Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Escuela Profesional de Lingüística

La competencia pragmática durante el confinamiento por COVID-19 en niños de una escuela pública y una escuela privada de Lima

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Lingüística

AUTOR

Marco Antonio SANCHEZ LA ROSA

ASESOR

Dr. Jorge ESQUIVEL VILLAFANA

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Sanchez, M. (2026). *La competencia pragmática durante el confinamiento por COVID-19 en niños de una escuela pública y una escuela privada de Lima*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Profesional de Lingüística]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Marco Antonio Sanchez La Rosa
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	71517176
URL de ORCID	https://orcid.org/ 0000-0003-2096-2322
Datos del asesor	
Nombres y apellidos	Jorge Esquivel Villafana
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	06151013
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-7685-2742
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Manuel Eulogio Conde Marcos
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08174416
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Justo Raymundo Casas Navarro
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06629525
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Nora Victoria Solís Aroni
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06172251

Datos de investigación	
Línea de investigación	Psicolingüística
Grupo de investigación	-----
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Lima metropolitana
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2023 - 2025
URL de disciplinas OCDE	Lingüística https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.02.06

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

A los dieciocho días del mes de junio del dos mil veintiséis, a las 14:30 horas, se reúne el Jurado de Sustentación integrado por los siguientes profesores del Departamento Académico de Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos:

Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos	Presidente
Mg. Justo Raymundo Casas Navarro	Informante
Mg. Nora Victoria Solís Aroni	Informante
Dr. Jorge Esquivel Villafana	Asesor

El Jurado se reúne con el fin de evaluar y calificar la sustentación de la tesis de licenciatura "La competencia pragmática durante el confinamiento por COVID-19 en niños de una escuela pública y una escuela privada de Lima", presentada por el bachiller Marco Antonio Sanchez La Rosa.

Concluida la sustentación, el Jurado procedió a la calificación con el siguiente resultado:

Mención: Aprobado con máximos honores Números: 19 Letras: Diecinueve

Luego del proceso de sustentación y calificación correspondiente, se comunicó al bachiller el resultado obtenido, por lo cual el Jurado recomienda a la Facultad que se le otorgue el título profesional de LICENCIADO EN LINGÜÍSTICA.

A las 15:45 horas concluyó el acto de sustentación, de lo cual los miembros del Jurado y el asesor dan fe firmando la presente acta.

Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos
Presidente

Mg. Justo Raymundo Casas Navarro
Miembro

Mg. Nora Victoria Solís Aroni
Miembro

Dr. Jorge Esquivel Villafana
Asesor

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Jorge Esquivel Villafana, en mi condición de asesor acreditado mediante Dictamen de la EP N.º 006-FLCH-EPLIN-2026, de la tesis, cuyo título es “La competencia pragmática durante el confinamiento por COVID-19 en niños de una escuela pública y una escuela privada de Lima”, presentada por el bachiller Marco Antonio Sanchez La Rosa, para optar el título profesional de Licenciado en Lingüística. CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 14% de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título profesional de Licenciado en Lingüística.

Lima, 30 de junio de 2026

Firma del asesor:

Nombres y Apellidos del asesor: Jorge Esquivel Villafana

DNI: 06151013

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco infinitamente a mi familia por su constante apoyo durante mi etapa universitaria y durante el desarrollo de esta investigación. Especialmente a mis padres quienes, con sus ejemplos de perseverancia y dedicación, me motivaron a seguir adelante con la elaboración de este trabajo.

Asimismo, agradezco a mi asesor, Dr. Jorge Esquivel Villafana, quien me guio con sus conocimientos de investigación y redacción durante las etapas de la elaboración de esta tesis y siempre tuvo apertura para poder trabajar. También agradezco a mi docente de la asignatura de Psicolingüística, Mg. Nora Solís Aroni, quien me hizo descubrir esta área de la Lingüística que tanto me apasiona.

Finalmente, agradezco a las directoras y coordinadoras de las instituciones educativas donde llevé a cabo mi investigación. De manera especial, agradezco a Valeria, Patricia, Vilma y Giovanna, quienes me ayudaron durante la aplicación de las pruebas.

TABLA DE CONTENIDO

PORTADA 1
AGRADECIMIENTO 2
TABLA DE CONTENIDO 3
LISTA DE TABLAS 6
LISTA DE FIGURAS 7
RESUMEN 8
ABSTRACT 9
INTRODUCCIÓN 10
CAPÍTULO I 13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 13
1.1. Planteamiento del problema 13
1.2. Formulación de objetivos 15
1.2.1. Objetivo general 15
1.2.2. Objetivos específicos 15
1.3. Importancia y justificación del estudio 15
1.4. Limitaciones de la investigación 17
1.5. Hipótesis 18
CAPÍTULO II 19
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN 19
2.1. Antecedentes Internacionales 19
2.2. Antecedentes Nacionales 25
CAPÍTULO III 29
MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL 29
3.1. Competencia Lingüística 29
3.1.1. Competencia pragmática del lenguaje 29
3.1.2. Competencia metatextual y metalingüística 31
3.2. Actos de habla 31
3.3. Comprensión del contexto sociocultural 32

3.4. Lenguaje no verbal 33
3.5. Adquisición del lenguaje 34
3.5.1. Desarrollo del lenguaje en niños 34
3.5.2. Desarrollo evolutivo de la pragmática en niños 35
3.5.2.1. Rol de la socialización 37
3.5.2.2. Los padres en el desarrollo del lenguaje 38
3.5.2.3. Entorno educativo 39
3.5.3. Competencia discursiva y coherencia narrativa 40
3.6. Confinamiento 41
3.7. Educación virtual y el entorno educativo durante el confinamiento 41
3.7.1. Entorno educativo en una institución educativa pública del Perú durante el confinamiento 42
3.7.2. Entorno educativo en una institución educativa privada del Perú durante el confinamiento 43
3.8. Teoría social del lenguaje 44
CAPÍTULO IV 46
METODOLOGÍA 46
4.1. Enfoque de investigación 46
4.2. Tipo de investigación 47
4.3. Técnicas e instrumentos de investigación 48
4.3.1. *Prueba de lenguaje oral de Navarra-revisada (PLON-R)* 48
4.3.1.1. Ficha técnica de la *PLON-R* 49
4.3.2. La entrevista cualitativa 50
4.4. Población y muestra 51
4.4.1. Población 51
4.4.2. Muestra 51
4.4.2.1 Criterios de inclusión y exclusión 51
4.4.2.1.1 Criterios de inclusión 51

