, así como de capacidades entre las que se encuentran las habilidades pragmáticas. Esto lleva a considerar la importancia que tiene la escuela para la detección temprana. La maestra de aula en unidad con el área psicopedagógica, tienen la oportunidad y las instancias necesarias para realizar el despistaje de dificultades en el desarrollo y, en función a la presente investigación, de reconocer a los niños que presentan algún déficit en la adquisición de habilidades pragmáticas.

En función a la necesidad de realizar un despistaje a partir de las experiencias de interacción en el aula se buscó instrumentos que cumplieran este fin pero ninguno está pensado como parte del proceso de despistaje psicopedagógico en un colegio en el que las maestras de aula puedan traducir sus apreciaciones. Esta es la razón por la que se decidió construir un protocolo que tradujera la teoría pragmática a un listado de conductas o actitudes cotidianas observables en el aula.

A partir de la revisión de la bibliografía se construyó un protocolo a partir de un modelo que integró varias propuestas y autores.

Para la primera dimensión se consideró la aproximación de Acosta y Moreno (2001) y Maggio (2013) para plantear los aspectos del lenguaje no verbal y paraverbal. Comúnmente, estos elementos son considerados en la evaluación de la comunicación o en el estadio preverbal del niño, sin embargo, dado que diversos autores consideraban la atención conjunta, los gestos, las expresiones faciales, el contacto visual, la proxémica y las inflexiones de la voz, como parte de la pragmática, se decidió incluirlos en el Protocolo. Se considera que el haber introducido estos aspectos puede ser un aporte interesante en la evaluación de la pragmática, así como en los resultados que pueden darse a partir de esto.

Para la segunda dimensión, llamada intenciones comunicativas, se tomó la propuesta de Halliday de 1982 y se revisó diversos autores que sintetizan su teoría y la explican. Se tradujeron cada una de las intenciones que Halliday plantea, a situaciones concretas o actitudes esperadas en el aula. Este es un segundo aporte del Protocolo, pues la mayoría de los autores que lo explican planteaban definiciones o ejemplos que requerían una formación previa para poder analizarlos y trasladarlos a la realidad concreta, esta tarea ya está planteada en el Protocolo. Sin embargo, puede ser muy valioso enriquecer estas conductas con otros ítems que ayuden a medir las funciones comunicativas.

Por último, la tercera dimensión, discurso conversacional, tomado de Acosta y Moreno (2001), Acuña y Sentis (2004) y Maggio (2013), planteó tres aspectos como son el turno conversacional, el tema y el contexto.

En la intención de validar la prueba con relación al contenido, se accedió al criterio de expertos según lo propuesto por Martínez en 1995 (Livia y Ortiz, 2014), quien brinda una serie de pasos para la elección de los jueces, propiamente el juicio de expertos, y el procedimiento estadístico para procesar la información. Los especialistas en pragmática consultados, opinaron sobre el constructo, el área y la redacción, obteniendo en el índice de acuerdos valores iguales o mayores de .80 según lo propuesto por Ecurra en 1988 (Livia y Ortiz, 2014) en el constructo y área. Como se desarrolló en el resultado, el Protocolo fue válido, tanto en los ítems individuales como en el modelo elaborado pues estuvieron de acuerdo en que medía la pragmática y las dimensiones propuestas. Sobre la redacción, se puede evidenciar que no todos los ítems pasaron el valor propuesto por Ecurra, por lo que se hicieron las modificaciones que los mismos jueces propusieron.

Por otro lado, Martínez en 1995 (Livia y Ortiz, 2014) consideró necesario hacer un análisis de los ítems para asegurar la validez y confiabilidad del instrumento, por lo que se utilizó el índice de discriminación. Se comparó cada ítem en relación a la prueba y se esperaba un puntaje mínimo de .30 por lo que se comprobó que cada pregunta colaboraba positivamente con el constructo o variable que se estaba midiendo (validez) y de la misma forma cada ítem tenía una correlación con lo obtenido en los demás ítems (fiabilidad) (Abad et al., 2004).

Esta misma comprobación se realizó de manera aislada para cada una de las dimensiones planteadas, por lo que cada área medía sus propias variables por la consistencia de cada ítem de manera individual y en conjunto.

