



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y  
DE LA COMUNICACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**CENTRO DE ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN E  
INVESTIGACIÓN PROFESIONAL**

**“LA PRAGMÁTICA EN EL APRENDIZAJE DEL ÁREA DE  
COMUNICACIÓN PARA LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE EDUCACIÓN  
INICIAL DE LA I. E. N° 024 DE PACHAS -DOS DE MAYO -  
HUÁNUCO 2014”**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

**ESPECIALIDAD: EDUCACION INICIAL**

**PRESENTADO POR:**

Bach. Isabel Oliva AGUIRRE CHÁVEZ

Bach. Nélda Violeta PRIMO CHÁVEZ

**ASESOR: Lic. Segundo Antonio CASTRO GARCIA**

Huaraz-Perú

2017

A los integrantes de mi familia,  
  
que comprendieron que la  
  
vida es una lucha permanente  
  
y por eso siempre hay que  
  
esforzarnos.

**Isabel Oliva**

A los míos, que siempre estuvieron  
  
a mi lado apoyándome durante el  
  
tiempo que los necesité. A ellos les  
  
dedico el esfuerzo continuo de  
  
trabajo y superación.

**Nélida Violeta**

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, “La Pragmática en el Aprendizaje del Área de Comunicación para los niños de 5 años de Educación Inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco 2014”, permite el conocimiento y la incorporación de una herramienta académica alternativa para la enseñanza de la comunicación en los niños aludidos. En efecto, la comunicación constituye una necesidad para cualquier ser humano y representa una predisposición innata como medida de supervivencia y adaptación al medio. Esta predisposición permite que, por ejemplo, a través de la mirada, las expresiones faciales, las posturas, los movimientos de cabeza, de las manos, etc., emitan señales a las que los adultos atribuyen una intencionalidad comunicativa y a partir de las cuales se les ayuda a integrar las diversas formas y convenciones lingüísticas específicas de la cultura a la que pertenecen, lo que les permite ir adquiriendo el sistema más complejo de comunicación: el lenguaje. Formas similares de expresión se desarrollan en las diferentes etapas de la vida del ser humano. Como es de suponer, interesa lo concerniente a las manifestaciones de comunicación de los niños de 5 años de edad y las características de enseñanza y aprendizaje de ellos en la educación inicial.

En este sentido, Pugliese (2008, 4) es contundente respecto a la importancia de la pragmática: “En la educación inicial resulta indispensable abordar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva pragmática que centre la atención en las características de los hablantes y en los usos y funciones del lenguaje”.

La inclusión de la pragmática en la enseñanza de la comunicación ayuda en la tarea del profesor para que los niños puedan relacionarse, contarnos algo, iniciar y mantener intercambios comunicativos con los que les rodean, para interpretar/entender lo que se les dice, para ser comprendidos por distintos oyentes, etc.

Las inquietudes y preocupaciones en el presente trabajo, se pueden resumir del siguiente modo: detectar las necesidades de enseñanza en el área de la comunicación; comprender las necesidades comunicativas y lingüísticas de cada niño partiendo de los contextos e interlocutores; desarrollar una respuesta educativa basada en la implicación y colaboración de la institución educativa.

El trabajo busca como objetivo general “Establecer cómo se utiliza el recurso de la pragmática para facilitar el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco-2014”.

Su hipótesis plantea que “El recurso de la pragmática facilita el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas- Dos de Mayo-Huánuco-2014”.

En las conclusiones, se ha establecido que el recurso de la pragmática se utiliza para facilitar el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial, pues tiene aportes para que los estudiantes puedan aprender el área curricular respectiva.

Las tesis

## SUMARIO

### DEDICATORIA

### INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO I

<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	8
1.1. El Problema .....	8
1.1.1. Descripción de la Realidad .....	8
1.1.2. Planteamiento del problema.....	10
1.1.3. Formulación del problema .....	11
1.1.3.1. Problema general.....	11
1.1.3.2. Subproblemas .....	12
1.1.4. Objetivos .....	12
1.1.4.1. Objetivo general .....	12
1.1.4.2. Objetivos específicos.....	12
1.1.5. Justificación .....	13
1.2. Marco teórico .....	14
1.2.1. Antecedentes (Marco Referencial) .....	14
1.2.2. Marco conceptual.....	16
1.2.3. Bases teóricas.....	17
1.2.4. Hipótesis .....	20
1.2.4.1. Hipótesis general .....	20
1.2.4.2. Hipótesis específicas .....	20
1.2.5. Variables .....	21
1.2.5.1. Variable independiente.....	21

1.2.5.2. Variable dependiente.....	21
1.2.5.3. Operacionalización de variables.....	22
1.3. Metodología .....	23
1.3.1. Tipo de estudio.....	23
1.3.1.1. Investigación Descriptiva.....	23
1.3.1.2. Investigación Básica.....	23
1.3.2. Métodos utilizados.....	23
1.3.2.1. Método analítico.....	23
1.3.2.2. Método sintético.....	24

## **CAPÍTULO II**

<b>PRAGMÁTICA Y COMUNICACIÓN .....</b>	<b>25</b>
2.1. La pragmática.....	25
2.1.1. Nociones generales .....	25
2.1.2. Pragmática y desarrollo en los niños .....	28
2.1.3. El lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	30
2.1.4. Funciones lingüísticas y ritmo de adquisición.....	33
2.2. La comunicación .....	37
2.2.1. La comunicación humana .....	37
2.2.2. La interacción comunicativo-lingüística.....	39
2.2.3. Los contextos familiar y escolar en el desarrollo del lenguaje.....	44
2.2.4. Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación .....	51
2.2.5. Necesidades comunicativo-lingüísticas .....	55
2.3. Planteamientos teóricos.....	58
2.4. Ritmo de adquisición .....	62

### **CAPÍTULO III**

<b>LA PRAGMÁTICA EN EL APRENDIZAJE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN PARA LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL .....</b>	<b>64</b>
3.1. Las experiencias realizadas .....	64
3.3. El aula como espacio de comunicación .....	73
3.4. La Estimulación .....	77
3.5. Incremento de vocabulario .....	80
3.6. Actividades.....	81
3.6.1. Actividades individuales para la escritura .....	81
3.6.2. Actividades grupales para la escritura .....	82
3.6.3. Actividades cotidianas en la lecto-escritura.....	85
3.6.4. Iniciación literaria .....	86
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>88</b>
<b>SUGERENCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>92</b>

## CAPÍTULO I

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1.1. El Problema

##### 1.1.1. Descripción de la Realidad

El distrito de Pachas es uno de los 9 distritos de la Provincia de Dos de Mayo, ubicada en el Departamento de Huánuco, perteneciente a la Región Huánuco, Perú.

En la ubicación geográfica presenta los siguientes límites:

- Por el norte : Con la Provincia de Huamalíes, distrito de Quivilla.
- Por el sur : Con el distrito de Ripán y Shunqui.
- Por el este : Con el distrito de Yanas.
- Por el oeste : Con el distrito de Huallanca del Departamento de Ancash y la provincia de Huamalíes.

**Altitud:** Su capital, Pachas, está situada en la margen derecha del río Vizcarra, a 3,499 msnm. El acceso al distrito se da por la carretera Huánuco -

La Unión, y es punto de paso obligatorio para la capital de la Provincia de Dos de Mayo (La Unión).

**Clima:** Es templado y seco benigno, mostrando además una gran variedad de microclimas que posibilitan una agricultura floreciente y ganadería especializada.

Pachas es un distrito de la Provincia de Dos de Mayo, incluyéndose en su área geográfica las zonas urbanas que la rodean y que constituyen una extensión territorial con 3 centros poblados como Bellavista, Gollumya, y Pichgas y con una cantidad considerable de caseríos.

El distrito tiene un excelente clima para el desarrollo de la agricultura, ganadería y turismo. En tal sentido, se puede orientar la producción agrícola y los productos no tradicionales a su tecnificación, así como intensificar los productos agrícolas, ganaderos y artesanía de calidad para buscar nuevos mercados.

Sin embargo, se puede detectar también que hay pocos recursos humanos, muchos de ellos con insuficiente capacitación. De igual modo, contaminación de ríos con aguas servidas, agricultura no tecnificada, recursos económicos escasos, distribución del canon minero no equitativa para los poseedores de recursos mineros.

La zona tiene la amenaza de los desastres naturales que perjudican la economía local, las vías de comunicación, la agricultura y la ganadería.

Se observa la inequidad de la distribución de la riqueza y se incrementa la pobreza; también la falta de coordinación para desterrar las enfermedades endémicas del lugar.

### **1.1.2. Planteamiento del problema**

Por lo menos en las zonas rurales y urbano-marginales, con alguna frecuencia buena parte de los niños y especialmente de las niñas, muestran gran inhibición. No es que tengan problemas de comunicación; es decir, hablan y oyen perfectamente. El manejo y comprensión del lenguaje son adecuados para su edad, pero con frecuencia en clase se muestran callados, incluso, cuando llegan a hablar lo hacen en un tono muy bajo, o cuando la maestra les pregunta obtiene como respuestas monosílabos o simplemente un silencio absoluto; así queda limitada la participación de niños y niñas que se expresan con naturalidad en su vida cotidiana, dentro de sus hogares y en horas de recreo. Este problema se acentúa, porque además de la improvisación de estrategias con contenidos descontextualizados, se tiene docentes que al no dominar la lengua materna de los niños y niñas, se ven forzados a traducir los textos orales, cambiando el sentido de lo que se quiere comunicar. Si la docente no maneja los códigos lingüísticos de los niños y niñas se torna imposible la comunicación y, consiguientemente, el desarrollo de la expresión oral.

De la misma forma, en las aulas observadas se ha identificado que no todos los niños y niñas tienen la habilidad de expresarse con seguridad y

coherencia. Algunos niños participan y comunican sus ideas y conocimientos porque conocen del tema o porque están familiarizados con las conversaciones dentro del hogar; ellos se desenvuelven con cierta facilidad, pero a veces por esta virtud, algunos de ellos opacan la participación de otros, especialmente de aquellos que tienen dificultades, inseguridades o temores y suele agravarse cuando la maestra únicamente hace participar a los niños más habladores, dejando de lado a los alumnos callados o tímidos.

Por otro lado, desde una perspectiva escolarizante, existen niños y niñas que no se adaptan a la institución educativa. Las maestras demarcan la distancia existente entre el contexto sociocultural y familiar del niño con la institución educativa, distancia que según algunas de ellas obstaculiza la adaptación del niño al contexto escolar. Cuando el niño ingresa al sistema escolar de Educación Inicial se ve inducido a asumir serias transformaciones que tienen mucho que ver con la necesidad de integrarse al orden establecido en la sociedad, es decir cuando el niño o la niña asiste al salón de clases debe integrarse con sus compañeros.

### **1.1.3. Formulación del problema**

#### **1.1.3.1. Problema general**

¿Cómo se utiliza el recurso de la pragmática para facilitar el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo–Huánuco–2014?

### **1.1.3.2. Subproblemas**

¿Cómo se utiliza el contexto para facilitar el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco-2014?

¿Cómo se utilizan los actos de habla para facilitar el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco-2014?

### **1.1.4. Objetivos**

#### **1.1.4.1. Objetivo general**

Establecer cómo se utiliza el recurso de la pragmática para facilitar el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco-2014.

#### **1.1.4.2. Objetivos específicos**

Demostrar cómo se utiliza el contexto para facilitar el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco-2014.

Evidenciar cómo se utilizan los actos de habla para facilitar el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco-2014.

### **1.1.5. Justificación**

La expresión oral, constituye la forma más relevante del lenguaje desde las perspectivas funcional y pragmática, particularmente en niños y niñas que asisten a Instituciones de Educación Inicial. Es entendida como la habilidad para establecer la comunicación empleando recursos verbales con claridad, fluidez, coherencia y persuasión. A ello hay que añadir que cuando se hace referencia a la expresión oral se consideran, entre otros, el universo vocabular, la descripción y explicación de manera pertinente de los hechos, sentimientos, ideas, vivencias, la participación en diálogos, conversaciones y la utilización de estructuras morfosintácticas básicas aplicadas a la expresión oral. Nadie duda que la expresión oral sea un elemento básico para la convivencia humana, pero las maneras de desarrollarla en la práctica no guardan correspondencia con la importancia que a menudo se le asigna.

Una investigación como la presente es conveniente porque el infante se comunica, construye un discurso dependiente del contexto en que se desarrolla. La lengua le ayuda en su interacción cotidiana en un marco pragmático.

La investigación adquiere relevancia social porque sus exploraciones mostraron la complejidad de la interrelación comunicativa niños y niñas; la profesora se torna como uno de los pocos agentes en la formación, pues lo sociedad interviene deformando el lenguaje, con palabras que el niño no debería utilizar.