4.4.2.1.2. Criterios de exclusión 51
CAPÍTULO V 52
RESULTADOS Y ANÁLISIS 52
5.1. Datos obtenidos 52
5.2. Análisis de los datos obtenidos 53
5.2.1. Resultados generales 53
5.2.2. Resultados por categorías 56
5.2.2.1. Absurdo de contenido y forma 56
5.2.2.2. Comprensión de metáforas 58
5.2.2.3. Ordenar y relatar 60
5.2.2.4. Comprensión y adaptación 63
5.2.2.5. Planificación 65
5.3. Discusión de los resultados 68
CONCLUSIONES 73
SUGERENCIAS 74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 75
ANEXOS 79

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 *Resultados obtenidos de la prueba Plon-R (Uso) aplicada en la I.E. Pública* . 52

Tabla 2 *Resultados obtenidos de la prueba Plon-R (Uso) aplicada en la Institución Educativa Privada* 53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 *Nivel de uso del lenguaje en la I.E. Pública* 54

Figura 2 *Nivel de uso del lenguaje en la I.E. Privada* 54

Figura 3 *Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Absurdo de contenido y forma en la I.E. Pública* 56

Figura 4 *Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Absurdo de contenido y forma en la I.E. Privada* 57

Figura 5 *Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Comprensión de metáforas en la I.E. Pública* 58

Figura 6 *Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Comprensión de metáforas en la I.E. Privada* 59

Figura 7 *Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Ordenar y relatar en la I.E. Pública* 60

Figura 8 *Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Ordenar y relatar en la I.E. Privada* 62

Figura 9 *Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Comprensión y adaptación* 63

Figura 10 *Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Comprensión y adaptación en la I.E. Privada* 64

Figura 11 *Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Planificación en la I.E. Pública* 65

Figura 12 *Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Planificación en la I.E. Privada* 66

RESUMEN

La competencia pragmática es un componente importante del lenguaje, la cual involucra la socialización y la relación con otras personas. Una situación inesperada como el confinamiento pone en cuestionamiento el desarrollo habitual de esta competencia, por ello, el presente trabajo tiene como fin determinar si el desarrollo de la competencia pragmática se vio afectado por el confinamiento por el COVID-19, siendo las principales causales la falta de interacción social con otros niños y adultos diferentes a los padres y la mayor presencia de estos en casa. Para llevar a cabo esto, hemos aplicado la *Prueba de Lenguaje Oral Navarra* a 25 niños de la Institución Educativa Pública Augusto Gutiérrez Mendoza, del distrito de Chorrillos y, por otro lado, a 20 niños de la Institución Educativa Privada Saint Patrick, del distrito de Cercado de Lima. En la mayoría de los casos, encontramos algunas deficiencias en las categorías de Absurdo de contenido, Ordenar y Relatar y Planificación. Por todo esto, se plantea que la falta de interacción social con otros niños y adultos en espacios distintos al hogar hacen que el niño tenga problemas al momento de comunicarse eficientemente. Finalmente, respecto a la presencia de los padres en casa, esta influencia en algunos casos es de carácter positivo, evidenciado en el manejo de tópicos en el intercambio verbal y el lenguaje no verbal de los niños, el cual se vio reflejado al momento de la aplicación de la prueba.

Palabras clave: Competencia pragmática, Interacción social, Confinamiento, Lenguaje oral

ABSTRACT

Pragmatic competence is an important component of language, which involves socialization and relationships with other people. An unexpected situation such as confinement calls into question the normal development of this competence, therefore, the present work aims to determine whether the development of pragmatic competence is affected by COVID-19 confinement, the main causes being the lack of social interaction with children and adults other than parents and the greater presence of parents at home. To carry out this, we applied the Navarre Oral Language Test to 25 children from the Augusto Gutiérrez Mendoza Public Educational Institution in the district of Chorrillos and, on the other hand, to 20 children from the Saint Patrick Private Educational Institution in the district of Cercado de Lima. In most cases, we found some deficiencies in the categories of Absurdity of content, Ordering and Relating and Planning. Therefore, it is evident that the lack of social interaction with other children and adults in spaces other than the home causes the child to have problems when communicating efficiently. Finally, with respect to the presence of parents at home, this influence in some cases is of a positive nature, evidenced in the handling of topics in the verbal exchange and non-verbal language of the children,

Keywords: Pragmatic competence, Social interaction, Confinement, Oral language, Communication

INTRODUCCIÓN

Uno de los eventos históricos recientes de mayor impacto en la humanidad fue la pandemia ocasionada por el virus COVID 19, la cual ocasionó que en la mayoría de los países se tomen diversas medidas para evitar el contagio de este virus mortal. Una de las medidas que trajo la pandemia por este virus fue el confinamiento, donde las personas no podían salir de sus casas, salvo en casos especiales. Esta medida trajo consigo la introducción de la educación virtual, la cual es cuestionada desde varias áreas académicas, tales como la pedagogía, psicología, sociología y lingüística. Dentro de estos cuestionamientos, surge la duda de si es factible mantener la educación virtual en niños, si es que esta puede ser beneficiosa o perjudicial, si es que repercute solo a nivel académico o también en otros aspectos, tales como en el desarrollo en niños y sus capacidades.

Por otro lado, en los últimos años anteriores a la pandemia, los estudios sobre desarrollo y adquisición del lenguaje en niños han tomado gran importancia debido al mayor interés por parte de los investigadores. Además del desarrollo del lenguaje por etapas, se viene estudiando diferentes componentes del lenguaje. En el presente trabajo, se toma como punto de análisis el desarrollo del componente pragmático, de forma específica en niños de seis y siete años. Este aspecto ya ha sido estudiado de manera parcial, ya que existen investigaciones que se centran únicamente en describir el desarrollo como tal y otras que advierten sobre los problemas que surgen en el desarrollo normal de esta competencia, por lo que, además de resaltar su importancia, plantean estrategias para normalizar su desarrollo.