Frente al cuestionamiento de que las variables de sexo o edad pudiesen afectar la capacidad discriminativa de cada ítem, se realizó el análisis de cada uno con las variables comentadas anteriormente y aunque se esperaba un puntaje mínimo de .30 Kline en 1995 (Livia y Ortiz, 2014) planteó que un ítem es consistente si supera el valor de .20, por lo que todos los ítems se correlacionan con la variable y con la estructura interna de la prueba.

Conseguir un índice de discriminación tan alto y de manera global es muy importante, hace que el Protocolo sea muy confiable y válido por su estructura interna y por la capacidad discriminativa de cada uno de sus ítems (Martínez, 1995. En Livia y Ortiz, 2014).

Otro aspecto importante es observar si el Protocolo tiene la suficiente fiabilidad para poder ser administrado a diversas poblaciones, para lo cual se esperan valores entre .90 y 1.00, los cuales fueron alcanzados. Cabe destacar que la confiabilidad encontrada no solo está en el Protocolo a nivel global sino en cada una de las dimensiones planteadas originalmente. Además, se encontró la misma fiabilidad para niños de 4, 5 y 6 años, de diferentes sexos (entre .96 y .97). Es interesante plantear que al inicio de la construcción de una prueba se puede esperar que los valores se encuentren entre .50 y .60 según Nunnally (1991). En



Livia y Ortiz, 2014), sin embargo, los resultados fueron entre .90 y .97. Por lo tanto el Protocolo es capaz de medir con mucha precisión y certeza las habilidades pragmáticas.

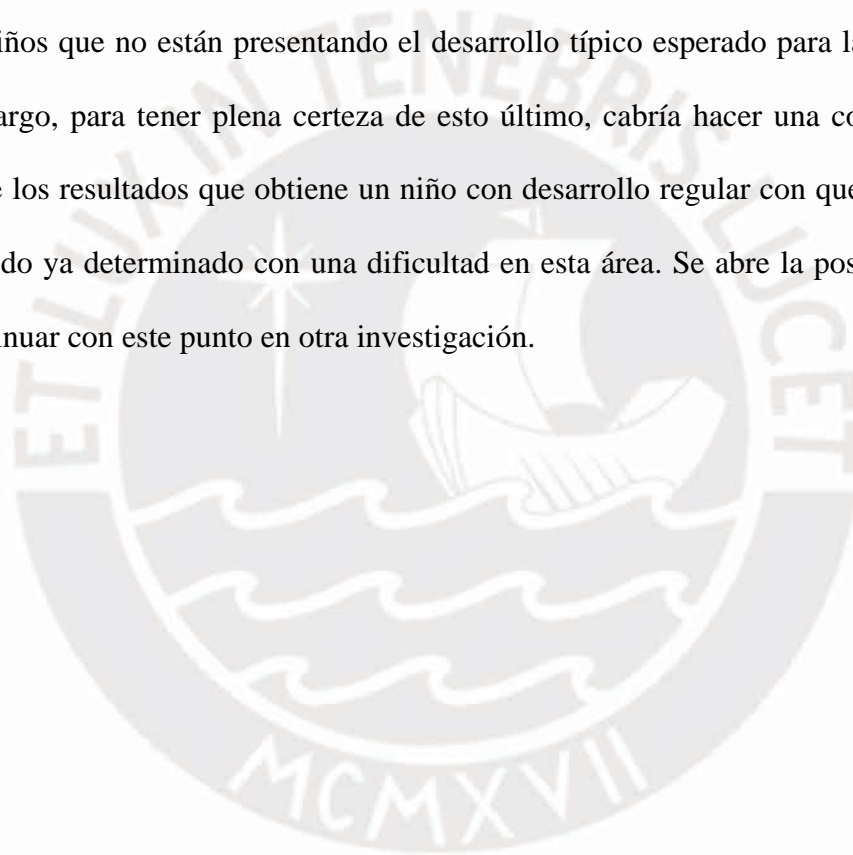
Una de la hipótesis era comprobar si las habilidades pragmáticas se iban adquiriendo de manera progresiva con la edad como lo plantean Acosta y Moreno (2001), Maggio (2013), Acuña y Sentis (2004) y Pérez y Salmerón (2006). El ANOVA administrado permitió considerar que hay una diferencia significativa entre los grupos de edades. Este en un aporte más a la teoría, se comprueba a partir de este Protocolo el incremento de las habilidades pragmáticas con la edad y por otro lado, la teoría brinda mayor validez al Protocolo, pues cumple con las leyes planteadas por las mismas.