Teóricamente, la pragmática, mediante la ubicación del contexto y la consideración de los actos de habla al ayudar el desempeño comunicativo de los niños y niñas de 5 años de edad.

La posibilidad de ejecución en el distrito de Pachas es factible porque existen niños de 5 años del mismo distrito así como procedentes de lugares aledaños como Irma Chico, Buenos aires, entre otros.

## **1.2. Marco teórico**

### **1.2.1. Antecedentes (Marco Referencial)**

Luz Marina Fernández Ponce: “Estrategias de apoyo para el manejo de habilidades pragmáticas en los educandos niños y niñas”. Tesis para optar el título de Profesor en Educación Diferencial en la Universidad Autónoma de Chile.

En el resumen se establece que los profesores poco utilizan y brindan la importancia suficiente al desarrollo del nivel del lenguaje pragmático en su quehacer educativo, como apoyo integral al trabajo articulado con los otros niveles del lenguaje.

Se logró identificar que los educadores no le confieren la importancia suficiente al desarrollo del nivel del lenguaje pragmático, manejando escasamente conceptos y estrategias metodológicas que potencien este nivel.

En muchas ocasiones presentan serias dificultades en el nivel pragmático y debido a la escasez de información, al poco interés que existe por la búsqueda de habilidades y estrategias efectivas que permitan abordar de mejor forma este nivel, y evidenciando que en Chile este tema aún no ha sido profundamente estudiado, limitándose la investigación a tan solo unos pocos estudios, es que resulta interesante plantear como propósito último de esta investigación, diseñar y aportar estrategias que permitan a los docentes desarrollar habilidades para la intervención en el nivel pragmático de los alumnos.

Brenda Olga Páucar Bolo: “Características de la expresión verbal en niños preescolares de la región Callao”, 2013. Tesis para optar el grado de Magíster en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En el Resumen se precisa que la investigación tuvo como objetivo general identificar las características de la expresión verbal en niños preescolares de la Región Callao y como objetivos específicos identificar las características de acuerdo al sexo, edad y de acuerdo al tipo de gestión educativa. Al término de la investigación se comprobó que en la variable sexo no hay diferencias debido a que las niñas y niños se encontraban en el mismo nivel de expresión oral sin mostrar una particularidad o distinción ya que el

sexo no es un factor preponderante que determine las características de la misma. En la edad, se manifiesta que sí se encontraron diferencias porque estas son determinadas por las etapas de adquisición del desarrollo del lenguaje

### **1.2.2. Marco conceptual**

#### **Actos de habla**

Se refiere usualmente a lo mismo que se designa con "acto ilocutivo", término que se da en la medida en que la enunciación constituye, por sí misma, cierto acto, entendido como transformación de las relaciones entre los interlocutores o con los referentes. Un ejemplo clásico es que al decir "lo prometo" o "sí, acepto" (en una ceremonia matrimonial) estamos, a la vez que hablando, realizando el acto. En este sentido, el "acto de habla", es decir, la emisión del enunciado puede realizarse en forma oral o escrita, siempre y cuando se lleve a cabo la realización de una acción mediante palabras. El efectuar un acto de habla, expresando una oración correcta gramaticalmente y con sentido, implica un compromiso con el entorno. Un acto de habla puede ser: solicitar información, ofrecer, disculparse, expresar indiferencia, expresar agrado o desagrado, amenazar, invitar, rogar, etc. (A. Marchese y J. Forradellas: *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*).

#### **Contexto**

El contexto lingüístico se refiere a todos los factores concomitantes (o, que van frecuentemente acompañados) con la producción de enunciados

lingüísticos, que afectan a la interpretación, adecuación e incluso significado de dichos mensajes. El contexto lingüístico es una parte importante del estudio de la pragmática (la cuál analiza el modo en cómo afectan al significado de un mensaje los diferentes tipos de contexto). Es un hecho elemental y bien conocido que el significado de un mensaje depende no sólo de su estructura gramatical, sintáctica o léxica sino también y en alto grado del contexto. El contexto lingüístico es el entorno lingüístico que acompaña a una palabra, expresión o enunciado, y del cual depende en muchas ocasiones el sentido de los mensajes. (A. Marchese y J. Forradellas: *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*).

### **1.2.3. Bases teóricas**

#### **Pragmática**

Se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo. De este modo, la pragmática analiza por qué el destinatario de un enunciado como [ya le llamaremos] emitido por una empresa de selección de personal, puede

interpretar tanto que será seleccionado como lo contrario, según sea el conocimiento del mundo de dicho destinatario así como, por ejemplo, la entonación y la información no verbal transmitida por el emisor. En este sentido, se dice que los interlocutores poseen información pragmática, entendiendo como tal el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones, etc. de un individuo en una interacción oral concreta.

Si bien está generalmente admitido que entre los precedentes más remotos de la pragmática se encuentran los antiguos retóricos, la acuñación del término se debe a C. Morris, en los años 30 del siglo XX. Con él, designó la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes. Este autor clasifica la pragmática como una disciplina lingüística, junto con la semántica y la sintaxis. Sin embargo, actualmente la pragmática ha dejado de plantearse como un módulo más del análisis lingüístico para convertirse en una perspectiva diferente de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales.

Una de las líneas de investigación pragmática más importante dentro del pensamiento contemporáneo es la iniciada por J. L. Austin. Este filósofo del lenguaje desarrolla la teoría de los actos de habla, en la que se recoge esta concepción de la lengua como una forma de actuar intencionada que es interpretada por el destinatario, según el contexto. Asimismo, cabe destacar también la propuesta, en los años 70, del filósofo H. P. Grice, cuya teoría del principio de cooperación es una explicación de los principios que regulan la recuperación de los significados implícitos.

Los estudios de pragmática suponen también una determinada concepción de la lengua y la comunicación, opuesta a la propugnada por el estructuralismo. En la didáctica de las lenguas, dicha concepción ha servido de base para las propuestas de enseñanza comunicativa. Los programas nociofuncionales elaborados en esta metodología se construyen sobre las nociones y las funciones, conceptos que se inspiran en una concepción pragmática de la lengua (Centro Virtual Cervantes).

### **Niñez**

El niño transita en la vida con sus falencias, defectos y virtudes, según la problemática inherente a su biología, su psiquis y su entorno inmediato, sin olvidar el contexto. El sujeto es una entidad única e irrepetible que trae “marcas” desde su concepción. Es un ser de lenguaje habitados por significantes que lo constituyen.

Miretti (2004) propone que la infancia es una de las etapas más prolongadas, caracterizada por períodos de inmadurez, superados por el aprendizaje en continuo proceso de transformación, en los que por asimilación y acomodación es capaz de construir el conocimiento, colaborando activamente en el desarrollo de su propia inteligencia. Por eso hay en el infante un proceso de adaptación en su interacción con el medio, a través de la palabra, del juego, como elementos esenciales para su crecimiento y madurez: “En esta estrecha correspondencia que significa la interacción cobran singular relevancia los adultos, tanto los padres como los docentes mediadores” (p. 23).

Se debe resaltar, también, la importancia otorgada al plano de los afectos como factor esencial para el desarrollo cognitivo. Un niño amado, fortalecido emocionalmente y satisfecho en lo afectivo, podrá interactuar positivamente con el medio, aumentando su capacidad de exploración y de descubrimiento sin caer en excesos de permisividad y de sobreprotección, tan dañinas como la peor de las restricciones. “El desarrollo afectivo, el desarrollo social y el desarrollo cognitivo se implican y se traducen en actos comunicativos y ninguno puede concebirse por separado” (Ibid., 23).

#### **1.2.4. Hipótesis**

##### **1.2.4.1. Hipótesis general**

El recurso de la pragmática facilita el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas- Dos de Mayo-Huánuco-2014.

##### **1.2.4.2. Hipótesis específicas**

El contexto facilita el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco-2014.

Los actos de habla facilitan el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco-2014.

## **1.2.5. Variables**

### **1.2.5.1. Variable independiente**

El recurso de la pragmática

### **1.2.5.2. Variable dependiente**

Mejor desempeño comunicativo y aprendizaje del área de comunicación.

### 1.2.5.3. Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>INDEPENDIENTE</p> <p>El recurso de la pragmática</p>	<p>El contexto</p> <p>Los actos de habla</p>	<p>El medio social en que se desenvuelve el niño</p> <p>La actitud del niño en su expresión verbal y no verbal</p>	<p>¿Cómo influye el medio social en el niño?</p> <p>Cómo se expresa el niño mediante las palabras?</p> <p>¿Cómo se expresa el niño a través de los gestos?</p>	<p>Análisis de documentos</p> <p>Fichas de lectura</p>
<p>DEPENDIENTE.</p> <p>Mejor desempeño comunicativo y aprendizaje del área de comunicación</p>	<p>Fluidez y claridad</p> <p>Relato</p>	<p>Habla correctamente Puede hablar sobre sus juegos</p>	<p>¿Cómo se puede establecer que el niño habla correctamente?</p> <p>¿Qué dice el niño cuando relata sus juegos?</p>	

## **1.3. Metodología**

### **1.3.1. Tipo de estudio**

#### **1.3.1.1. Investigación Descriptiva**

Se indaga sobre hechos que están ocurriendo ahora y seguirán en el futuro. Consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

#### **1.3.1.2. Investigación Básica**

Está orientada a buscar y aportar nuevos conocimientos; no tiene un fin práctico específico. Se recoge información de la realidad. Contribuye a la ampliación del conocimiento creando nuevas teorías o modificando las ya existentes. Investiga leyes y principios. Se le llama también investigación pura o fundamental.

### **1.3.2. Métodos utilizados**

#### **1.3.2.1. Método analítico**

Descomposición de un todo en sus partes. Más que de un todo real y de sus componentes reales, se entiende esta descomposición en

un sentido lógico o bien mental. Se habla así de análisis de una proposición en cuanto investigación de los elementos que la componen, o de análisis de un concepto en cuanto investigación de los subconceptos con que se ha construido tal concepto. Supone, de un modo general que la realidad de un todo (cualquiera que este sea) está dada en la descomposición de sus partes.

#### **1.3.2.2. Método sintético**

Significa, literalmente, “posición de” una cosa con otra, un concepto con otro, etc. Por tanto, “síntesis” equivale primariamente a unión, unificación, integración, etc. Como el resultado de una unión, integración, etc., es más complejo que cualquiera de los elementos unidos, integrados, puede decirse que en general que la síntesis es la acción o el efecto de pasar de lo más simple a lo más complejo. En el método sintético se procede desde unas premisas a unas conclusiones.

## **CAPÍTULO II**

### **PRAGMÁTICA Y COMUNICACIÓN**

#### **2.1. La pragmática**

##### **2.1.1. Nociones generales**

La pragmática 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.

La pragmática estudia el uso de los significados según los contextos y funciones comunicativas. Implica que los hablantes comuniquen de forma cooperativa sus intenciones y contenidos

La pragmática aborda el estudio de la actividad lingüística; se la entiende como una parte esencial de la acción humana. Wittgenstein (2007) parte de la crítica a la tradición filosófica que concibe la separación entre lenguaje y pensamiento, para llegar a decir que el lenguaje se ordena de acuerdo con las reglas de uso público y el significado de las palabras reside en su uso cultural, regulado y

público. Este autor entiende que es la cultura o las “formas de vida” –concepto paralelo al de juegos de lenguaje– las que confieren significado a los enunciados. En el proceso de aprendizaje de una lengua, lo que se adquiere son, precisamente, esas reglas de uso socialmente marcadas que debemos aprender a usar en diversas situaciones y contextos, que, si bien son implícitas y están en el propio uso, ni están por debajo de él ni son diferentes a él. Por lo tanto, el lenguaje no es un simple instrumento para expresar lo que uno piensa, sino una forma de actividad, regulada y pública.

Una década más tarde Austin formuló la teoría de los actos de habla, desarrollada posteriormente por Searle, en la que se propone una explicación del uso lingüístico basada en la observación de lo que ocurre cuando producimos un enunciado, momento en que se realizan simultáneamente tres actos: locutivo (referido al significado literal de una oración); ilocutivo (la producción que se asocia a una expresión, fuerza ilocutiva) y el acto perlocutivo (efecto que produce). Austin observa que, excepto en contadas ocasiones, no se puede decir de los enunciados que son verdaderos o falsos, sino que son “afortunados” o “desafortunados”, en virtud del contexto en que se producen y de los efectos que provocan.