Ahora bien, para hablar de desarrollo del lenguaje y de la competencia pragmática, debemos tener en cuenta dos puntos importantes: la interacción social y los padres. Sobre el primer punto, hay autores como Vygotsky que le atribuyen una gran importancia;

respecto al otro punto, la mayoría de los estudios de desarrollo humano considera a la familia como el primer escenario de estímulos. Ahora, teniendo en cuenta estos puntos, nos hemos planteado qué sucedería si el desarrollo se viera alterado, si el primer punto casi es ausente y el segundo tiene una mayor presencia. Este caso, que puede considerarse muy lejano, se ha dado durante la pandemia por el COVID-19, donde las escuelas se cerraron y se optó por una educación virtual, dejando de lado, con una gran razón, el potencial de las aulas en el desarrollo de la competencia pragmática, y, además, limitando la interacción del niño con sus pares. Pero no todo es negativo, puesto que, por esa misma razón, los padres se vieron «obligados» a pasar más tiempo con sus hijos, lo que puede ser, en el mejor de los casos, un modo de reforzar el desarrollo de la competencia en cuestión.

El presente trabajo está organizado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, la formulación de las variables y la definición de los objetivos del trabajo. Asimismo, se expone la relevancia del estudio, destacando su aporte académico y social, así como la pertinencia de abordar la temática en el contexto actual. En el segundo capítulo, tenemos el marco teórico. Aquí se presenta el estado actual del tema, qué estudios hay sobre el desarrollo del lenguaje en niños, especialmente del desarrollo de la competencia pragmática, qué aspectos se consideran y, además, se revisará investigaciones de acuerdo a la pertinencia que tengan con nuestro trabajo, tales como investigaciones que impliquen a las consecuencias del confinamiento por COVID-19. Por otro lado, se desarrolla los conceptos que tendremos en cuenta a lo largo del trabajo, ya que trabajaremos sobre estos.

En el tercer capítulo, se plantea las hipótesis, tanto la hipótesis general como las hipótesis específicas de acuerdo con los objetivos que nos hemos planteado al inicio del trabajo. En el cuarto capítulo, se expone la metodología que hemos utilizado, delimitando el tipo

de trabajo estamos realizando, la población y muestra, además de presentar los instrumentos de recolección de datos y la fiabilidad de estos. En el quinto capítulo, con los datos obtenidos a partir de la aplicación de la *Prueba de Lenguaje Oral Navarra*, pasaremos a hacer un análisis y discutiremos sobre estos. Se comparará los resultados con la teoría investigada y, finalmente, se contrastará con las hipótesis formuladas anteriormente. Por último, en la parte final de nuestro estudio, abordaremos las conclusiones y algunas recomendaciones para realizar otros trabajos dentro del marco de esta investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo ofrece una descripción detallada del problema central abordado en la investigación. A partir de ello, se plantea las interrogantes que guían el estudio, formuladas con el propósito de delimitar con claridad aquello que se desea indagar. Asimismo, se expone las hipótesis, concebidas como posibles respuestas preliminares a dichas preguntas. Asimismo, se define los objetivos del trabajo, señalando las metas que se aspira alcanzar. Para finalizar, se desarrolla la justificación, donde se argumenta la pertinencia y relevancia de llevar a cabo esta investigación en el área de lingüística.

1.1. Planteamiento del problema

La competencia pragmática es un constituyente de la ciencia lingüística que tiene diversos aspectos dentro de la misma. Alvites afirma que esta competencia «es la forma cómo los hablantes hacen uso del lenguaje a través de la expresión de funciones comunicativas, organización del discurso y presuposición en contextos conversacionales y narrativos» (2012, p. 62).

Por otro lado, según Leech (1983) la sociedad tiene un rol muy importante en la competencia pragmática, sobre todo cuando el niño ya es capaz de mantener una conversación y debe aprender los distintos tipos de relación que se dan en una conversación, la importancia de las pausas, el respeto de turnos, las normas sociales y las formas de tratamiento, ya que es ahí donde aparece la importancia de la sociedad como lugar de práctica y aprendizaje.

Acuña y Sentis (2006), por su parte, plantean que el lenguaje es social desde su origen, puesto que se inicia a partir de la interacción con los demás: la comunicación intencional por medio del lenguaje en la conversación se desarrolla como consecuencia

de la interacción social. Entre los 12 y 18 meses de edad, el infante le da al lenguaje un uso como herramienta, regulador de acción del interlocutor, interaccional, personal, heurístico e imaginativo. Respecto a las habilidades conversacionales, estas se desarrollan cuando los niños interactúan con sus pares. Si bien no todos los niños desarrollan estas habilidades con facilidad y de manera automática, estas destrezas son esenciales para asegurar la incorporación social y el contacto normal entre ellos, cualquiera sea la situación en la que estén inmersos.

A todo esto, con una situación casi impensable como la del confinamiento, donde un niño tenga una interacción limitada tanto con sus pares y otros adultos que no sean familiares, surge un punto de partida para investigar y diagnosticar el desarrollo del componente pragmático en niños de estas edades y, en caso de haber consecuencias negativas, plantear soluciones para mejorar esta competencia.

Por otro lado, se plantea comparar la inserción a las aulas en el periodo escolar 2022 entre una institución educativa privada y una pública, esto con el fin de indagar si es que en ambos casos la falta de interacción ha repercutido en el mismo grado.

Frente a esta problemática, surgen las siguientes preguntas con el fin de llevar a cabo esta investigación de manera ordenada.

- ¿Qué efectos ha producido el confinamiento por COVID-19 en el desarrollo del componente pragmático en los niños?
- ¿La falta de interacción con pares influye significativamente en el desarrollo del componente pragmático en niños?
- ¿Qué efectos produce la presencia de los padres en casa y durante las clases virtuales en el desarrollo pragmático de los niños?

- ¿La ausencia de figuras adultas diferentes a las familiares y/o que generen formas de trato vertical influyen en el desarrollo de la cortesía en niños?
- ¿Existe alguna diferencia significativa en el nivel de desarrollo de la competencia pragmática entre niños de una institución educativa pública y una institución educativa privada?

1.2. Formulación de objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar los efectos del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de la competencia pragmática en niños de 6 y 7 años de una institución educativa pública y de una institución educativa privada

1.2.2. Objetivos específicos

1) Investigar el impacto de la falta de interacción social con pares y adultos no familiares en el desarrollo de la competencia pragmática en niños de 6 y 7 años

2) Determinar si una mayor interacción con los padres tiene un efecto en el desarrollo de la competencia pragmática en niños de 6 y 7 años

3) Evaluar el nivel de desarrollo de la competencia pragmática en niños 6 y 7 años que asisten a una Institución Educativa Pública y una Institución Educativa Privada

1.3. Importancia y justificación del estudio

La competencia pragmática se caracteriza por tener una relación con el factor social y las interacciones con el medio, además de ser importante en la incorporación del niño a la sociedad. Por otro lado, la escuela y algunos espacios son lugares que están involucrados en el desarrollo de este componente, ya que allí se genera el intercambio de información de todo tipo entre los interlocutores. En línea con esta postura, Aguirre y Primo (2017) destacan el papel fundamental del aula como espacio socializador donde se

aprenden e internalizan las normas del intercambio verbal. Por tanto, la ausencia de este contexto durante la pandemia puede haber generado vacíos importantes en el proceso de adquisición pragmática.