Por último, se validó la estructura interna del Protocolo a través del análisis factorial propuesto por Karmel (1986. En Livia y Ortiz, 2014), dando como positiva la matriz. Este análisis permite simplificar las categorías utilizadas hasta lograr los rasgos más representativos planteados por el Protocolo.

Es importante señalar que el análisis factorial exploratorio también presentó una organización de la prueba en tres factores, sin embargo, los ítems estaban agrupados de manera distinta que el modelo presentado. Se hizo un análisis rápido de la nueva organización, sin embargo, no fue sencillo encontrar qué los hacía agruparse. Una primera teoría sería que en un grupo se colocarían las habilidades pragmáticas que impliquen la capacidad receptiva, en otra las que

requieran una actitud más activa en la interacción y en la última lo que implique algunas habilidades no verbales, sin embargo, se considera un aspecto a revisar en una próxima investigación y quizá sustente un nuevo modelo pragmático.

Por todo lo descrito anteriormente, el Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial es un instrumento válido y confiable para medir el constructo y permitiría la detección de niños que no están presentando el desarrollo típico esperado para la edad. Sin embargo, para tener plena certeza de esto último, cabría hacer una comparación entre los resultados que obtiene un niño con desarrollo regular con que aquél que ha sido ya determinado con una dificultad en esta área. Se abre la posibilidad de continuar con este punto en otra investigación.



## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 5.1 Conclusiones

La presente investigación ha logrado aportar en una serie de aspectos que se detallarán a continuación:

- Se construyó un protocolo de despistaje de dificultades pragmáticas del lenguaje para niños preescolares que fue respondido por maestras de educación inicial a partir de los postulados teóricos sobre la pragmática obtenidos en la investigación.
- El Protocolo cuenta con validez de contenido a partir del criterio de juicio de expertos en el que los especialistas en el área de la pragmática dieron su aprobación sobre cada ítem en relación a la variable pragmática y sobre las tres dimensiones planteadas de la misma.

- Por el análisis realizado de cada ítem con relación al test, el Protocolo, en su totalidad, tiene la capacidad discriminativa necesaria para medir las habilidades pragmáticas. Además, cada dimensión planteada tiene la suficiente consistencia interna que le permite medir el factor al que cada ítem pertenece. Es decir, se puede medir cada una de las dimensiones de manera consistente. También es consistente en cuanto al sexo y a la edad, logrando discriminar cada una de estas variables.
- El Protocolo es válido a nivel de constructo, pues el análisis factorial realizado evidencia que la matriz de ítem y factores están correlacionados a excepción de un ítem que no saturó. Las dimensiones planteadas son válidas, sin embargo, cabe resaltar que este análisis propone también tres factores organizados a partir de una composición distinta de ítems.
- El Protocolo cuenta con la fiabilidad tanto en la escala total como en cada una de las dimensiones que se propuso. Esta fiabilidad también se obtuvo por sexo y por edad.
- El Protocolo encontró una diferencia significativa entre las habilidades pragmáticas adquiridas en las diferentes edades, encontrando que a mayor edad mejores son sus habilidades. Por este motivo se realizó un baremo por edad para los individuos evaluados.

Por todo lo dicho anteriormente se concluye que el Protocolo de Despistaje de Dificultades Pragmáticas del Lenguaje para Maestras de Educación Inicial elaborado en la presente investigación cuenta con la validez de contenido y constructo, la fiabilidad y capacidad de discriminación necesaria para ser utilizada como parte de las estrategias de detección psicopedagógica en el colegio.

## 5.2 Recomendaciones

El análisis factorial exploratorio realizado propuso tres factores a los que responde el Protocolo, una recomendación sería hacer el estudio de esta organización de ítems para determinar su relación y concluir qué tipo de dimensiones se pueden considerar a partir de esto.

Por otro lado, la muestra con la que se trabajó representa un porcentaje de la población en general, por lo que se recomienda ampliar la muestra en lo que respecta a los niveles socioeconómicos y ubicación geográfica para tener mayor información sobre la utilización del Protocolo en otros contextos.

Por último, se recomienda realizar la validez clínica de sensibilidad y especificidad que permitirá confirmar si el Protocolo es capaz de distinguir entre los niños que tienen dificultades pragmáticas de quienes no la tienen.