En 1975, Grice plantea que el intercambio conversacional es similar a cualquier transacción contractual, en la que los participantes tienen un objetivo en común y sus actuaciones son mutuamente

interdependientes. Esta concepción le llevará a formular el principio de cooperación como principio regulador de todo acto comunicativo. Dicho principio se completa con cuatro máximas: cantidad (informatividad), calidad (verdad), relevancia (relación) y modo (inteligibilidad).

De la multiplicidad de juegos de lenguaje que recoge el autor destacamos como ejemplo dar órdenes y actuar siguiendo órdenes, describir un objeto por su aspecto o por sus medidas, fabricar un objeto de acuerdo a una descripción, etc.

En la década de los noventa, Levinson (1989) define la Pragmática como el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas. Así, el acto comunicativo no se entiende como algo estático, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intencionalidades. Al producir un enunciado, el hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística.

Desde la perspectiva pragmática se entiende por contexto no sólo el “escenario” físico en que se realiza una expresión, sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo.

### **2.1.2. Pragmática y desarrollo en los niños**

El hecho de que los niños y niñas hayan participado en múltiples ocasiones en situaciones interactivas con un adulto, tales como los formatos de atención conjunta, de actividad compartida y en conversaciones antes de que hayan accedido al lenguaje oral, constituyen la garantía de que los niños y niñas se introducen, progresivamente, en el dominio de los símbolos sociales y lingüísticos.

La variedad y diversidad de conductas no verbales realizadas por los bebés durante los primeros meses de vida se considera que no tienen en sí mismas una intencionalidad comunicativa. Lo que ocurre es que dichas conductas son como una señal para los adultos, especialmente para los progenitores, que las interpretan como la expresión de necesidades, sentimientos o afectos. En este sentido, el que los padres atribuyan intenciones a los bebés, constituye una de las bases principales del desarrollo y de la guía de las intenciones auténticas en los niños y niñas; al actuar de esta manera, los adultos imponen a los niños unos significados convencionales (Lock, 1980) y los bebés se dan cuenta paulatinamente de que entre las personas se transmiten intenciones. Si no fuese así, no habría lugar para un sistema lingüístico, ya que el lenguaje transmite interpretaciones de intencionalidad y a la vez significados. No obstante, que haya buenas

condiciones para la comunicación depende de las siguientes circunstancias:

- La adquisición y el desarrollo del lenguaje en la Etapa de Educación Infantil: El niño o la niña ha de tener la intención de comunicar alguna información a otra persona.
- La persona a quien se dirige la comunicación, ha de ser capaz de reconocer la intencionalidad comunicativa del pequeño. Progresivamente y, a partir del sexto mes, se puede establecer la emergencia de la intencionalidad en las conductas infantiles.
- El niño busca el contacto visual con el interlocutor adulto; a menudo, alterna la mirada entre el interlocutor y un objeto.
- Los gestos y las vocalizaciones de los bebés son más asequibles, consistentes y ritualizadas.

Respecto a las habilidades comunicativas de los pequeños, Halliday (1982) ha considerado que las conductas comunicativas que aparecen primero entre el noveno y el doceavo mes en el repertorio del pequeño son las acciones que tienen una finalidad cuyo contenido se interpreta en términos de funciones comunicativas, es decir, categorizan los usos del lenguaje en funciones. Del Río (1995) matiza que las funciones comunicativas no evolucionan con la edad, sino que están presentes en la actividad del bebé; lo que sí evolucionan son las

habilidades comunicativas que se derivan de las funciones. Esta evolución se refleja en la ampliación y aumento del número de habilidades comunicativas que utiliza el niño para expresar sus intenciones. Por lo tanto, cada habilidad comunicativa se deriva y se relaciona preferentemente con una determinada función, pero no siempre con una sola.

Finalmente, una definición de las funciones sería que son unidades abstractas y amplias que se refieren a la motivación del hablante, a las metas y fines que quiere conseguir al comunicarse con el oyente.

La pragmática, como disciplina, aún no ha generado una tipología única ni aceptada mayoritariamente, de categorías de uso, al contrario de lo que ocurre con otras ramas de la lingüística. Casi se puede decir que cada autor o autora genera sus propias categorías pragmáticas, llamadas por lo general funciones, dependiendo del tipo de estudio que haga, de la población con la que trabaje, etc.

### **2.1.3. El lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Halliday (1982) distingue como lingüista las siguientes categorías: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, lingüística e informativa. Tough (1989) propone una clasificación, concebida desde la escuela y para la escuela, donde analiza el uso del

lenguaje en función de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Estas funciones son las siguientes:

- Autoafirmación
- Dirigir
- Relatar
- Razonar
- Predecir y anticipar
- Proyectar
- Imaginar

Por último, recogemos la propuesta de categorías de Del Río (1995) diseñada para la descripción de la competencia comunicativa del alumnado y cuya posible jerarquización facilita al profesorado el trabajo en la concreción del proyecto de centro o la programación de aula. A continuación se presentan las distintas funciones seguidas de las habilidades comunicativas relacionadas con cada una éstas:

- Función de informar: identificarse, describir, narrar, dar una explicación, predecir, expresar sentimientos y emociones, expresar duda, etc.
- De obtener información: preguntar direcciones, pedir la opinión de alguien, preguntas a alguien sobre sus sentimientos.

- De regular acción: requerir atención y/o acción conjunta, pedir un objeto, prohibir, persuadir, negarse cortésmente a hacer algo, ofrecerse a ayudar.
- De gestión de la comunicación y fórmulas sociales: disculparse y responder a una disculpa; formular ofrecimientos corteses e invitaciones, hacer presentaciones, resolver malos entendidos, etc.
- Metalingüística: hablar sobre el significado de las expresiones (refranes, frases hechas), interpretar el lenguaje poético y figurado, explicar la misma cosa con diferentes palabras, etc.

Estas cinco funciones constituyen un conjunto de categorías importantes que han de cubrir todas y cada una de las producciones verbales de una situación comunicativa. El interés de su propuesta se deriva del triple hecho de haber sido pensada desde y para la enseñanza ordinaria de nuestro contexto cultural, revestir un carácter realmente funcional/comunicativo, encaminado a promover la lengua oral por sí misma, es decir, cómo la adquisición y el desarrollo del lenguaje en la Etapa de Educación Infantil enseñar a hablar mejor para comunicarse mejor; y de haberse demostrado viable, en sus aplicaciones iniciales, a las necesidades del alumnado de Inicial y Primaria.

Por otra parte, Del Río (1995) hace referencia a otro tipo de categorías, que no son comunicativas, sino formales: los exponentes

lingüísticos, referidos a los aspectos formales/estructurales del lenguaje y, a las actividades. Desde el punto de vista pragmático y funcional, para mejorar la capacidad comunicativa no basta con el conocimiento metateórico de la gramática; hay que dar al alumnado la oportunidad de practicar y de ajustar sus conocimientos sobre los componentes formales del lenguaje, a las diversas situaciones comunicativas que se presenten. En este caso, no se juzga la corrección gramatical per se, sino su adecuación, ajuste o pertinencia, según la situación. Las actividades constituirían actuaciones organizadas intencionalmente, con el fin de mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos.

#### **2.1.4. Funciones lingüísticas y ritmo de adquisición**

Los estudios centrados en el desarrollo pragmático mantienen que la evolución de las funciones lingüísticas es en gran medida universal y relativamente precoz al culminarse antes de que se complete el desarrollo de los elementos estructurales del lenguaje. En el desarrollo se suelen diferenciar dos etapas:

**Etapa prelingüística:** La primera conducta que aparece en el repertorio infantil es el llanto, muy presente en los tres primeros meses y que se combina con la aparición de la risa, hacia los dos o tres meses. En esta etapa del desarrollo, los bebés empiezan a sonreír más cuando perciben la cara de una persona conocida que la de otra

desconocida (Messer, 1994); y entre los tres y cuatro meses, también se detectan expresiones diferenciadas que se corresponden con los estados de rabia, sorpresa y tristeza. En general, la aparición del llanto, la sonrisa, la agitación de manos y pies, etc. en los recién nacidos, se consideran que tienen un carácter innato y son las primeras manifestaciones de la comunicación no verbal. No obstante, dentro de la comunicación no verbal, los elementos más estudiados en los pequeños son: los gestos (como el de apelación, para atraer la atención del adulto, de negación o rechazo, etc.), la mirada y las vocalizaciones. Los gestos representan, durante el primer año de vida, la forma comunicativa más genuina y representada, utilizada para diferentes objetivos (Siguán, 1994; Rondal, 2000). Por ejemplo, el gesto de indicar, que aparece antes de finalizar el primer año de vida, tiene una gran importancia en la relación interactiva entre el niño y el adulto, ya que desempeña un papel importante en la emergencia de la función referencial.

Con respecto a los gestos que los padres utilizan en la interacción con su bebé, se han diferenciado tres tipos de gestos los deícticos, que indican una orientación o posición; los patronímicos, que son reproducciones de personas, eventos u objetos, mediante la realización de gestos, como por ejemplo, llevarse los dedos a la boca para representar la acción de comer; y los semánticos, que acompañan, acentúan y modulan la información verbal del adulto. Se ha observado

que la actividad desarrollada condiciona en gran medida el tipo de gesto utilizado, independientemente de la edad. Así, en edades estudiadas que oscilan entre los dos y medio y los cuatro años, por ejemplo, los gestos patronímicos y los semánticos suelen darse con mayor frecuencia en la descripción de eventos, narración de historias y descripción de objetos, mientras los deícticos predominan en la manipulación de objetos.

De la mirada, los dos aspectos más estudiados son la orientación de ésta en la interacción visual y la contracción o dilatación de la pupila ante diversos estímulos y en diferentes situaciones. El uso de la mirada con fines comunicativos constituye una pauta muy temprana, observada ya en la interacción del bebé con la madre como indicador de objetos deseados. Por ejemplo, entre el octavo y noveno mes, el bebé alterna la mirada entre el interlocutor y un objeto: el bebé ya es capaz de coordinar el esquema de objeto con el esquema de persona (Bruner, 1986). Esta conducta es interpretada por el adulto como una petición.

La importancia que tienen los intercambios visuales en los procesos de interacción comunicativa, y más concretamente la dirección de la mirada, está relacionada con la pauta del lenguaje. Cuando existe un intercambio verbal, se incrementa el tiempo de mirada con el hablante y ello se hace en función de las pausas del discurso oral. Las personas "miran" mientras hablan para obtener un

feedback sobre las reacciones de la persona, ya que la expresión facial es una de las fuentes de feedback más importantes. Posteriormente, Knapp (1984) incide en la misma importancia e insiste en la doble función de la mirada, como forma de emitir información y como forma de extraerla del otro.

Respecto a las vocalizaciones, los ruidos orales emitidos durante el primer año son conocidos por los siguientes nombres: murmullo, balbuceo, laleo. Durante las primeras semanas sólo existen gritos y es en el inicio del segundo mes cuando ciertos gritos empiezan a diferenciarse por su tonalidad y por su ritmo, de forma que ciertas maneras de gritar parecen corresponder a malestar y otras a bienestar.

Hacia este período aparece el laleo, que se observa durante los períodos de bienestar, cuando del niño está frecuentemente solo en su cuna, después de la comida. Se trata de una actividad lúdica y un excelente ejercicio para la musculatura fonadora y articuladora, similar al movimiento de pedaleo o de flexión y extensión de piernas, que ofrece al pequeño el placer de gozar con el funcionamiento de sus órganos, sin un fin intencional. Este juego vocal eufórico o laleo también se observa en los niños sordos hasta el segundo semestre de vida, y está compuesto por muchos sonidos que no forman parte de la lengua hablada. Las vocalizaciones, que comienzan a darse entre el sexto y el octavo mes de vida, junto con los balbuceos y combinaciones silábicas de vocales y consonantes duplicadas, son

importantes porque constituyen en sí mismas expresiones significativas (Halliday, 1982).

## **2.2. La comunicación**

### **2.2.1. La comunicación humana**

Uno de los primeros autores en entender la comunicación como un proceso social y no lineal, en el que se integran variadas formas de comportamiento, como las palabras, el gesto, la mirada, la mímica, etc., fue Bateson (1984). Este autor, inspirándose en el lenguaje cibernético de los ingenieros, analizó las relaciones lógicas entre la comunicación verbal y no verbal, distinguiendo que los ejemplos típicos de comunicación no verbal son más alógicos que digitales en su forma. En la forma digital de comunicación no existe, necesariamente, semejanza entre los elementos del código y los significados subyacentes. Por el contrario, la forma alógica conserva al menos algunas características del significado en los elementos utilizados para expresarlo. La codificación digital consiste siempre en unidades discretas (como las palabras) mientras que la forma alógica es continua (como la risa). La comunicación no verbal, debido a su naturaleza alógica, requiere menos aprendizaje y es potencialmente mucho más ambigua que la verbal, la cual requiere un sistema nervioso capaz de separar imagen y objeto, palabra y cosa, referencia y objeto referido, así como un proceso de aprendizaje más complejo.