Dada la importancia de la socialización y de los espacios exteriores al hogar en el desarrollo de la competencia pragmática del lenguaje, resulta importante investigar si es que el confinamiento por más de un año ha afectado al desarrollo de esta competencia, especialmente en niños de estas edades, ya que, según diversas investigaciones, es este el lugar donde se desarrolla esta competencia que finalmente ayuda a que el niño pueda desenvolverse en su entorno, comprender los mensajes del interlocutor y expresarse de acuerdo al contexto.

Al día de hoy, existen algunos estudios realizados que sustentan la necesidad de investigar más a fondo en esta dimensión del lenguaje. Por ejemplo, Salazar (2020) descubrió que, en los primeros meses de la pandemia, las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas no eran trabajadas de manera sistemática en las clases virtuales. De forma similar, Solís (2020) encontró que un porcentaje significativo de niños presentaba dificultades en esta dimensión del lenguaje oral, resaltando y haciendo un llamado sobre la urgencia de desarrollar estrategias efectivas para su estimulación. Asimismo, el impacto de la pandemia se torna aún más evidente en estudios posteriores al inicio del confinamiento mundial por COVID-19. Camargo y Ortecho (2022) analizaron el nivel del lenguaje oral posconfinamiento y evidenciaron que una gran parte de los niños se encontraba en niveles medio o bajo de desarrollo, señalando el aislamiento como un factor crítico de este resultado. Por su parte, Gomel (2020), desde un enfoque cognitivo, concluyó que el confinamiento limitó de manera crítica la estimulación en los niños, de tal modo que terminó afectando las capacidades cognitivas y, por extensión, los procesos comunicativos. Además, investigaciones como la de Guzmán y Soto (2022) subrayan que

el confinamiento perjudicó en gran medida las habilidades interpersonales y comunicativas de los niños, siendo estas esenciales para un adecuado desarrollo pragmático.

La información que se recopilará en este trabajo de investigación se espera que sirva para ayudar a diagnosticar y ver las consecuencias de este confinamiento, pero, más allá de esto, si es que hubo consecuencias negativas; en ambos casos, ayudará a proponer soluciones mediante terapias de lenguaje o creando espacios a modo de talleres donde los niños interactúen entre ellos.

1.4. Limitaciones de la investigación

La principal limitación de esta investigación radicó en las fechas de aplicación de las pruebas, ya que durante el año 2022 aún no se optaba por la educación presencial en todas las instituciones educativas porque era latente el riesgo de contagio del COVID-19, por lo que elegimos aplicar las pruebas en el año 2023, siendo más seguro para los estudiantes, personal de las instituciones educativas y aplicadores de la prueba. Otro problema se dio debido a que este proceso de investigación contó con niños de 6 y 7 años como colaboradores, por lo que se debió contar con la autorización de los directivos para poder aplicar las pruebas de evaluación de la competencia pragmática a sus hijos. Otra dificultad menor que se presentó fue respecto a las investigaciones anteriores sobre nuestras variables. Si bien hay estudios sobre el desarrollo de la competencia pragmática, estos son escasos y están orientados más a la pedagogía que a la lingüística. En cuanto a investigaciones sobre las consecuencias del confinamiento por COVID-19, las investigaciones que hay a la fecha son pocas y, en mayoría, poco certeras; esto debido a que es un tema reciente, lo cual ha dificultado la aplicación de algunos instrumentos de investigación en los años que el virus tuvo mayor presencia en el mundo.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

- La falta de interacción social entre niños de la misma edad, con adultos diferentes de los padres e interacciones en espacios distintos al hogar, ocasiona una alteración de carácter negativo en el desarrollo de las habilidades pragmáticas de los niños, representada en deficiencias en algunas categorías del componente pragmático tanto en la escuela pública como en la privada

1.5.2. Hipótesis específicas

1) La falta de interacción social con pares y adultos no familiares tiene un impacto negativo en el desarrollo de la competencia pragmática en niños de seis y siete años, lo que puede llevar a dificultades en la comunicación efectiva y la interacción social adecuada.

2) Una menor interacción con los pares y adultos no familiares en niños de seis y siete años de una institución educativa pública tiene un efecto perjudicial en el desarrollo de la competencia pragmática.

3) Una menor interacción con los pares y adultos no familiares en niños de seis y siete años de una institución educativa privada tiene un efecto perjudicial en el desarrollo de la competencia pragmática

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien al día de hoy ya pasaron alrededor de cinco años desde que inició la pandemia por el virus COVID 19, la literatura sobre las consecuencias que ha traído no es muy amplia para temas de psicolingüística, donde se pueda observar una relación entre el desarrollo del componente pragmático y el confinamiento, debido a que el confinamiento es algo nuevo que ha llegado con la pandemia por COVID-19, pero, por otra parte, se tiene trabajos donde en algunos aspectos se trabaja el componente pragmático y el de su desarrollo. Si bien sobre este primer aspecto hay algunos estudios, aunque pocos, para lo segundo la literatura es aún menor, ya que los efectos por confinamiento es algo que no se ha podido estudiar con mucha profundidad y certeza debido a lo reciente de la pandemia.

2.1. Antecedentes Internacionales

Una investigación pertinente para la presente investigación es la que realizó Sánchez (2023) para estudiar de manera específica cómo afectó el COVID-19 en la vida de los infantes. De manera específica, esta autora se planteó como objetivo analizar los efectos que la pandemia del COVID-19 ha tenido en el desarrollo del lenguaje infantil, poniendo mayor atención a los diversos factores que incidieron en dicho proceso. Entre ellos, se busca comprobar las secuelas derivadas del uso obligatorio de mascarillas, particularmente en la adquisición del léxico, así como indagar en las dinámicas y dificultades de la docencia *online* durante el confinamiento. Asimismo, se pretende examinar el grado de participación y colaboración de las familias con las instituciones educativas durante el cierre presencial de clases. Este estudio cualitativo tuvo como informantes a seis maestros que dictaban clases en el segundo ciclo de educación inicial en una escuela pública de Segovia (España), a quienes se les aplicó la técnica de la

entrevista. Con ello, la autora concluye, finalmente, que los niños presentan múltiples dificultades en la pronunciación de ciertos fonemas y en sus habilidades comunicativas como consecuencia del confinamiento. Asimismo, también se observa una marcada diferencia en el desarrollo del lenguaje en los niños en comparación con aquellos que crecieron en contextos previos a la pandemia, destacando de esa manera la importancia de identificar de manera oportuna estos factores de riesgo en el desarrollo infantil, así como de implementar estrategias preventivas y una estimulación adecuada, con el propósito de reducir y evitar posibles complicaciones a futuro. Esta tesis resulta importante dado que, además de analizar el desarrollo del lenguaje, busca, desde un principio, conocer cómo la escasa socialización entre los niños afectó el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, de igual manera que se analiza la influencia del lenguaje en la comunicación interpersonal y en el desarrollo cognitivo, considerando su papel central en la construcción del pensamiento y el aprendizaje.