## REFERENCIAS

- Abad, F., García, C., Gil, B., Olea, J., Ponsoda, V. y Revuelta, J. (2004). *Introducción a la Psicometría: Teoría clásica de los test y teoría de la respuesta al ítem*. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Madrid, España. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/cadalso/Docencia/Psicometria/Apuntes/tema1TyP\\_4.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/cadalso/Docencia/Psicometria/Apuntes/tema1TyP_4.pdf)
- Acosta, V. (1996). *La Evaluación del lenguaje: Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga, España: Aljibe
- Acosta, V. y Moreno, A. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona, España: Masson.
- Acuña, X. y Sentis, F. (2004). *Desarrollo Pragmático en el habla infantil*. *Onomázein* 10 (2004/2): 33-56.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). *Social Language Use (Pragmatics)* Recuperado de: <http://www.asha.org/public/speech/development/Pragmatics/>
- Andreu, L., Sanz, M. y Serra, M. *Dificultades y trastornos del lenguaje en la escuela*. Recuperado de: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/agonzale/Asun/TrastLg.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/TrastLg.pdf)
- Arce, K., Chiong, A. y Venero, L. (2015). *Evaluación de las propiedades métricas del protocolo de observación del desarrollo de lenguaje para maestras de educación inicial*. Tesis para obtener el grado de magister en Fonoaudiología. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Baixauli-Fortea, I., Roselló-Miranda, B. y Colomer-Diago, C. (2015). Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencia socioemocional. *Revista de Neurología*, 60 (Supl1), S51-S56.
- Cervera, J.M. y Alcázar, J.A. (2003). *Hijos, tutores y padres*. Madrid, España: Ediciones Palabra.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2002). *Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación*. Madrid, España: CEPE

- Cross, M. (2004). *Children with Emotional and Behavioural Difficulties and Communication Problems*. Gran Bretaña: Jessica Kingsley Publishers
- Del Valle, M. y Brenca, R.M (2014). Análisis psicométrico de la evaluación del aspecto pragmático del lenguaje infantil: Batería ICRA-A. *Interdisciplinaria. Revista de psicología y ciencias afines*, 31 (1), pp. 139-161.
- Escandell, M.V. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Ygual-Fernández, A., Cervera-Mérida, J., Braixauli-Forte, I. y Meliá-De Alba, A. (2011). Protocolo de observación del lenguaje para maestros de educación infantil: Eficacia en la detección de dificultades semánticas y morfosintácticas. *Revista Neurológica* 2011; 52 (Supl 1), S127-S134
- Lara-Díaz, M.F., Gómez-Fonseca, A.M., García, M., Guerrero, Y. Y Niño, L. (2010). Relaciones entre las dificultades del lenguaje oral a los 5 y 6 años y los procesos de lectura a los 8 y 9 años. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia* 2010; 58 (3), 191-203.
- Livia, J y Ortiz, M. (2014). *Construcción de pruebas psicométricas: Aplicaciones a las ciencias sociales y de la salud*. Lima, Perú: Editorial Universitaria.
- Maggio, V. (2013). Pragmática. En A. Aizpún (coord.), *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil: Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*. (205-230) Buenos Aires, Argentina: Akadia Editorial
- Martínez Celdrán, E. (1998). *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona, España: Ed. Masson.
- Mendoza, E. y Garzón, M. (2012). ¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos?. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. Volumen 11, 2012, pp. 37-56
- Ministerio de Educación - MINEDU (2016). *85 años de la Educación Inicial*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/educacion-inicial/index.php#minedu>.
- Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). *Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación*. Revista Pediatría de Atención Primaria. Volumen VIII, número 32. Octubre/diciembre 2006
- Puyuelo, M. (2000). Aspectos generales de la evaluación del lenguaje. En M. Puyuelo et al. (Eds.), *Evaluación del Lenguaje* (pp. 29-130). Barcelona, España: Ed. Masson.