En la comunicación no verbal no hay un grupo de convenciones culturales explícitas y claramente definidas para interpretar sus significados, que sí existen en la comunicación verbal. Si bien el interés por el origen, desarrollo y características de la comunicación no verbal ha conducido a un extenso repertorio de estudios que Knapp (1984) resume en las siguientes áreas con sus respectivas categorizaciones o ejemplificaciones:

**CINÉSICA:** Emblemas Ilustradores Muestras de afecto

**CARACTERÍSTICAS FÍSICAS:** Forma del cuerpo: altura, peso, cabello, tonalidad de piel, etc.

**CONDUCTA TÁCTIL:** La caricia, el golpe, sostener, guiar el movimiento del otro.

**PARALENGUAJE:** Cualidades de la voz, vocalizaciones

**PROXÉMICA:** Ecología del pequeño grupo, territorialidad, etc.

**ARTEFACTOS:** Perfume, ropa, gafas, peluca, etc.

**FACTORES DEL ENTORNO:** Estilo arquitectónico, luz, olores, temperatura, decorado, etc.

La peculiaridad de la comunicación verbal -el lenguaje- como actividad eminentemente humana, de gran versatilidad y eficacia,

multidimensional y multicausada, lo ha convertido en objeto de investigación de diversos campos disciplinares: Filosofía, Medicina, Lingüística, Psicología, Educación, etc., ocupando junto a la cognición un lugar muy importante en el pensamiento occidental

### **2.2.2. La interacción comunicativo-lingüística**

En los años de 4 a 5 se produce un importante dilema para dominar la relación espacio-tiempo, de forma que el niño encuentra dificultades para adoptar el punto de vista de otra persona. Aún no utilizan los objetivos posesivos (Mío, Tuyo). Además se comienza la relación del niño con muchos nuevos interlocutores, y eso hace que se esfuerce cada vez por ser entendido por los demás. Aún puede presentar errores en la pronunciación de algunas de las consonantes. Aunque aún no es fácil escuchar a los niños de esta edad construir frases con sujeto, verbo y objeto en el orden correcto, sí que podemos sorprendernos al escuchar las primeras frases con más de un elemento.

Algo que también realizan por primera vez es la construcción de frases interrogativas muy simples, que solo se caracterizan por una entonación particular quisiéramos empezar este apartado recordando que en la medida en que la interacción social implica grados de reciprocidad y bidireccionalidad, la relativa contribución del niño o niña y, como es de suponer, de la “otra persona”, afectará a la naturaleza y al resultado de la interacción. Por ejemplo, existen

diferencias entre la interacción de una madre con su hijo de seis días de edad, la de dos niños jugando a “hombres del espacio” o la que tiene lugar cuando una hermana mayor enseña a su hermano pequeño a contar. El contenido de las interacciones es obviamente diferente, pero se puede argumentar que cada una de esas interacciones sociales facilita el desarrollo del nuevo conocimiento, al menos en uno de los participantes (Garton, 1994:23). Sobre la base de observaciones de este tipo, así como de la experimentación, se ha propuesto que la interacción social facilita el desarrollo lingüístico y cognitivo. No obstante, cualquier papel causal significativo de la interacción social en el desarrollo del conocimiento se ha mostrado difícil de probar, en gran medida debido a que los mecanismos son difíciles de identificar, cuantificar y calificar con algún grado de precisión.

Una de las interacciones más observadas, estudiadas y analizadas, es la díada madre-niño, reflejo del papel que muchas mujeres asumen como cuidadoras, lo que las ha convertido en la persona más disponible y responsable en los estudios experimentales. Las interacciones se registran normalmente en vídeo, en algunos casos también en audio, y/o son complementadas con notas u hojas de codificación predeterminadas. El método naturalista se ha considerado especialmente apropiado para la investigación del lenguaje, sobre todo para aquellas investigaciones que estudian la producción lingüística del pequeño, mientras que los estudios del desarrollo del lenguaje con

niños mayores son frecuentemente experimentales y examinan más la comprensión que la producción del lenguaje. A continuación, recogemos las distintas líneas de investigación que, haciendo hincapié en el papel del contexto, se han interesado por las interacciones que afectan al desarrollo del lenguaje, perfilando diferencias que favorecen en mayor o menor medida el desarrollo de éste.

Dentro de esta línea de investigación, los trabajos emprendidos por Bernstein (1971), dirigidos a comprobar la existencia de diferencias lingüísticas en el estilo de interacción familiar, han sido de los más prometedoras. La influencia de los contextos familiar y escolar en el desarrollo del lenguaje elaborado y restringido se convirtió en la base para sugerir que el uso del lenguaje en casa y los contextos de aprendizaje social que se proporcionan al niño o la niña de clase obrera, le daban un abanico de experiencias lingüísticas más limitadas, con la probabilidad de que éstas fuesen consideradas insuficientes para conseguir el éxito escolar en la escuela. De tal forma que la responsabilidad que el lenguaje usado en el contexto familiar tiene en la transmisión de los códigos es anterior a su repercusión escolar.

Por otra parte, Cook-Gumperz (1973), en un estudio con madres de distinto estrato social, se interesó por conocer lo que hacían éstas en situaciones problemáticas, de regulación del comportamiento y de

órdenes. Las respuestas obtenidas de las madres se clasificaron del siguiente modo:

- Técnicas imperativas, referidas a propuestas de orden directa o indirecta, realizadas verbalmente o con la ayuda de acciones o gestos. Por ejemplo: “¡cállate!” o “¿podrías callarte?”.
- Apelaciones de situaciones, referidas a restricciones en el comportamiento de los niños, dándoles argumentos ligados a la edad, el sexo, las pertenencias grupales, etc. Por ejemplo: “los niños de cinco años ya no hacen estas cosas”
- Apelaciones personales, entendidas como refuerzos personales dirigidos directamente hacia el comportamiento del niño y sus relaciones con los demás. Por ejemplo: “si rompes ese juguete, me pondré triste”.

Esta autora no encontró diferencias entre las madres en la utilización de apelaciones situacionales. Sin embargo, los resultados en los otros dos tipos de enunciados fueron diferentes: las madres de nivel social bajo hacían más llamadas imperativas, mientras que las madres de nivel social alto utilizaban más apelaciones personales. Entre las conclusiones del estudio destacamos, por un lado, que las madres de nivel social bajo tienden a usar técnicas imperativas para regular el comportamiento infantil, sin dar razones justificativas a la vez; lo habitual entre las clases bajas es que, si el niño es capaz de

entender argumentos verbales, se utilicen argumentos de tipo situacional. Estos argumentos, sólo son duraderos, si están basados en el sexo o en otra característica de identidad grupal que el niño reconozca como duradera. Por ejemplo, no son muy duraderos argumentos como “cuando seas mayor” o “cuando cumplas seis años”, puesto que dejan de tener efecto cuando se cumple la condición. Por otro lado, las madres de nivel alto tendrían a tener más en cuenta la intención infantil.

Lingüísticamente, los niños de niveles altos tienen más posibilidad de oír frases abstractas y largas, a menudo descontextualizadas del aquí y el ahora para regular su conducta, mientras que los niños de niveles bajos reciben «inputs»<sup>5</sup> muy ligados al contexto concreto e inmediato. Por último, los argumentos personales parecen ser los más efectivos para desarrollar un buen lenguaje, puesto que tienen la ventaja de unir aspectos personales con sociales; en ellos se explica el comportamiento de otras personas a las que el hecho en sí puede afectar. Estos argumentos desarrollan conciencia de control interno de la propia actividad, así como el inicio de la adquisición de los principios morales.

Se encontró que las madres de nivel socio-económico bajo eran parcas al exponer justificaciones a sus hijos, que no se prestaban a nuevas preguntas por parte de éstos. Por el contrario, las madres de nivel socio-económico alto realizaban explicaciones analógicas,

metáforas y utilizaban elementos superordenados, que solían despertar nuevas preguntas por parte del niño y que, sin duda, exigían a su madre fórmulas no rituales de interacción.

Estos datos parecen corroborar y cerrar el círculo en torno a la teoría bernsteniana: los códigos registran sistemas semánticos diferentes (más o menos explícitos), tienen características sintácticas externas que los describen y, finalmente, responden a diferentes sistemas de control social. No obstante, otras investigaciones no vinculadas a los trabajos de de Bernstein también coinciden en reconocer diferencias en la conducta materna de distintos grupos sociales y, además, amplían las diferencias a las estrategias de enseñanza de las madres en tareas reales, tanto estructuradas como libres. Las madres de clase media usan más instrucciones, sus enunciados son más complejos, son menos intrusivas. Este término se refiere al habla adulta dirigida al niño y se comentará más adelante.

### **2.2.3. Los contextos familiar y escolar en el desarrollo del lenguaje**

Entre estas investigaciones destacamos la de Tough (1977) que comparó los usos del lenguaje en veinticuatro niños de tres años, de dos medios sociales diferenciados y equiparados en medidas de C.I. en la prueba de Stanford Binet. Los resultados del estudio mostraron que los niños del medio social alto, hacían un uso imaginativo del lenguaje y realizaban comentarios de sucesos pasados y futuros. Los niños de

nivel social bajo, usaron mayor cantidad de enunciados para expresar necesidades, describir sus propias acciones e identificar objetos presentes. La autora ha atribuido la causa de estas diferencias a los temas de comunicación que entablan padres e hijos y, en menor medida, a las propias complejidades lingüísticas. En este sentido, los padres de nivel social alto, se prestan más a realizar usos complejos del lenguaje que los padres de nivel social bajo.

Posteriormente, se resumió en dos hipótesis las relaciones entre la clase social y el desarrollo del lenguaje y trató de comprobarlas empíricamente. Dichas hipótesis fueron enunciadas de la siguiente manera: los niños de clase social baja sufren un considerable retraso en aprender el lenguaje de su comunidad. Los niños de clase social baja tienden a utilizar códigos restringidos con orientación hacia el contexto.

Wells, en el intento de verificar estas hipótesis en el famoso estudio longitudinal “Bristol Study”, separó muestras de niños en función del empleo y nivel cultural de sus padres y los resultados de los niños en una escala de desarrollo del lenguaje. Los resultados del estudio mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo del lenguaje de los niños; sin embargo, registró correlaciones significativas entre la pertenencia a un grupo social y el nivel de desarrollo del lenguaje, lo que el autor explica como efecto de los valores extremos, tanto en el grupo familiar como

en el desarrollo del lenguaje. Es decir, los datos demostraron que los niños más precoces pertenecían a familias de nivel social alto, y a la inversa, los de aprendizaje más lento a familias de nivel social bajo.

La comprobación de la segunda hipótesis llevó a Wells a criticar los anteriores trabajos realizados bajo la óptica bernsteiniana, afirmando que éstos carecían de fiabilidad porque muchos de los datos procedían de fuentes indirectas (corpus lingüísticos tomados en lugar de trabajar con muestras de habla espontánea e intentaron corroborar una teoría antes que comprobarla. Los comentarios críticos a esta línea de investigación se manifiestan en el siguiente sentido: reconociendo que existen diferencias incuestionables en las formas de hablar de las diferentes clases sociales, tal y como Bernstein y otros investigadores han mostrado, es un error pensar que existen relaciones causales tanto entre los tres parámetros más espectaculares, a saber: características sintácticas, utilización contextual y control de la actividad infantil, como en la relación entre éstos y el éxito escolar y social. Las relaciones encontradas están lejos de demostrar causalidad y se puede argumentar, en todo caso, en favor de relaciones incidentales que en absoluto son definitivas.

Esas relaciones incidentales se deben al contacto entre grupos: los grupos imitan las formas lingüísticas que oyen decir en su seno, esas formas se perpetúan porque siempre hay personas que las usan y las transmiten. El hecho de que unas formas se prefieran a otras es

simplemente cuestión de grupos sociales de dominancia, pero en absoluto efecto de relaciones duraderas y estables ligadas a determinada relación económica o cultural.

Por otro lado, en una línea que se podría denominar psicológica, a mediados de los años setenta se iniciaron diversas investigaciones con el fin de conocer el papel que jugaba el contexto en el pensamiento y el aprendizaje del infante. El interés por investigar la relación entre las interacciones adultos-niño en casa y el aprendizaje y desarrollo del lenguaje, fue el desencadenante de muchos trabajos. Las madres según su grado de aceptación o rechazo de las producciones lingüísticas de sus hijos son:

- Madres rechazantes: toman parte activa en dirigir el lenguaje del niño, imponiendo sus propios conceptos y criterios, con tendencia a entrometerse.
- Madres no directivas: escuchaban, contemplaban e interpretaban la conducta del niño, y cuanto más tolerantes eran con las palabras “incorrectas”, más rápido era el proceso de formación de vocabulario de los niños. Se encontró una diferencia significativa en el lenguaje de las madres en función de la tasa de desarrollo lingüístico de sus hijos: las madres de los niños con un nivel de lenguaje más avanzado hacían un uso mayor de emisiones semánticamente relacionadas con la emisión anterior del niño.