Asimismo, un artículo que aborda las mismas variables fue realizado en Ecuador un año antes por Cabrera-Vintimilla et al. (2022). Esta investigación buscó examinar, de manera detallada, cómo es que la pandemia por COVID-19 pudo afectar el desarrollo cognitivo y lingüístico en niños de 3 a 5 años de edad. Para esto, llevaron a cabo un estudio descriptivo- relacional donde se aplicó una lista de verificación del desarrollo lingüístico a 30 niños dentro de este rango de edad. Tras la aplicación, se obtuvo como resultado que hay un evidente retroceso en los procesos cognitivos y lingüísticos de los niños, así como una limitada estimulación proveniente del entorno familiar y una disminución en la actividad psicomotriz, lo cual es producto del sedentarismo del confinamiento. Los autores plantean que el confinamiento obligatorio restringió significativamente la socialización tanto entre los propios infantes como entre estos y sus docentes. De este modo, la falta de interacción, sumada a la escasa estimulación

educativa, impactó negativamente en el desarrollo cognitivo y el lenguaje, ya que la modalidad virtual no ofrecía las condiciones adecuadas para fomentar de manera efectiva la comunicación ni las habilidades cognitivas. La importancia de este artículo como antecedente para la presente investigación radica en que los autores analizaron cómo es que el confinamiento y la educación virtual han estado limitando la socialización y la estimulación familiar en los pasados años, afectando así de manera muy negativa el progreso del lenguaje, incluida la dimensión pragmática, lo cual se sustenta desde su marco teórico, pese a ser bastante breve.

Otra investigación importante es la realizada recientemente en Porto Alegre por Viola y Nunes (2022), en su artículo de investigación sobre los efectos que ha traído la pandemia por COVID-19 en los niños, adolescentes y padres. Este estudio es del tipo recopilatorio, ya que recoge literatura y evidencia de otros estudios para determinar los efectos psicológicos, emocionales y en la calidad de sueño en los individuos de los grupos mencionados. Los autores mencionan que los efectos de la pandemia en estos tres aspectos son negativos en su totalidad, lo cual se hace notorio en los niños. Por otro lado, menciona que los cuidadores, que también han sufrido estas consecuencias negativas, tienen una labor importante con los niños y su mejora. En cuanto al aislamiento social que se dio debido a la pandemia se resalta, en primer lugar, que esto ha afectado significativamente en la salud mental de los niños, quienes presentaron ansiedad y, en algunos casos, depresión postpandemia. Por último, en cuanto a la reincorporación a la sociedad, se afirma que hay una gran adversidad que encuentran los niños en el cambio de rutina, lo cual les genera un tipo de estrés social.

Asimismo, tenemos el artículo de revisión realizado por Chavira, Ponting y Ramos (2022), en Estados Unidos, donde, introduciéndonos con la premisa de que las instituciones de EE. UU. han venido realizando estudios referentes a la salud mental en

gente joven y las consecuencias que trajo la COVID 19, consecuencias como el confinamiento, el miedo al contagio mediante la interacción, etc. los autores se plantearon como objetivos determinar qué consecuencias ha traído el COVID 19 a los jóvenes a nivel socioemocional y qué factores han contribuido al deterioro de la salud mental durante los años en torno a la pandemia. Para responder a estos objetivos, se analizaron diversos estudios relacionados con la salud mental y las consecuencias sociales y de salud por la COVID 19, donde se incluye a Perú en un par de estudios. Respecto al confinamiento y la educación a distancia, los autores mencionan que

> another explanation, at least with regard to emotional problems such as anxiety, is that the quarantine and related restrictions (e.g., remote learning) have provided a brief respite from school and sanctioned avoidance of many situations that may trigger anxiety symptoms in youth (e.g., social encounters, academic pressures, etc.). [Otra explicación, al menos en lo que respecta a los problemas emocionales como la ansiedad, es que la cuarentena y las restricciones relacionadas (por ejemplo, la educación a distancia) han proporcionado un breve respiro de la escuela y han permitido evitar muchas situaciones que pueden desencadenar síntomas de ansiedad en los jóvenes (por ejemplo, encuentros sociales, presiones académicas, etc.)]. (p. 2)

Con esto información podemos reafirmar la importancia de la escuela como espacio de relación con los pares por parte de los niños estudiantes, ya que el evitar estos lugares por mucho tiempo, genera cuadros de ansiedad, los cuales pueden llevarlos a evitar interactuar tanto con los niños de su misma edad como con los adultos profesores. Al respecto, sobre esto, Feeney & Collins (2015), citado por Chavira, Ponting y Ramos, afirman que «As schools have transitioned to remote learning, youth have lost access to peer and teacher-student relationships that can often serve as vital sources of social

support» [A medida que las escuelas han pasado a la enseñanza a distancia, los jóvenes han perdido el acceso a las relaciones entre compañeros y entre profesores y alumnos, que a menudo pueden ser fuentes vitales de apoyo social] (p. 3). Los autores nos introducen la idea de que la restricción de lugares como la escuela merma el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales del niño o joven, perjudicándolo en gran medida. Para reforzar esto, los autores citan estudios previos sobre la relación entre las restricciones del gobierno y la salud mental y las habilidades socioemocionales, por ejemplo, el de Barendse et al. (2021), quienes afirman que «Longitudinal studies confirm that higher levels of government restrictions, which often have included school closures and cancellation of in-person activities, have coincided with poorer mental health outcomes» [Los estudios longitudinales confirman que los niveles más altos de restricciones gubernamentales, que a menudo han incluido el cierre de escuelas y la cancelación de actividades presenciales, han coincidido con peores resultados en materia de salud mental] (p. 3). Finalmente, en una de las conclusiones del trabajo se afirma la existencia de una relación de carácter negativo entre el confinamiento, que trae, entre tantas cosas, el cierre de las escuelas y el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y jóvenes.