- Rondal, J.-A. (2000). Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación. En M. Puyuelo et al. (Eds.), *Evaluación del Lenguaje* (pp. 1-28). Barcelona, España: Ed. Masson.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88 (2006), 53-72.
- Serrano, J. (2012). *Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. (Tesis doctoral) Recuperada de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/123549>. Universitat de Girona, Cataluña, España
- Sineiro, C., Juanatey, P., Iglesias, M.J. y Lodeiro, O. (2000). Problemas socioemocionales y habilidades lingüísticas en preescolares. *Revista Psicothema*. Vol.12, nº3, pp.412-417.
- Soprano, Ana María (2011). *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes: La Hora de Juego Lingüística y otros recursos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Wiig, E. (2000). Evaluación del lenguaje en la escuela. En M. Puyuelo et al. (Eds.), *Evaluación del Lenguaje* (pp. 175-201). Barcelona, España: Ed. Masson.
- Zorzi, J.L. y Rocha, S. (2004). *PROC: Protocolo de observación comportamental*. San José de los Campos, Brasil: Pulso.





ANEXO 1

CUADRO DE LAS DIMENSIONES, INDICADORES E ITEMS DEL  
PROTOCOLO DE DESPISTAJE DE DIFICULTADES PRAGMÁTICAS DEL  
LENGUAJE PARA MAESTRAS DE EDUCACIÓN INICIAL

ÁREA	SUB-ÁREA	INDICADOR	ÍTEM
Habilidades no lingüísticas y paralingüísticas	Intersubjetividad	Intención comunicativa	Intenta comunicarse a través de gestos, dirigiéndose a ti para iniciar una conversación, solicitando algo.
			Se muestra interesado por compartir experiencias o ideas con los niños o adultos que están a su alrededor.
			Se muestra interesado por escuchar experiencias o ideas de otros niños o adultos que están a su alrededor.
		Atención conjunta	Busca que mires algo que a él/ella le interesa para compartir información al respecto.
			Cuando le comentas sobre algo y se lo señalas, voltea a mirarlo.
		Cinésica	Contacto visual
	Al responder a la comunicación busca hacer contacto visual.		
	Gestos		Acompaña su expresión verbal con gestos como apuntar con su dedo señalando algo, movimientos de cabeza para asentir o denegar, etc.
			Utiliza algunos gestos convencionales para decir "hola", "ven", "silencio", etc.
			Comprende algunos gestos convencionales como "hola", "ven", "silencio", etc.
	Uso de expresiones faciales		Muestra variabilidad en sus expresiones faciales, es decir, puede expresar varias emociones con su rostro como sorpresa, excitación, fastidio, etc.
			Su expresión facial es coherente con su discurso, con lo que dice.
			A través de su expresión facial se puede saber qué le pasa, qué siente, qué necesita, entre otros.
			Parece comprender tus expresiones faciales de alegría, sorpresa, fastidio en diversas situaciones.
	Comprensión de expresiones faciales		Te observa para tratar de reconocer tus estados de ánimo y expresiones faciales para seguir la comunicación o ajustarse a la situación.
	Proxémica		Distancia con su interlocutor
	Paralingüística	Voz	Puede regular el volumen de su voz según el tipo de mensaje (será más alto si está compartiendo una experiencia) y situación (conversar en voz baja si la profesora está hablando).
			Comprende mensajes a través de los cambios de voz que sus compañeros o tú realizan.
			Utiliza diversas inflexiones en su voz para diferenciar exclamaciones, interrogaciones o estados emocionales como susto, alegría, fastidio.