Además, éstas daban continuidad a los temas que el niño introducía, vinculando sus comentarios a los de la influencia de los contextos familiares y escolares en el desarrollo del lenguaje. Al examinar el contexto, encontró una relación significativa entre desarrollo del lenguaje y los contextos de la actividad conjunta (compartida, como hacer faenas de casa juntos, jugar con la participación de adultos, mirar libros juntos o hablar).

Respecto a la cantidad de conversación, los resultados preliminares mostraron que había más plática entre adulto-niña en casa que en la escuela. Respecto a la calidad de los diálogos, determinaron la aparición de un factor de enorme interés no considerado inicialmente, como es el potencial del hogar como medio de aprendizaje, el papel de la curiosidad en el aprendizaje del niño y el del adulto como facilitador del mismo. En análisis posteriores estos autores han resaltado, primero, el potencial de aprendizaje de las conversaciones madre-niño, independientemente de la procedencia social de las familias; segundo, el papel que juegan las preguntas en el entendimiento del niño; y tercero, la aparición de lo que denominaron pasajes de búsqueda intelectual, en los que los niños se esforzaban por comprender algo que les resultaba inaccesible.

Las madres utilizan determinadas estrategias como por ejemplo, poner nombres a ilustraciones, ampliar emisiones verbales de los niños, imitar concertadamente o comentar verbalmente la actividad

del niño o de la madre en un momento dado, que favorecen el desarrollo del lenguaje del niño.

Dentro de esta línea psicológica, algunos de los estudios más reveladores para la adquisición de lenguaje han sido los de Bruner (1986). Los trabajos de este autor pusieron de manifiesto que la comunicación es anterior al lenguaje y que el paso de la primera –a través de gestos deícticos, vocalizaciones, gestos de indicación y simbólicos– al segundo, se produce de forma progresiva. Y éste, a su vez, como instrumento, más cultural y convencional, irá sustituyendo en sus funciones a procedimientos más sencillos. Una vez que aparece el lenguaje, la conducta interactiva del niño y la niña se enriquece enormemente, de tal modo que la transición de la interacción preverbal a la verbal implica un cambio de modo, pero no necesariamente de función. Es decir, el lenguaje deriva, tanto en su estructura semántica como sus funciones pragmáticas, de la naturaleza de la interacción social. Así, por ejemplo, la referencia tiene sus orígenes en las rutinas de atención conjunta que desarrollan la madre y el niño en los primeros meses.

Estos inicios de la comunicación y el lenguaje se hacen posible gracias a los formatos, término acuñado por Bruner (1986) para referirse a las situaciones de interacción en las que la influencia de los contextos escolar y familiar en el desarrollo del lenguaje 64 la conducta del niño y la del adulto están reguladas de acuerdo con

pautas predecibles y repetitivas, con cortes y turnos claros, que permiten alcanzar los objetivos de ambas partes en el proceso de la comunicación. Por lo tanto, Bruner llamó “formatos” a los contextos comunicativos como las comidas, el baño, ir a la compra, jugar al “cucú” o leer un libro, en los que el niño llega a dominar el lenguaje.

La relación entre las actividades que realizan un niño y una niña en el contexto familiar y la percepción del desarrollo que tienen sus madres, establecieron una distinción entre madres más o menos estimulantes. Según estos autores, las madres ponen en práctica actividades que implican reto y demanda para los pequeños y que condicionarán sus estrategias cognitivas en el futuro. Así, en ocasiones, expectativas bajas respecto a lo que los niños y niñas son capaces de realizar, hacen surgir comportamientos que no exigen a los pequeños ir más allá de sus capacidades presentes. Los resultados de la investigación mostraron cómo el niño participaba en actividades más diversificadas y que suponían, además, una mayor utilización del lenguaje; mientras que la niña, por el contrario, deambulaba sola durante más tiempo sin saber qué hacer. La madre del niño promovía más la iniciativa de su hijo y le facilitaba más información nueva que la madre de la niña. Asimismo, la madre de la niña tendía a ignorar las situaciones hipotéticamente conflictivas que podían aparecer en el cuidado de su hija, mientras que la madre del niño contestaba, reconvirtiéndolas en situaciones educativas. Por otra parte, las

diferencias que encontraron estos autores en el contexto familiar se reproducían también en el contexto escolar. Las percepciones que las madres y las maestras tenían de las capacidades infantiles no diferían en exceso, lo cual les llevó a pensar que las características que se conforman en el contexto familiar durante los primeros años de vida tienen una continuidad en el contexto escolar.

En un estudio sobre la influencia de los contextos familiar y escolar en el desarrollo de niños y niñas de cuatro años, Luque y Candau (1998) destacan que las características más relevantes de estos contextos en relación con el desarrollo del lenguaje, la autonomía y la competencia social son:

- El nivel de estudios de los progenitores.
- Las ideas de los padres y de las madres sobre el desarrollo y la educación.
- El nivel de las familias en cuanto a disponibilidad de recursos educativos.
- Las ideas y el estilo de enseñanza y aprendizaje del profesorado (el profesorado de ideas modernas y prácticas educativas de estilo menos directivo, en el que son importantes los objetivos ligados a la interacción y la comunicación, obtienen mejores resultados).
- Los recursos de que dispone y utiliza el centro escolar.

#### **2.2.4. Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación**

## USO COMUNICATIVO DE LA ESPERA Y EL SILENCIO

El adulto que se comunica eficazmente se acomoda al ritmo del niño y le da tiempo y oportunidades para que se exprese, sin invadir el espacio comunicativo del otro interlocutor.

## ANTICIPACIÓN Y DETECCIÓN DE SEÑALES

Cuando hay espera activa hay más oportunidades para prestar atención a las señales comunicativas del niño.

## REPARACIONES DE INCOMPRESIONES

Cuando el interlocutor más experto detecta las incompresiones o malentendidos y tiene más recursos para solucionarlos.

En las primeras etapas, pueden emplear estrategias como:

- Imitación idéntica del lenguaje infantil.
- Las repeticiones del propio lenguaje adulto.
- Interpretación amplia/descifrada ya citada.

Más adelante se emplean:

- Demandas explícitas de repetición o clarificación.

## PROLONGACIÓN DE SECUENCIAS

Favorece que los intercambios comunicativos contengan más turnos y se den más oportunidades de aprendizaje para el niño/a.

Al tiempo que se les enseña la estructura típica de la conversación, en la que es necesario mantener la atención y el tema durante cierto lapso de tiempo.

### CESIÓN DEL CONTROL

Conjunto de mecanismos de cesión paulatina del control del adulto al niño. A veces consiste en la utilización progresiva de ayudas cada vez menos “intrusivas”.

Este conjunto de estrategias comunicativas son las adaptaciones adultas que más pueden aparecer en un marco explicativo en el que se postule que la función del lenguaje adulto dirigido al niño es sólo la de garantizar la comunicación. Sin embargo, la gradualidad y flexibilidad con la que son empleadas por los adultos y el efecto, a veces inmediato, que tiene sobre la competencia del niño, permiten también postular su función educativa y facilitadora respecto al desarrollo de la competencia comunicativa y, en último extremo, del lenguaje (Del Río, 1995).

Los estudios sobre el input lingüístico ponen de manifiesto que el lenguaje materno dirigido al niño se modifica con relativa sutileza en función del desarrollo lingüístico de éste, es decir, a medida que el

niño comprende, se expresa mejor y de un modo más elaborado. Estas modificaciones afectan a un amplio conjunto de los aspectos del lenguaje, como la entonación, la fluidez verbal, la precisión articulatoria, la elección de términos lexicales, tramas semánticas, construcciones sintácticas, longitud de enunciados, etc. A esta información lingüística que los pequeños reciben cuando están empezando su primer lenguaje se le ha denominado input, es decir, es un habla con unas características especiales, que tiene como objetivo mantener la atención del niño y facilitar la comprensión de los contenidos que se intentan transmitir. Garton y Pratt (1991) insisten en que este input se ha de diferenciar de cualquier otra forma de lenguaje a que el niño esté expuesto, como la televisión, la radio o las conversaciones entre adultos que tengan lugar a oídos de éste.

En general, estas estrategias de adaptación de la lengua por parte del adulto a las capacidades de los niños y las niñas es una constante en todas las variedades lingüísticas (Gallaway y Richards, 1994; Girolametto et al., 2002) y existen distintos trabajos que han proporcionado pruebas de los diferentes tipos de habla adulta en función del grupo social, madres versus padres o dirigido a grupos de niños con necesidades especiales y niños sin dificultades (Mahoney, 1990; Conti-Ramsden, 1996, Moerk, 1998).

### **2.2.5. Necesidades comunicativo-lingüísticas**

El desarrollo de esta área implica atender a la diversidad de formas verbales y no verbales que utilizan los pequeños para expresar lo que ellos quieren en los intercambios, así como a las normas socioculturales que regulan esas formas. En este sentido, el desarrollo de esta dimensión del lenguaje es un buen indicador del desarrollo intelectual, lingüístico e interpersonal de los pequeños, ya que a medida que éstos adquieren y mejoran su capacidad para usar el lenguaje y hacer cambios, aumenta su complejidad. Por el contrario, las disrupciones en el desarrollo pragmático, además de la adquisición y el desarrollo del lenguaje en la Etapa de Educación Infantil afectan notablemente a la comunicación en general, conlleva diferencias significativas en el desarrollo posterior.

En el lenguaje infantil, el estudio de la pragmática se centra, al menos, en dos aspectos:

- Las habilidades comunicativas: funciones comunicativas
- La conversación: destrezas conversacionales, compromiso conversacional, fluidez del discurso y adecuación referencial.

Las habilidades comunicativas son el conjunto de estrategias, verbales y no verbales, mediante las cuales los pequeños llevan a cabo determinados objetivos comunicativos concretos. Se considera que los

bebés, previamente a que dispongan de un sistema lingüístico comunicativo convencional, ya se han dado cuenta de que el lenguaje que hablan las personas de su entorno tiene un valor significativo, es decir, transmiten intenciones; y las habilidades comunicativas emergen siempre en interacción con los adultos, forjándose durante el primer año de vida. En este sentido, las habilidades evolucionan con la edad y constituyen un sistema de categorías abierto que se amplían y aumentan en número, probablemente en un proceso no sumativo, sino de desdoblamiento y progresiva complicación. Ejemplos de habilidades comunicativas serían: un requerimiento, una llamada de atención, saludar, protestar, rechazar, argumentar, hacer ofrecimientos corteses, explicar y entender chistes, prohibir, expresar dudas, etc.

La conversación constituye una forma de intercambio entre el adulto y el niño que empieza a generarse cuando el pequeño comienza a utilizar el lenguaje. Esta habilidad, se inicia durante el segundo año de vida y se va desarrollando y consolidando en años posteriores. El hecho de hablar de forma cooperativa según los principios de Grice (cantidad, cualidad, relación y modalidad), tener en cuenta el contexto espacial, temporal o personal (las expresiones deícticas 2), la intención (literal, irónica, etc.) con que se hable y el sentido de lo dicho, son aspectos tanto de tipo lingüístico como cognitivos y sociales, que se incluyen dentro del componente pragmático (aunque existen discrepancias respecto a su exclusión e inclusión).

La deixis es un término griego, que significa indicar, mostrar. Este término se utiliza para identificar aquellos términos o expresiones cuyo significado depende de una ubicación explícita en el contexto. Mediante la deixis se codifican diferentes aspectos de las circunstancias que concurren en la producción de cualquier enunciado (espacio, tiempo y persona) con el enunciado que se produce.

Las expresiones deícticas espaciales como “aquí, ahí, allí, delante, detrás, encima, éste, ése, etc.”, las temporales como “hoy, ayer, mañana, etc.” o las personales como “yo, tú, nosotros, etc.” adquieren su sentido e informan según el “donde”, el “cuando” y el “quién” compartido por los hablantes, y, en caso de no ser así, su significado es distinto para ambos hablantes.

La adquisición y el desarrollo del lenguaje en la Etapa de Educación Infantil estudian dicho componente; no postulan una teoría completa de su adquisición, sino que se estudien por separado los distintos aspectos. El pequeño que va desarrollando todo lo anterior, va adquiriendo competencia comunicativa, es decir, “adquiere la competencia en relación a cuándo hablar, cuándo no, así como de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera”.