Por otro lado, una reciente investigación pertinente para este estudio es el artículo realizado por Murillo (2021), que en su trabajo de tipo descriptivo busca exponer las consecuencias del confinamiento por COVID-19 y cómo esto representa un pequeño retraso en cuanto al lenguaje, además de afectar la metodología empleada en el proceso terapéutico del desarrollo del infante, en casos donde se lleve una. Esta investigación descriptiva de corte transversal realizada en Venezuela tiene como instrumentos test y pruebas de lenguaje en infantes que acudían al Centro de Desarrollo Integral y Atención Psicopedagógico, teniendo como criterio de exclusión a aquellos pacientes con síndrome

de Down o autismo. Se aplicó pruebas a 110 infantes de entre 2 y 4 años. Posterior a un análisis de la data ayudado de la estadística descriptiva, este autor concluye que el confinamiento trajo consecuencias negativas en cuanto a algunos componentes del lenguaje, tanto a nivel fonético como semántico, por lo que finalmente se da algunas recomendaciones en cuanto a la creación de rutinas, uso de tecnología medida y el tipo de contacto que se tiene con la familia en casa.

En el año 2020, Idoiaga et al. investigaron la situación de los niños por el confinamiento inesperado producido a causa de la expansión del virus COVID-19. Estos autores buscaron analizar las diferentes realidades que viven los niños, pero haciendo énfasis en los aspectos emocionales, sociales, físicos y académicos. Esta investigación mixta tuvo como instrumento cuestionarios que constaban de preguntas cerradas y algunas para desarrollar. Debido a la aún situación de confinamiento, estos cuestionarios fueron distribuidos por redes sociales entre abril y mayo del 2020 para el público que residía en el País Vasco, luego, para el análisis cuantitativo se recurrió al programa SPSS v.25. La muestra constó de 1046 niños y niñas de las edades entre tres y doce años, teniendo una edad media de 7.14 y doce años. Luego del análisis y procesamiento de la data, los resultados arrojaron que los niños aceptan las normas establecidas y entienden la razón del confinamiento. Emocionalmente, los niños presentan en mayoría sentimientos de tristeza, nerviosismo y enfado. Finalmente, en este trabajo, de manera general, se concluye que sí existen consecuencias negativas, aunque no se determina con exactitud, a partir del confinamiento. Por otro lado, en cuanto a la parte social, se destaca el rol de la escuela y la importancia que tiene la relación con los padres y compañeros para el desarrollo de las habilidades sociales del niño, dejando este problema para investigar más adelante, ya que no se pudo determinar debido al poco tiempo transcurrido.

2.2. Antecedentes Nacionales

En primer lugar, tenemos la tesis de Guzmán y Soto (2022), llevada a cabo en la ciudad de Arequipa. Estas autoras se plantearon como objetivo examinar el grado de influencia que tuvo el confinamiento implantado por la pandemia de la COVID-19 en el desarrollo de las relaciones intra e interpersonales en niños de cinco años pertenecientes a una institución educativa de nivel inicial, determinando el impacto del confinamiento por la COVID-19 en las habilidades vinculadas a la interacción social y la convivencia. En este estudio relacional mixto (cuantitativo y cualitativo), las autoras trabajaron tanto con los padres de familia como con los niños de cinco años de la escuela donde aplicaron cuestionarios para cada una de las variables (V1= Confinamiento por COVID-19; V2= Relaciones inter e intrapersonales). Los resultaron pusieron en evidencia una relación significativa entre el confinamiento y el desarrollo integral de los niños de cinco años del nivel inicial siendo notoria, de manera principal en el ámbito del aprendizaje, el logro de objetivos pedagógicos y la construcción de la autonomía personal. Asimismo, las autoras resaltaron un impacto negativo en competencias socioemocionales clave, tales como la empatía, el bienestar en las relaciones interpersonales y la capacidad de sostener una comunicación libre, respetuosa y efectiva; además, se sugiere que otra consecuencia del confinamiento es una deficiencia en la habilidad para resolver conflictos de manera asertiva en la comunicación. Esta tesis resulta un antecedente particular y además pertinente para el presente estudio, ya que propone y a la vez, mediante el estudio en sí, sostiene la hipótesis de que el entorno pandémico pudo limitar las oportunidades de interacción necesarias para el fortalecimiento de habilidades en el lenguaje oral infantil.

Por otro lado, se tiene una investigación realizada por Camargo y Ortecho (2022), la cual se centró en evaluar el desarrollo del lenguaje oral en niños de cinco años y analizar si es que estos se encontraban en un nivel acorde a su edad, tanto en el aspecto

morfosintáctico, como en el fonológico, semántico y pragmático. A diferencia del estudio anterior de Solís (2022), en esta investigación de enfoque cuantitativo se tuvo como población niños de cinco años de la ciudad de Lima, ya que no se consideró que estén específicamente estudiando en una institución educativa determinada. Se trabajó con una muestra no probabilística de 176 niños de cinco años, a los cuales se les aplicó unas listas de cotejo elaboradas por las mismas investigadoras y validadas por expertos. Estas listas estaban divididas de acuerdo con las competencias mencionadas, por lo que fue posible determinar el nivel de los niños en cada una de estas. En cuanto a los resultados, estos mostraron que el 61.7 % de los niños de cinco años presentaba un desarrollo del lenguaje oral en nivel medio, el 21 % en nivel bajo y solo el 17.4 % en nivel alto, por lo que se recomendaba buscar la forma en que los niños se nivelen. Asimismo, durante la discusión de los resultados, se toma en cuenta el factor de la pandemia, ya que, de acuerdo a la literatura revisada por las autoras, que si bien fue escasa porque en 2022 aún no se realizaban muchos estudios por la presencia del virus COVID 19-, se postula a la pandemia como un causante de estas cifras. Por último, este estudio resulta relevante para el presente trabajo de investigación, por cuanto es uno de los primeros que estudia el desarrollo del lenguaje tras la pandemia por COVID 19.