ÁREA	SUB-ÁREA	INDICADOR	ÍTEM	
Intenciones comunicativas	Pragmática: Instrumental y Reguladora	Satisfacer las propias necesidades	Solicita objetos o atención ya sea de manera verbal, con gestos o a través de expresiones faciales.	
		Regular la acción del otro	Solicita que realices alguna acción por él/ella como darle algo, solucionar alguna situación, ayudarlo con algo.	
	Interactiva	Interactuar con el otro	Responde con una palabra o acción cuando el otro inicia la interacción.	
	Matética: Personal y Heurística	Afirmar la propia individualidad	Expresa sus gustos ya sea de manera verbal como no verbal.	
			Rechaza lo que no le gusta ya sea de manera verbal como no verbal.	
		Utiliza el lenguaje para defender su opinión o su punto de vista de alguna situación.		
		Conocer la realidad y aprender	Pregunta para saber el nombre de algún objeto.	
	Imaginativa	Crear o recrear el entorno	Solicita información sobre alguna situación o tema propuesto.	
			Se inventa chistes, cuentos o juegos y se los propone a otros.	
			Comprende chistes y bromas.	
	Ritual	Adaptarse a normas de convivencia	Participa en los juegos de roles con coherencia (superhéroes, papá, mamá, etc.).	
			Saluda y se despide en respuesta al adulto.	
			Saluda al llegar al aula y se despide al irse.	
	Informativa	Transmitir información	Se disculpa si se da cuenta que hizo algo equivocado (de manera espontánea o con ayuda).	
			Reconoce que hay información que tú no tienes y te la da como "este es mi muñeco", "mi perro es bebé", etc.	
	Ideacional	Explicar o describir la realidad	Te brinda información sobre sí mismo(a) o sobre su entorno.	
			Describe los objetos, da información sobre ellos.	
	Interpersonal	Interactuar y actuar sobre los demás	Comprende y explica las situaciones propias de la interacción (te describe la discusión que tuvieron entre los niños).	
			Explica sus razones para querer algo.	
	Textual	Codificación de la expresión	Trata de convencer a los demás sobre lo que quiere, negocia, ofrece lo que otros quieren, etc.	
			Explica la situación para que estén de su parte.	
				Comprende el significado de las palabras y frases expresadas por los otros en función al contexto.
				Utiliza las palabras o expresiones específicas para lograr la comunicación.

ÁREA	SUB-ÁREA	INDICADOR	ÍTEM
Discurso Conversacional	Turnos	Iniciar la conversación	Inicia una conversación preguntando, contando alguna experiencia, etc.
		Tomar o ceder turnos	Espera a que des algún tipo de respuesta frente a su interacción.
			Responde a la interacción de manera espontánea, de manera verbal o gestual.
			Conversa cediendo los turnos, dejando espacio para la respuesta del otro (no habla todo el tiempo, casi de corrido).
			Respeto el turno de otro en la conversación.
	Tema	Mantener el tema	Responde con coherencia a preguntas o comentarios que se le hacen.
			Insiste o solicita que el tema continúe hasta que se haya agotado o hasta recibir la respuesta que espera.
		Cambiar el tema	Hay variabilidad de temas en su conversación, no se observa que persevera en alguno.
			Introduce otro tema en conversación, ajustándose a la lógica y con coherencia.
		Reparación de quiebres	Si no entendió algo te pide que le repitas o te dice lo que entendió para estar seguro.
			Si reconoce que no comprendiste su expresión suele repetirte, incluso quejarse por eso.
	Contexto	Adaptación del habla al otro	Cambia su forma de hablar para dirigirse a niños más pequeños, a sus compañeros o a sus profesoras.
			Ajusta su discurso o conversación a los cambios que se dan a su alrededor.
			Considera el contexto o a la otra persona con sus estados de ánimo en la conversación.



ANEXO 2

PROTOCOLO DE DESPISTAJE DE DIFICULTADES PRAGMÁTICAS DEL  
LENGUAJE PARA MAESTRAS DE EDUCACIÓN INICIAL

**PROTOCOLO DE DESPISTAJE DE DIFICULTADES PRAGMÁTICAS DEL LENGUAJE  
PARA MAESTRAS DE EDUCACIÓN INICIAL**

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Tutora: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:**

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Marca SIEMPRE O CASI SIEMPRE, cuando observes de manera constante o natural esta afirmación en tu alumno; NUNCA O CASI NUNCA, cuando sea muy poco frecuente o no la hayas observado; y A VECES, cuando las hayas observado pero no de manera consistente.