De este modo, el proceso de adquisición del lenguaje no sólo implica lograr competencia lingüística (dominio de la fonología, la sintaxis y la semántica), sino también la habilidad para adaptar el

lenguaje a las demandas sociales y comunicativas de la situación – competencia comunicativa-. No importa tanto si el pequeño puede hacer frases gramaticalmente correctas, sino si éstas se usan apropiadamente o bien carecen de utilidad.

### **2.3. Planteamientos teóricos**

Los planteamientos teóricos que explican cómo los niños y niñas desarrollan y adquieren habilidades pragmáticas a lo largo de su vida son los expuestos en el capítulo dos. Efectivamente, el hecho de que los niños y niñas hayan participado en múltiples ocasiones en situaciones interactivas con un adulto, tales como los formatos de atención conjunta, de actividad compartida y en conversaciones antes de que hayan accedido al lenguaje oral, constituyen la garantía de que los niños y niñas se introducen, progresivamente, en el dominio de los símbolos sociales y lingüísticos.

La variedad y diversidad de conductas no verbales realizadas por los bebés durante los primeros meses de vida se considera que no tienen en sí mismas una intencionalidad comunicativa. Lo que ocurre es que dichas conductas son como una señal para los adultos, especialmente para los progenitores, que las interpretan como la expresión de necesidades, sentimientos o afectos. En este sentido, el que los padres atribuyan intenciones a los bebés, constituye una de las bases principales del desarrollo y de la guía de las intenciones auténticas en los niños y niñas; al actuar de esta manera, los adultos imponen a los niños unos significados

convencionales (Lock, 1980) y los bebés se dan cuenta paulatinamente de que entre las personas se transmiten intenciones. Si no fuese así, no habría lugar para un sistema lingüístico, ya que el lenguaje transmite interpretaciones de intencionalidad y a la vez significados. No obstante, que haya buenas condiciones para la comunicación depende de las siguientes circunstancias:

- La adquisición y el desarrollo del lenguaje en la Etapa de Educación Infantil.
- El niño o la niña ha de tener la intención de comunicar alguna información a otra persona.
- La persona a quien se dirige la comunicación, ha de ser capaz de reconocer la intencionalidad comunicativa del pequeño.

La pragmática, como disciplina, aún no ha generado una tipología única ni aceptada mayoritariamente, de categorías de uso, al contrario de lo que ocurre con otras ramas de la lingüística. Casi se puede decir que cada autor o autora genera sus propias categorías pragmáticas, llamadas por lo general funciones, dependiendo del tipo de estudio que haga, de la población con la que trabaje, etc. Entre las propuestas de categorización de funciones publicadas en nuestro país y aplicables al mundo de la enseñanza, están las de Halliday (1982) o Tough (1989).

En la adquisición y el desarrollo del lenguaje en la Etapa de Educación Infantil, Halliday (1982) distingue como lingüista las siguientes categorías:

instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, lingüística e informativa. Tough (1989) propone una clasificación, concebida desde la escuela y para la escuela, donde analiza el uso del lenguaje en función de los procesos de enseñanza / aprendizaje. Estas funciones son las siguientes:

- Autoafirmación
- Dirigir
- Relatar
- Razonar
- Predecir y anticipar
- Proyectar
- Imaginar

Por último, recogemos la propuesta de categorías de Del Río (1995) diseñada para la descripción de la competencia comunicativa del alumnado y cuya posible jerarquización facilita al profesorado el trabajo en la concreción del proyecto de centro o la programación de aula. A continuación se presentan las distintas funciones seguidas de las habilidades comunicativas relacionadas con cada una éstas:

- Función de informar: identificarse, describir, narrar, dar una explicación, predecir, expresar sentimientos y emociones, expresar duda, etc.

- De obtener información: preguntar direcciones, pedir la opinión de alguien, preguntas a alguien sobre sus sentimientos.
- De regular acción: requerir atención y/o acción conjunta, pedir un objeto, prohibir, persuadir, negarse cortésmente a hacer algo, ofrecerse a ayudar.
- De gestión de la comunicación y fórmulas sociales: disculparse y responder a una disculpa; formular ofrecimientos corteses e invitaciones, hacer presentaciones, resolver malos entendidos, etc.
- Metalingüística: hablar sobre el significado de las expresiones (refranes, frases hechas, ...), interpretar el lenguaje poético y figurado, explicar la misma cosa con diferentes palabras, etc.

Estas cinco funciones constituyen un conjunto de categorías importantes que han de cubrir todas y cada una de las producciones verbales de una situación comunicativa. El interés de su propuesta se deriva del triple hecho de haber sido pensada desde y para la enseñanza ordinaria de nuestro contexto cultural, revestir un carácter realmente funcional/comunicativo, encaminado a promover la lengua oral por sí misma, es decir, cómo la adquisición y el desarrollo del lenguaje en la etapa de educación infantil.

Por otra parte, Del Río (1995) hace referencia a otro tipo de categorías, que no son comunicativas, sino formales: los exponentes lingüísticos, referidos a los aspectos formales/estructurales del lenguaje y, a las actividades. Desde el punto de vista pragmático y funcional, para mejorar la capacidad comunicativa no basta con el conocimiento metateórico de la

gramática; hay que dar al alumnado la oportunidad de practicar y de ajustar sus conocimientos sobre los componentes formales del lenguaje, a las diversas situaciones comunicativas que se presenten. En este caso, no se juzga la corrección gramatical per se, sino su adecuación, ajuste o pertinencia, según la situación. Las actividades constituirían actuaciones organizadas intencionalmente, con el fin de mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos.

#### **2.4. Ritmo de adquisición**

Los estudios centrados en el desarrollo pragmático mantienen que la evolución de las funciones lingüísticas es en gran medida universal y relativamente precoz al culminarse antes de que se complete el desarrollo de los elementos estructurales del lenguaje. En el desarrollo se suelen diferenciar dos etapas:

Etapla prelingüística: La primera conducta que aparece en el repertorio infantil es el llanto, muy presente en los tres primeros meses y que se combina con la aparición de la risa, hacia los dos o tres meses. En esta etapa del desarrollo, los bebés empiezan a sonreír más cuando perciben la cara de una persona conocida que la de otra desconocida (Messer, 1994); y entre los tres y cuatro meses, también se detectan expresiones diferenciadas que se corresponden con los estados de rabia, sorpresa y tristeza. En general, la aparición del llanto, la sonrisa, la agitación de manos y pies, etc. en los recién

nacidos, se consideran que tienen un carácter innato y son las primeras manifestaciones de la comunicación no verbal.

No obstante, dentro de la comunicación no verbal, los elementos más estudiados en los pequeños son: los gestos (como el de apelación, para atraer la atención del adulto, de negación o rechazo, etc.), la mirada y las vocalizaciones.

Se ha observado que la actividad desarrollada condiciona en gran medida el tipo de gesto utilizado, independientemente de la edad. Así, en edades estudiadas que oscilan entre los dos y medio y los cuatro años, por ejemplo, los gestos pantonímicos y los semánticos suelen darse con mayor frecuencia en la descripción de eventos, narración de historias y descripción de objetos, mientras los deícticos predominan en la manipulación de objetos.

La importancia que tienen los intercambios visuales en los procesos de interacción comunicativa, y más concretamente la dirección de la mirada, está relacionada con la pauta del lenguaje. Argyle (1984) recoge que, cuando existe un intercambio verbal, se incrementa el tiempo de mirada con el hablante y ello se hace en función de las pausas del discurso oral. Las personas "miran" mientras hablan para obtener un feedback sobre las reacciones de la persona, ya que la expresión facial es una de las fuentes de feedback más importantes. Posteriormente, Knapp (1999) incide en la misma importancia e insiste en la doble función de la mirada, como forma de emitir información y como forma de extraerla del otro.

## **CAPÍTULO III**

### **LA PRAGMÁTICA EN EL APRENDIZAJE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN**

#### **PARA LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL**

##### **3.1. Las experiencias realizadas**

En la experiencia realizada se pudo observar la expresión de los sentimientos y afectos de los niños respecto al aprendizaje. En tal sentido, se vio que:

- Los niños son cariñosos, demuestran su cariño a través de abrazos.
- Comparten sus loncheras.
- Comparten sus juguetes e interactúan en diversos juegos reales e imaginarios.
- Se tiran al piso para conseguir algún objetivo o llamar la atención.
- Realizan diversos gestos o acciones para ser el centro de atención.
- Lloran cuando se pelean.
- Lloran para conseguir algo.

- Lloran cuando tienen sueño.
- Lloran cuando no logran lo que quieren.
- Lloran cuando se muestran celosos (siente que la docente presta más atención a otro compañero)
- Gritan cuando se emocionan.
- Gritan para manifestar su enojo.
- Gritan para llamar la atención de los demás.

También se observó durante la práctica docente que la comunicación verbal es:

- Mediante palabras recortadas: ejm. Prosora, prosora mamorra, matin, cashne. etc.
- Mediante palabras donde las sílabas son cambiadas: fuegar, calabasha, peso, etc.
- Mediante palabras con sílabas desordenadas
- Utilizan palabras de su entorno familiar y social: ejm. Kero pichir, etc.
- Describen con sus propias palabras algunas acciones o acontecimientos suscitados en su entorno familiar y social.

Del mismo modo se apreció que las manifestaciones a través de la comunicación no verbal son de la siguiente manera:

- Levantan los hombros en señal de negación.
- Cierran los ojos en señal de molestia.
- Muestran la lengua para expresar apatía.
- Se cubren la cara para demostrar su enojo.
- Buscan un lugar alejado y solitario para mostrar su enojo.
- Coloca el dedo sobre los labios para decir silencio.
- En momentos de juego imitan a sus docentes o padres (el caminar y la postura)

Pudimos observar en cuanto a la escritura de los niños, que:

- Dibujan a su mascota y escribe como se llama con cualquier letra conocida.
- Escriben el nombre del personaje del cuento narrado por la docente.
- Representa sus familiares más cercanos y escribe su nombre.
- Representa y escribe nombre de sus compañeros.
- Describe algunos juegos con sus compañeros.

## Algunas conversaciones:

Preshtame tu pelota

Tú también  
tienes



Jugamos con tu  
juguete

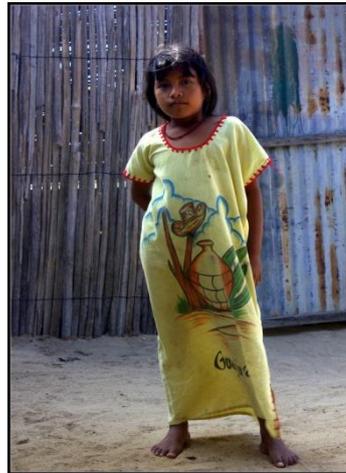
No, mi mama  
dijo de no  
prestar



Patsy vamos  
recoger flores  
para jugar a la  
cocinita



¡Juan, prepara la  
leña para cocinar!  
buscando hojas  
secas de eucalipto



## EXPERIENCIA CON NIÑOS DE 5 AÑOS EDUCACION INICIAL.

### ✚ Dramatizan sobre los tres chanchitos.

Esta actividad permite que los niños pierdan la timidez, al mismo tiempo que ayuda a expresarse haciendo el papel del personaje del cuento.

### ✚ Lectura de imágenes: se le presenta una secuencia gráfica

Los niños observan las secuencias gráficas y narran con sus propias palabras y a su modo de entender el contenido de la historia.

Frente a esta actividad la docente interviene apoyando a crear el cuento original, con las ideas de cada uno de los estudiantes.

### ✚ Juego: “Quien vende más”

LOS NIÑOS SE AGRUPAN Y FORMAN SU PROPIO NEGOCIO.

Esta actividad permite que los niños pierdan el miedo a expresarse, haciendo querer sus productos.

Panchitos, panchitos,  
panchitos. Lleva  
Panchito.

Las estrellas

Canchita, canchita  
como la rosa, para  
Rosa.

LOS ASTROS

Vendo, vendo  
picarones, ricos y  
calientitos.

LAS FLORES

Pancito,  
pancito,  
pancito, para  
mi caserita.

LOS GIRASOLES

Chicha, chicha, chicha,  
la rica chichaa de jora.

LAS ROSAS

Chocho, chocho,  
chocho, come el rico  
chocho.

LA LUNA

## 🌈 Juego de barras.

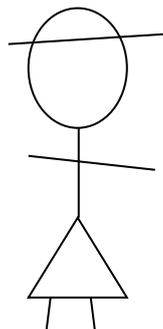
Los niños se agrupan y realizan sus propias barras.