Una investigación también relevante para el presente trabajo fue llevada a cabo por Solís (2020), en la que se analizó cómo y en qué grado se encuentra el desarrollo del lenguaje oral general en niños y niñas de cinco años del nivel inicial de la Institución Educativa Adventista Americana, en la provincia peruana de Juliaca, durante el año 2019. Este estudio contó con una población de 42 estudiantes de nivel inicial de cinco años de la institución educativa mencionada anteriormente, los cuales fueron estudiados mediante el instrumento *PLON-R* (*Prueba de lenguaje oral Navarra*), donde se amparan las dimensiones fonológica, semántica y pragmática. Más adelante, los resultados de la

prueba fueron analizados con el software SPSS 25.0. La investigadora obtuvo como resultado que el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de años es variado, debido a que un 9.5 % de los estudiantes mostraba un retraso significativo, un 23.8 % requería mejoras, y el 66.7 % alcanzaba un desarrollo considerado típico. Asimismo, de manera específica, estas cifras se repetían en el componente pragmático evaluado. Esto evidenciaba que una parte significativa de niños ya presentaba dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, de manera especial en el componente pragmático, fundamental para la interacción social y el aprendizaje en el nivel primario. De igual manera, esta investigación sirve como punto de partida y guía para el uso de la prueba *PLON-R*, su aplicación y el tratamiento de los resultados que se obtienen a partir de ella.

Asimismo, se tiene otro estudio relevante, el cual fue llevado a cabo también en la ciudad de Juliaca por Gomel (2020). En esta investigación, la autora se planteó como objetivo determinar el nivel de desarrollo cognitivo de los niños de cinco años de edad en el contexto de la pandemia por COVID-19, específicamente en la Institución Educativa Inicial pública de la ciudad de Juliaca durante el año 2020, cuando se vivía la virtualidad en cuanto a las clases y el confinamiento obligatorio. Para esto, contó con una población de 90 estudiantes y una muestra de 32 estudiantes de 5 años, a quienes se los estudió mediante el instrumento de ficha de observación del desarrollo cognitivo, el cual evaluaba tres dimensiones de doble alternativa por pregunta, donde en total había 30 preguntas por ficha. Los hallazgos de la aplicación de estas fichas arrojaron que un 53,13 % de los infantes evaluados presentaba un nivel bajo de desarrollo cognitivo, mientras que el 37,50 % se ubicaba en un nivel regular, y tan solo un 9,38 % alcanzaba un nivel alto. Con estos resultados que, si bien eran presurosos debido a que el confinamiento duraría más de dos años, la autora planteaba que más de la mitad de la muestra analizada mostraba un rezago en sus capacidades cognitivas, lo cual podría atribuirse a la escasa estimulación recibida

en el entorno doméstico durante el periodo de confinamiento, donde las condiciones para un desarrollo integral fueron limitadas por el confinamiento y la suspensión de las actividades presenciales. Este trabajo es pertinente para el presente estudio debido a que se analiza el desarrollo de las habilidades cognitivas y se tiene ahora como variable el confinamiento por COVID 19 en el momento donde aún estaba vigente el confinamiento, por lo que puede llegarse a establecer, de acuerdo a esta autora y otros, que las consecuencias de esta época son aún mayores.

De igual modo, en Lima, Salazar (2020) investigó el desarrollo pragmático y la relación en cuanto a las estrategias docentes que se solían implementar en una institución educativa de esta ciudad. En su estudio, se buscó de manera principal explicar de qué manera se desarrollan las habilidades no lingüísticas y paralingüísticas, cómo se abordan las funciones comunicativas y cómo se promueve el uso del discurso conversacional. Este trabajo de investigación de corte cualitativo contó con una población conformada por docentes de nivel inicial y estudiantes de dos a cinco años; en cuanto a las técnicas de recojo de información, se optó por la observación en conjunto con la entrevista no estructurada. La autora tuvo como resultado que los docentes usaban actividades como dramatizaciones y juegos para trabajar habilidades no lingüísticas, aunque no tenían claro qué eran las habilidades paralingüísticas y las confundían con el lenguaje oral. Asimismo, algunas comprendían bien las funciones del lenguaje y usaban sobre todo las de tipo personal, heurístico y textual. El diálogo se fomentaba en ciertos momentos, como en asambleas, pero solo una docente daba espacio a todos los niños por igual. Este estudio resulta pertinente para la presente investigación dado que evidencia que el componente pragmático del lenguaje no siempre es trabajado de forma consciente ni sistemática por los docentes en las escuelas, incluso desde años anteriores a la pandemia por COVID 19.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En este capítulo se expondrá las teorías, conceptos y términos que serán de gran utilidad para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos en la investigación.

3.1. Competencia Lingüística

La competencia lingüística es definida por Noam Chomsky (1965) como el conocimiento implícito que un hablante tiene de su lengua para producir y comprender oraciones gramaticalmente correctas. En sus estudios, Chomsky distingue entre competencia, el saber interno del lenguaje; y la actuación, el uso real en situaciones comunicativas. Esta visión estructuralista se enfoca de manera particular en la gramática, sin considerar los factores contextuales del habla. Años más adelante, esta concepción introducida por Chomsky fue ampliada por Hymes (1972), quien agregaba e introducía la noción de «competencia comunicativa», señalando que existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Con ello, el hablante no solo debería dominar la gramática (lo cual planteaba Chomsky), sino también debía saber cómo y cuándo usar el lenguaje de forma adecuada en contextos de ámbito social.

3.1.1. Competencia pragmática del lenguaje

La competencia pragmática se define como el uso eficaz y adecuado de la lengua en diferentes contextos comunicativos. Bachman (1990), menciona que es la capacidad para usar el lenguaje de manera adecuada en contextos sociales. Esta competencia abarca tanto la interpretación como la producción de enunciados en función de factores contextuales, intenciones del hablante y normas socioculturales. Según Bachman (1990), esta competencia incluye elementos como actos de habla, comprensión del contexto sociocultural y uso del lenguaje no verbal, lo que en otras palabras es que abarca tanto la interpretación como la producción de mensajes, considerando el lenguaje verbal y no

verbal, así como las intenciones del hablante y el contexto situacional en el que se produce el acto comunicativo.