	Conductas observables	Siempre o casi siempre	A veces	Nunca o casi nunca
1	Intenta comunicarse a través de gestos, dirigiéndose a ti para iniciar una conversación, solicitando algo.			
2	Se muestra interesado por compartir experiencias o ideas con los niños o adultos que están a su alrededor.			
3	Se muestra interesado por escuchar experiencias o ideas de otros niños o adultos que están a su alrededor.			
4	Busca que mires algo que a él/ella le interesa para compartir información al respecto.			
5	Cuando le comentas sobre algo y se lo señalas, volteo a mirarlo.			
6	Te mira a los ojos cuando se le habla.			
7	Al responder a la comunicación busca hacer contacto visual.			
8	Acompaña su expresión verbal con gestos como apuntar con su dedo señalando algo, movimientos de cabeza para asentir o denegar, etc.			
9	Utiliza algunos gestos convencionales para decir "hola", "ven", "silencio", etc.			
10	Comprende algunos gestos convencionales como "hola", "ven", "silencio", etc.			
11	Muestra variabilidad en sus expresiones faciales, es decir, puede expresar varias emociones con su rostro como sorpresa, excitación, fastidio, etc.			
12	Su expresión facial es coherente con su discurso, con lo que dice.			
13	A través de su expresión facial se puede saber qué le pasa, qué siente, qué necesita, entre otros.			
14	Parece comprender tus expresiones faciales de alegría, sorpresa, fastidio en diversas situaciones.			
15	Te observa para tratar de reconocer tus estados de ánimo y expresiones faciales para seguir la comunicación o ajustarse a la situación.			
16	Mantiene un espacio físico apropiado entre él/ella y tú (ni se acerca demasiado ni interactúa desde muy lejos) cuando se están comunicando.			
17	Puede regular el volumen de su voz según el tipo de mensaje y situación (conversar en voz baja si la profesora está hablando).			
18	Comprende mensajes a través de los cambios de voz que sus compañeros o tú realizan.			
19	Utiliza diversas inflexiones en su voz para diferenciar exclamaciones, interrogaciones o estados emocionales como susto, alegría, fastidio.			
20	Solicita objetos o atención ya sea de manera verbal, con gestos o a través de expresiones faciales.			
21	Solicita que realices alguna acción por él/ella como darle algo, solucionar alguna situación, ayudarlo con algo.			
22	Responde con una palabra o acción cuando el otro inicia la interacción.			
23	Expresa sus gustos ya sea de manera verbal como no verbal.			
24	Rechaza lo que no le gusta ya sea de manera verbal como no verbal.			

	Conductas observables	Siempre o casi siempre	A veces	Nunca o casi nunca
25	Utiliza el lenguaje para defender su opinión o su punto de vista de alguna situación.			
26	Pregunta para saber el nombre de algún objeto.			
27	Solicita información sobre alguna situación o tema propuesto.			
28	Se inventa chistes, cuentos o juegos y se los propone a otros.			
29	Comprende chistes y bromas.			
30	Participa en los juegos de roles con coherencia (superhéroes, papá, mamá, etc.).			
31	Saluda y se despide en respuesta al adulto.			
32	Saluda al llegar al aula y se despide al irse.			
33	Se disculpa si se da cuenta que hizo algo equivocado (de manera espontánea o con ayuda).			
34	Reconoce que hay información que tú no tienes y te la da, como "este es mi muñeco", "mi perro es bebé", etc.			
35	Te brinda información sobre sí mismo(a) o sobre su entorno.			
36	Describe los objetos, da información sobre ellos.			
37	Comprende y explica las situaciones propias de la interacción (te describe la discusión que tuvieron entre los niños).			
38	Explica sus razones para querer algo.			
39	Trata de convencer a los demás sobre lo que quiere, negocia, ofrece lo que otros quieren, etc.			
40	Explica la situación para que estén de su parte.			
41	Comprende el significado de las palabras y frases expresadas por los otros en función al contexto.			
42	Utiliza las palabras o expresiones específicas para lograr la comunicación.			
43	Inicia una conversación preguntando, contando alguna experiencia, etc.			
44	Espera a que des algún tipo de respuesta frente a su interacción.			
45	Responde a la interacción de manera espontánea, de manera verbal o gestual.			
46	Conversa cediendo los turnos, dejando espacio para la respuesta del otro (no habla todo el tiempo, casi de corrido).			
47	Respeto el turno de otro en la conversación.			
48	Responde con coherencia a preguntas o comentarios que se le hacen.			
49	Insiste o solicita que el tema continúe hasta que se haya agotado o hasta recibir la respuesta que espera.			
50	Hay variabilidad de temas en su conversación, no se observa que persevera en alguno.			
51	Introduce otro tema en conversación, ajustándose a la lógica y con coherencia.			
52	Si no entendió algo te pide que le repitas o te dice lo que entendió para estar seguro.			
53	Si reconoce que no comprendiste su expresión suele repetirse, incluso quejarse por eso.			
54	Cambia su forma de hablar para dirigirse a niños más pequeños, a sus compañeros o a sus profesoras.			
55	Ajusta su discurso o conversación a los cambios que se dan a su alrededor.			
56	Considera el contexto o a la otra persona con sus estados de ánimo en la conversación.			