<p>Uuu,ra ra ra, somos los mejores y vamos a ganar.</p>	<p>A la bim, a la bom a la bim,bom,bam somos los mejores y vamos a ganar.</p>	<p>Olele,olala, somos los mejores y vamos a ganar.</p>
<p>GRUPO LOS LEONES</p>	<p>GRUPO LOS CONEJOS.</p>	<p>GRUPO LOS GATITOS</p>
<p>Avión, avión, avión, mi equipo es un campeón.</p>	<p>Que paso, que piso, esa barra se calló.</p>	
<p>GRUPO LAS AGUILAS</p>	<p>GRUPO LOS CUYES</p>	

Esta actividad permite que los niños participen en la creación de sus barras y se expresan sin temor ni vergüenza.

## 🌈 La docente narra el cuento “la caperucita roja”

Los niños comprenden el cuento y dibujan el personaje que más le ha gustado.



C p e a A

### ✚ **Los niños entonan una canción “el pato Renato”**

Los niños acompañados de la docente entonan la canción realizando gestos sobre el movimiento del pato Renato.

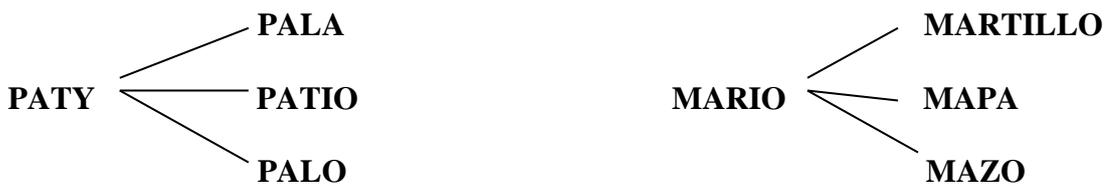
Esta actividad permitirá que los niños pierdan el miedo y dejan de ser niños tímidos de la misma manera ayuda a pronunciar bien las palabras, según va repitiendo la canción.

### ✚ **JUEGO ADIVINA ¿QUIEN SOY?**

Los niños se colocan en una media luna y luego uno de ellos sale al medio y realiza una actividad de cualquier personaje o animal y los demás deben de adivinar ¿Quién es? Así sucesivamente lo hacen todos.

Esto permite perder la timidez a los niños y ayuda a expresarse mejor.

### ✚ **Relacionan sus nombres con los nombres de otros objetos.**



Esta actividad permite que los niños pronuncien correctamente las palabras y aprendan diferenciar sonidos.

### **Actividad “buscando mi familia”**

La docente sortea cartilla con el dibujo de diferentes animales, los niños miran sus dibujos y se agrupan realizando el sonido del animal que le corresponde.

Con esta actividad los niños diferencian sonidos y ejercitan su articulación a través de los sonidos onomatopéyicos.

### **Actividad “observo y lo llamo”**

La docente entrega dibujos a cada niño, ellos observan y seleccionan una letra con el que creen que empieza el nombre de dicho dibujo.

A los niños que aciertan se les proporciona otros dibujos para consolidar su aprendizaje.

A los niños que no aciertan se les apoya tratándolo de relacionar con los nombres de algunos compañeros, familiares o amigos.

## **3.2. Pragmática y lenguaje infantil**

El proceso de adquisición del lenguaje no sólo implica lograr competencia lingüística (dominio de la fonología, la sintaxis y la semántica), sino también la habilidad para adaptar el lenguaje a las demandas sociales y comunicativas de la situación –competencia comunicativa–. No importa tanto si el pequeño puede hacer frases gramaticalmente correctas, sino si éstas se usan apropiadamente o bien carecen de utilidad.

El desarrollo de esta área implica atender a la diversidad de formas verbales y no verbales que utilizan los pequeños para expresar lo que ellos quieren en los intercambios, así como a las normas socioculturales que regulan esas formas. En este sentido, el desarrollo de esta dimensión del lenguaje es un buen indicador del desarrollo intelectual, lingüístico e interpersonal de los pequeños, ya que a medida que éstos adquieren y mejoran su capacidad para usar el lenguaje y hacer cambios, aumenta su complejidad (Johnston y Johnston, 1996). Por el contrario, las interrupciones en el desarrollo pragmático, además de la adquisición y el desarrollo del lenguaje en la Etapa de Educación Infantil puede afectar notablemente a la comunicación en general, conllevar diferencias significativas en el desarrollo posterior.

### **3.3. El aula como espacio de comunicación**

Si nos trasladamos al aula, las relaciones e interacciones más características son las que se desarrollan entre el profesorado y el alumnado, así como las interacciones entre iguales. Hasta los años setenta del siglo pasado, la vida en el aula, considerada “una caja negra”, no era un espacio investigado sino en términos de input-output o como auditorio para programas de pruebas psicométricas. Este “desprecio” tiene sus orígenes, por un lado, en la consideración de que el comportamiento del alumnado en el aula emanaba mayormente de sus vidas fuera de ésta y, por otro lado, porque la mayoría del profesorado había permanecido indiferente, incluso reticente, a las reivindicaciones en favor de la investigación educativa (Delamont, 1985). Sin embargo, la asunción de la concepción de que para realizar un análisis de los procesos educativos es necesario prestar más atención a la

evaluación y comprensión de los acontecimientos en el aula llevó a definir este espacio como un campo de investigación pertinente y fundamental. Este cambio en las inquietudes de la investigación no se dio de igual forma y con la misma orientación en distintos lugares. Así, por ejemplo, mientras en EE.UU. la investigación en las aulas ha sido profusamente financiada y promovida durante décadas, fruto de una honda inquietud por la calidad de las costumbres educativas, en Inglaterra, hasta los años ochenta, la investigación en el aula la han realizado individuos aislados usando métodos y teorías ad hoc. Entre las cuestiones más analizadas desde que el aula se convirtió en objeto de investigación destaca, precisamente, las interacciones profesorado-alumnado, alumno-alumna. Desde entonces, la interacción en el aula se ha definido como una línea de investigación implementada por investigadores de distintos campos disciplinares como la Sociología, la Lingüística, la Psicología, la Pedagogía, etc. Actualmente, buena parte de los trabajos tienen en común explorar sistemáticamente los acontecimientos diarios de la vida del aula tal y como son, interpretados por los participantes en sus interacciones sociales y las formas en que los participantes usan el lenguaje para negociar la vida cotidiana de las aulas, pero no siempre ha sido así.

Los primeros trabajos publicados de orientación didáctica aparecen en EE.UU. y se proponían determinar qué procesos de enseñanza eran más eficaces para obtener un cierto resultado educativo. Uno de los trabajos más representativos es el análisis de las interacciones de Flanders (1977), que posteriormente se irían conociendo como “observación sistemática en el aula”. Este tipo de investigación surgió principalmente de métodos desarrollados en la psicología comportamental e

implica usar un sistema de observación para reducir los comportamientos del profesorado y el alumnado a unidades adecuadas a la tabulación y computación. De este modo, el discurso en sí no se graba para ser luego analizado, sino que el observador decide in situ sobre lo que ocurre en el aula, por lo que la calidad de los datos recogidos depende en gran medida de lo adecuado del sistema de categorías y de la habilidad del observador al aplicarlo. En la siguiente tabla se recoge el sistema de categorías definido para el análisis de la interacción en el aula.

Análisis de la interacción según Flanders:

### **Influencia indirecta**

1. Cuando el enseñante acepta los sentimientos del alumno. Acepta y esclarece la tonalidad emotiva presente en las comunicaciones de los alumnos de una manera exenta de implicaciones amenazantes. Tales sentimientos pueden ser tanto positivos como negativos. Se incluyen aquí también las previsiones o las evocaciones de estados emotivos.
2. Cuando alaba o alienta una acción o un comportamiento del alumno. Están comprendidos aquí los golpes de humor dirigidos a relajar la tensión para que no se dirija contra otras personas, las señales de asentimiento y expresiones como: uhm, hm?’ o “continúa”.
3. Cuando acepta o utiliza las ideas de los alumnos: clarifica, elabora o desarrolla las ideas o sugerencias del alumno. En la medida en que las ideas personales resultan preponderantes, su intervención ha de clasificarse con buen calificativo

4. Cuando plantea preguntas relativas a contenidos o a procedimientos a seguir con objeto de obtener una respuesta por parte del alumno.

### **Influencia directa**

5. Cuando la intervención asume la forma de discurso. Suministra datos u opiniones sobre el contenido o procedimiento. Expresa las propias ideas, plantea preguntas retóricas, etc.
6. Cuando da instrucciones. Imparte instrucciones, órdenes, etc. esperando que el alumno las siga.
7. Cuando crítica al alumno o justifica las imposiciones. Se incluyen en esta rúbrica todas las frases dirigidas a modificar los modelos de comportamiento del alumno que se entiende como inaceptable; cuando reprende o reprueba a los alumnos; cuando expone los motivos del propio comportamiento; cuando hace referencia insistente y enfática a la propia persona.

### **Del alumno**

8. Intervenciones con carácter de respuesta. Cuando las comunicaciones del alumno están suscitadas por intervenciones del enseñante; cuando ha sido el profesor el que ha dado inicio a la comunicación y ha solicitado la intervención del alumno.
9. Intervenciones que el alumno realiza por propia iniciativa: todas las comunicaciones que no tienen carácter de respuesta. En los casos en los que el

enseñante designa a quien ha de tomar la palabra, el observador deberá tratar de establecer si el alumno había tenido y a intención de intervenir. Sólo en caso afirmativo se usa esta categoría.

10. Silencio o confusión: pausas, breves períodos de silencio, períodos de confusión en los que el observador no puede captar la comunicación verbal que se lleva a efecto.

Como se puede observar, este sistema de categorías permite al observador reducir la interacción en el aula a diez categorías codificadas, cada una de las cuales representa una clase de hechos tales como “alaba o alienta” o “indica acciones” (categorías de conversación del maestro) y “respuesta” o “silencio y confusión” (categorías de conversación del alumnado).

### **3.4. La Estimulación**

Facilítele dibujos interesantes para que ejercite su capacidad de observar, pensar y hablar. Enséñele rimas, trabalenguas y versos para ejercitar su capacidad de escuchar. Eso le ayudará a mejorar la articulación de las palabras. Recite algunos versos con gracia; hágale preguntas sobre ellos y ayúdelo a reflexionar. El niño aprende vocabulario nuevo mientras canta o escucha música, además aprende a seguir el compás de la música con palmadas y moviendo el cuerpo.

Estimule al niño a oír música, de diferentes ritmos y regiones del país, enséñele algunos pasos y cante con él. El niño y el drama. La representación de situaciones ficticias puede ser una de las actividades más atractivas para los niños

porque, además de divertirse, les permite explorar sus habilidades comunicativas a través del lenguaje oral, el cuerpo y los gestos. Por otra parte, el contacto del niño con la creación dramática estimula en él la imaginación y la creatividad, la reflexión sobre valores, entre otros elementos positivos.

En la dramaturgia para niños intervienen títeres, las marionetas, las sombras, los mimos y las pantomimas. Los títeres ofrecen una excelente oportunidad para el desarrollo de la expresión oral creativa del niño.

Los padres pueden hacer, con sus hijos, títeres y un teatrino con recursos del propio hogar.

La familia reunida podrá, entonces, crear una linda historia. Sin embargo, a los cinco años el niño participa activamente en los espectáculos, las obras deberán ser breves, de una duración no mayor de diez a quince minutos.

### **Pantomima.**

La pantomima constituye un excelente medio para ayudar a desinhibir al niño y prepararlo para las dramatizaciones. El objetivo de la pantomima es comunicar una historia a través de sólo gestos, sin hablar en ningún momento, a la manera como lo hacen los mimos. El éxito de la pantomima se encuentra en la comunicación entre el mimo y el público, si éste último logra comprender el mensaje que desea transmitir el mimo en escena.

### **Marionetas.**

El uso de las marionetas en niños de cuatro años deberá ser ejecutado mediante la acción más que las palabras. Su lenguaje debe ser sintético, los muñecos serán grotescos y su voz se debe ajustar a esta característica. El mundo de las marionetas es distinto al mundo de los adultos pero tiene una gran fuerza dramática. Es tal el realismo que logran alcanzar en sus persecuciones, en sus tumbas, en sus alegrías exageradas, que hasta el adulto olvida que debajo del muñeco está la mano de un hombre que le confiere vida. A los cuatro años la función de marionetas no debe ser demasiado extensa, debe abarcar un período de quince a veinte minutos.

### **Sombras.**

Se pueden presentar en dos formas. La proyección de una figura sobre la una pared y la exhibición de siluetas recortadas sobre una pantalla creada por papel o tela, en ambas situaciones, ayudados por luz blanca. Los niños podrán crear y reconocer siluetas de animales sobre una pantalla iluminada. Al principio, pueden proyectar sus propias sombras sobre una pantalla creada con un papel en blanco de dibujo, extendido a lo largo de una linterna. La magia de la sombra unida al movimiento les encantará. Luego podrán reconocer las siluetas de objetos suspendidos contra la pantalla.

### **3.5. Incremento de vocabulario**

Aunque el desarrollo del lenguaje influye decisivamente en el desarrollo de la inteligencia, no hay evidencias que confirmen que los niños que hablan más temprano sean más inteligentes. Realmente este factor varía en cada una de ellos. Algunas investigaciones han demostrado que en el caso de las niñas, éstas desarrollan su lenguaje antes que los niños, pero aun cuando una niña aprenda a hablar antes, debe pasar por las mismas etapas de desarrollo que los demás niños, como lo es el balbuceo, la emisión de palabras de dos sílabas o palabras-frase. Con el tiempo irá perfeccionando su capacidad para transmitir ideas y sentimientos, dudas, preocupaciones y emociones, logrando así la estructuración y el correcto uso de los códigos lingüísticos. Generalmente hay una habilidad o predisposición genética. Pero también una mayor ansiedad de los padres puede influir en la precocidad del lenguaje, aunque es bastante improbable que el bebé sea susceptible a la presión mientras no esté maduro para desarrollar esta habilidad.

#### **Qué hacer**

- No interrumpa al niño cuando comience a expresar sus códigos lingüísticos, pues en este momento puede perder la secuencia e inhibir el proceso mental.
- No interfiera cuando el pequeño esté trabajando en actividades que son realmente importantes para él y que involucran el factor lingüístico, es decir, si él está relatando ya sea de manera verbal, escrita o pintada, no lo interrumpa ni lo presione a que narre más rápido. Comprenda que no se trata de un adulto pequeño.

- No olvide que el lenguaje se va desarrollando al unísono con áreas como el pensamiento, las emociones y el psico-motricidad.

### **Dificultad**

Observe y si hay retraso en su desarrollo lingüístico; verifique si está comprendiendo los mensajes, no por la expresión facial y corporal que ejecuta el adulto al expresarse, sino por la secuencia del lenguaje hablado, examine la capacidad de respuesta que tiene el niño.

### **Solución**

Estimule de manera adecuada, introduciendo al niño en el mundo de las palabras mediante una actitud paciente y afectiva. Los padres juegan un rol determinante en este proceso, pero si no obtiene resultados, será necesario buscar asesoría profesional para corregir a tiempo cualquier alteración en el desarrollo del lenguaje.

## **3.6. Actividades**

### **3.6.1. Actividades individuales para la escritura**

Los motivos que posibilitan actos de escritura a nivel individual, son los mismos que los de la dinámica grupal.

Es el docente quién verá cómo y cuándo aplican las dos metodologías.

Aquí les presentamos algunas:

- Dibujo a mi familia y escribo cómo se llaman.
- Dibujo a mi mascota y escribo cómo se llama.
- Dibujo a los personajes del cuento y escribo cómo se llaman.
- Dibujo dos momentos del cuento y escribo el nombre de los personajes o de los objetos.
- Escribo los nombres de mis compañeros de mesa con sellos de letras.
- Armo con letras sueltas los nombres de mis señoritas.
- Armo con letras recortadas los nombres de los rincones de la sala.
- Escribo la fecha.
- Escribo el estado del tiempo.

### **3.6.2. Actividades grupales para la escritura**

Es conveniente que los grupos de niños no sean mayores de 5 miembros y de distintos niveles de conceptualización.

Las ocasiones de escritura son infinitas, aquí sólo les proponemos algunas.

- Narración de cuentos, historietas, recitación de poesías, conversación, dramatizaciones, títeres, experiencias directas, actos del jardín, etc.
- Cuando les proponemos una actividad de lectoescritura a los niños hay que incentivarlos a que lo intenten, que se animen y que escriban como puedan, no descartando ninguna producción de los niños.
- Dibujar un personaje del cuento y escribirle el nombre.
- Dibujamos el lugar que conocimos y escribimos entre todos el nombre o lo rotulamos.
- Representamos el símbolo o personaje de la fiesta patria que celebramos y escribimos como se llama
- Representamos a los vendedores o personajes típicos de la época colonial y escribimos que vendían o que hacían.
- Modelamos un muñeco y le pegamos el nombre debajo.
- Realizamos una experiencia directa por Ej. salida al supermercado, al cuartel de bomberos, al aeropuerto, un taller mecánico, al hospital, etc.
- Luego en la sala representamos el lugar visitado y jugamos.
- Armamos los carteles identificatorios de cada lugar. Ej. supermercado, caja, góndola, entrada, salida, etc.

- Armamos los carteles identificatorios de los elementos que encontramos en el lugar
  - Ej. Hospital
    - Camilla
    - Silla de ruedas
    - Frasco
    - Remedios, etc.
- Pegamos carteles identificando a las cajas con materiales.

Resulta muy útil tener en la sala carteles con dibujos de objetos y animales y su nombre debajo, estos nombres deben tener una ortografía correcta, ser claros y visibles a todos.

La organización de las construcciones sintácticas es progresiva:

nombre:						PATO
art	+	nombre	=	EL		PATO
art	+	nombre	+	acción	=	EL PATO NADA
art	+	nombre	+	acción	+	complemento = EL PATO NADA EN LA LAGUNA

Cuando se ha llegado a la elaboración de esta construcción pueden hacerse más complejas las actividades grupales.

- Narramos un cuento. Lo reconstruimos en forma oral con preguntas para la comprensión del cuento y que hagan hincapié en los núcleos narrativos.
- Dibujamos entre todos las partes del cuento
- Debajo de cada hoja colocamos oraciones representativas de cada secuencia.
- Confeccionamos la tapa.
- Escribimos el título del cuento.

### **3.6.3. Actividades cotidianas en la lecto - escritura**

Todos los días armar en el pizarrón magnético el día - número - mes.

Por ejemplo LUNES 28 DE JULIO

El registro del tiempo: con un dibujo y cualidad del día o una característica.

Ejemplos:

- LLUVIOSO
- VIENTO

- CALOR

Con un dibujo de una prenda de vestir o elemento y su nombre.

Ejemplos:

- BOTAS
- CAMPERA
- GORRO

En el registro de actividades diarias colocamos un cartel de la actividad que realizamos (si se hace al final de la jornada) o que realizaremos.

Ejemplos:

- MERIENDA
- TÉCNICA
- RINCONES

#### **3.6.4. Iniciación literaria**

- Juegos verbales para jardín maternal: Poesías breves para realizar con gestos y mímica.
- Adivinanzas: Pasos para crear una adivinanza, adivinanzas sobre animales, oficios, el cuerpo humano, alimentos, objetos, la naturaleza, medios de transportes, etc.
- Chistes: Que nos cuentan los chicos.

- Colmos: De un electricista, de un mecánico, de un policía, etc.
- Cuentos: Relacionados con la naturaleza. Para trabajar valores. Cuentos escritos por niños, por docentes y padres, historias bíblicas, el nacimiento de Jesús, etc.
- Disfraces: Modelos básicos de mamelucos con medidas, ideas para realizar disfraces.
- Poesías: de animales, patrióticas, sobre los aborígenes, recreativas, de la maestra, para reflexionar.
- ¿Qué le dijo?: de objetos, animales, personajes, etc.
- Recetas para cocinar y saborear: deliciosas galletitas, postres, pizzas, etc, fáciles y económicas de hacer.
- Recetas de masas para modelar: masa de sal, de polenta, porcelana fría, carta pesta, etc. Técnicas del modelado.
- Títeres: Diferentes tipos de títeres, cómo se construyen efectos especiales, obritas sencillas de realizar.
- Tralenguas: graciosos para ejercitar el lenguaje infantil.
- Poesías y frases para diferentes ocasiones: Para el cuaderno de comunicados, la carpeta, despedida, cartelera, etc.
- Frases para meditar y reflexionar: Infancia, padres y educadores, Navidad, etc.

## **CONCLUSIONES**

### **Primera**

Se ha establecido que el recurso de la pragmática se utiliza para facilitar el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial, pues tiene aportes para que los estudiantes puedan aprender el área respectiva.

### **Segunda**

Se ha demostrado que el contexto facilita el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco-2014.

### **Tercera**

Se ha evidenciado que los actos de habla se utilizan para para facilitar el aprendizaje y el desempeño comunicativo en los niños de 5 años de educación inicial de la I. E. N° 024 de Pachas-Dos de Mayo-Huánuco-2014.

## **SUGERENCIAS**

### **Primera**

A la UGEL se recomienda que en las reuniones pedagógicas anuales al empezar el año escolar se inste a los profesores de educación inicial a incorporar aspectos referentes a la pragmática y los conocimientos que se deben impartir.

### **Segunda**

Aplicar estrategias, por ejemplo el desarrollo de juegos grupales, en los que todos participan. Es muy conveniente el juego de roles, en el que cada niño puede imitar a los personajes que ellos mejor prefieren.

### **Tercera**

Propiciar incentivos que no tengan que ver con las calificaciones, como por ejemplo, el obsequio de un grupo de juguetes un libro para recortar y colorear.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agüera, I. (2000). *Curso de creatividad y lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Assman, J. (2006). La situación de la lectura y la formación del lector en el proceso de alfabetización. *Cuadernos literarios*. III (6), 67-74.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Batenson, G. (2004). *Espíritu y naturaleza*. Madrid: Amorrortu editores.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Carbonel, R. (2012). Alcances e importancia pedagógica de la literatura infantil y juvenil. *Fabulador*. I (1), 05-07.
- Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- Del Río, M. J. (1995). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Horsori.
- Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y L. Morgan (eds.), *Syntax and semantic. Speech Act* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Halliday, M. (1982). Aprendiendo a conferir significados. En E. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Johnston, E. y Johnston A. (1996). *Desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires: Panamericana.
- Knapp, M. L. (1984). *Interpersonal communication and human relationships*. Boston: Ayllin y Bacon.
- Kook, J., Gumpers, J. (1973). *Treachrons words*. Berkeley: University of California.

- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Look, A. (1980). *The guided reinvention of lenguaje*. London: Academic Press.
- Luque, A. Candon, X. (1998). *Educación en contextos familiares*. Sevilla: Editorial MAD.
- Maguiño, M. (2012). La literatura ¿infantil?. *Fabulador. I (1)*, 02-04.
- Marchese, A., Forradellas, J. (1994). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- Messer, D. (1994). *The devolopement of communication. From social interaction to lenguaje*. Nueva York: John Wiley and sons
- Miretti, M.L. (2003). La lengua oral en la educación inicial. Rosario-Santa Fe: HomoSapiens.
- Miretti, M. L. (2004). *La literatura para niños y jóvenes. El análisis de la recepción en las producciones literarias*. Santa Fe-Argentina: Homo Sapiens.
- Rosario, R. (1984). *La literatura infantil en la educación inicial*. Lima: Unicef.
- Tough, J. (1977). *The develoment of meaning*. Londres: Allen and Unwin.
- Valle, M. (2012). Estrategias de motivación a la lectura. *Fabulador I (1)*, 9.
- Vilcapuma, P. (2006). Leyendo, te alfabetizo al niño. *Cuadernos Literarios. III (6)*, 265-268.
- Wittgenstein, L. (2007). *Tractus lógico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.
- Zabalza, M. A. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea Editores.

**ANEXO**

**RUBRICA SOBRE LA EXPERIENCIA REALIZADA EN LA I. E. N° 024-  
PACHAS CON NIÑOS DE 5 AÑOS**

**TESIS: LA PRAGMÁTICA EN EL APRENDIZAJE DEL AREA DE  
COMUNICACIÓN PARA NIÑOS DE 5 AÑOS**

<b>ESTUDIANTE</b>		<b>CURSO</b>	
<b>EDAD:</b>		<b>FECHA</b>	

<b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NO APLICA</b>
<b>COMPRESION</b>			
Entiende preguntas sencillas			
Tiene dificultad para entender las preguntas			
Requiere repetición continua de la pregunta			
Responde la interrogante correctamente			
Explica con sus propias palabras lo comprendido del cuento			
Le palabras relacionado con imágenes			
<b>EXPRESION ORAL</b>			
Interactúa fluidamente			
Interactúa con dificultad			
Hace la entonación adecuada cuando pregunta			
Se entiende lo que dice			
Usa vocabulario amplio			
Su vocabulario es limitado			
<b>PRODUCCION</b>			
Construye frases con nombre de los personajes del cuento			
Escriben palabras observando imágenes			
Escriben sus nombres			
Describen con frases cortas sobre el clima			