Asimismo, algunos investigadores han trabajado esta noción desde diversos enfoques. Hymes (1972), como se revisó en el anterior apartado, fue uno de los primeros en ampliar el concepto de competencia lingüística al incluir el conocimiento del uso del lenguaje en situaciones sociales, dando origen al concepto de competencia comunicativa, del cual la competencia pragmática forma parte crucial y determinante. Por otro lado, Leech (1983) introdujo a esta competencia principios como el de cortesía y la economía del lenguaje, elementos que inciden de manera directa en la adecuación durante el acto comunicativo. En esta misma línea, Grice (1975) planteó lo que se define como principio de cooperación y las máximas conversacionales (máximas de cantidad, calidad, relación y modo), las cuales sirven para que las personas puedan regular los intercambios comunicativos. Estas máximas constituyen el fundamento para poder detectar anomalías pragmáticas en el discurso, tales como el absurdo de contenido.

Del mismo modo, autores como Sperber y Wilson (1986), desde la Teoría de la Relevancia, han propuesto que la comunicación humana no se basa solo en decodificar las señales lingüísticas, sino que también en un proceso de inferencia cognitiva mediante el cual el interlocutor busca la interpretación más relevante del enunciado en función del contexto. Este proceso es se puede apreciar y se hace visible en la comprensión del lenguaje figurado, tales como, por ejemplo, las metáforas, las ironías, expresiones idiomáticas, el sarcasmo, etc., donde el significado no puede obtenerse por composición semántica directa, sino que aquí se exige un enriquecimiento contextual que activa representaciones conceptuales de orden superior. Asimismo, es importante recalcar que en el desarrollo de la competencia pragmática infantil, la consolidación de esta capacidad inferencial marca una etapa crucial en la adquisición de la competencia plena.

Dentro de esta competencia, también se halla el aporte de Searle (1969), quien profundizó en la clasificación de los actos de habla (representativos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos), los cuales son fundamentales para comprender cómo se realiza la acción a través del lenguaje. Por último, Escandell (1996) resalta que la competencia pragmática hace posible en el hablante inferir significados implícitos, interpretar ironías, comprender indirectas y manejar de manera correcta y adecuada los turnos de habla, silencios, gestos y entonaciones, aspectos claves del lenguaje cotidiano. Con todo lo anterior, se puede asumir que la competencia pragmática se configura como una habilidad compleja y diversa, la cual es indispensable para la interacción humana efectiva.

3.1.2. Competencia metatextual y metalingüística

Junto a la competencia pragmática propiamente dicha, el desarrollo comunicativo del niño involucra también la adquisición de una competencia metatextual y metalingüística, la cual podemos concebirla como aquella capacidad de distanciarse del lenguaje y operar de modo reflexivo sobre él, tomándolo así como objeto de análisis y no solo como herramienta de comunicación, a pesar de que lo sea. Esta habilidad hace posible al hablante poder evaluar la corrección gramatical de un enunciado, detectar incoherencias semánticas, identificar si es que se trasgrede alguna de las máximas conversacionales y al mismo tiempo poder reconocer el uso inadecuado del lenguaje en un contexto determinado. Según Escandell (1996), la competencia pragmática plena incluye la capacidad de inferir significados implícitos y evaluar la adecuación discursiva, lo que presupone un nivel de conciencia metalingüística que se desarrolla de manera progresiva en los niños a medida que se amplía su exposición a intercambios comunicativos diversos.

3.2. Actos de habla

Los actos de habla son las unidades básicas de la comunicación humana. En Austin (1962) y Searle (1969), cuando hablamos, no solo transmitimos información, sino que también

realizamos acciones: hacemos una petición, pedimos disculpas o sugerimos algo. Los actos de habla se pueden clasificar como directos e indirectos. Un acto de habla directo es aquel en el que la intención del hablante es explícita, por ejemplo, «Cierra la puerta». Un acto de habla indirecto es aquel en el que la intención del hablante debe inferirse del contexto, como en el ejemplo, «Hace frío aquí», que implica que alguien cierre la puerta.

Según Blum-Kulka, House y Kasper (1989), las peticiones son actos donde el hablante solicita al interlocutor que realice una acción; en estos actos se suelen contener estrategias de cortesía para mitigar la imposición, especialmente en contextos formales o entre desconocidos. Por otro lado, en cuanto a las disculpas, actos que buscan restaurar la armonía en una relación después de una trasgresión (Olshtain y Cohen, 1983), resaltan la importancia de la armonía social en una comunidad. Asimismo, respecto a las sugerencias, estos actos implican ofrecer un consejo o una recomendación al interlocutor para que cambie su conducta, dando la posibilidad de que este la tome en cuenta o no. Según autores como Martínez (2005), las sugerencias deben incluir necesariamente estrategias de atenuación, utilizando modalizadores para suavizar su impacto.

3.3. Comprensión del contexto sociocultural

Comprender el contexto social y cultural es una parte fundamental de la habilidad pragmática, ya que ayuda a los hablantes a comprender y crear mensajes adecuados a los hábitos, valores y esperanzas del grupo de conversación en el que viven. Esta idea se vincula bien con el lenguaje intercultural, ya que las diferencias culturales pueden cambiar la forma en que se dicen y se ven las palabras (Hymes, 1972; Thomas, 1983).

La comprensión del contexto sociocultural significa comprender y explicar los elementos sociales y culturales que afectan la comunicación. Como sugieren Canale y Swain (1980), la habilidad sociolingüística forma parte de las habilidades generales y muestra la capacidad de utilizar el lenguaje correctamente en diversos entornos sociales. Más tarde,

Bachman (1990) amplió esta idea y la añadió a la habilidad pragmática, haciendo hincapié en la necesidad de comprender las reglas socioculturales para una comunicación efectiva.

3.4. Lenguaje no verbal

El lenguaje no verbal es una parte clave de la comunicación humana, ya que complementa y, en ocasiones, llega a contradecir el mensaje verbal. Según Argyle (1975), la comunicación no verbal abarca aspectos como la expresión facial, los gestos, la postura, la proxémica y el contacto visual, los cuales varían significativamente entre culturas. Cuando hablamos de lenguaje no verbal nos referimos al conjunto de señales y códigos que se utilizan en la comunicación sin recurrir a palabras. Knapp y Hall (2006) indican que la comunicación no verbal es de suma importancia durante la interacción social, ya que proporciona información sobre las emociones, intenciones y actitudes del hablante. Según Birdwhistell (1970), entre el 60 % y 70 % del significado de un mensaje se transmite de manera no verbal. Por ello, el conocimiento de las diferencias culturales en la comunicación no verbal es esencial para evitar malentendidos y mejorar la interacción entre hablantes de distintas lenguas.

Según Birdwhistell (1970), dentro de los componentes del lenguaje no verbal, encontramos la expresión facial, que es universal, que transmite emociones básicas, que pueden variar de acuerdo a la cultura; los gestos y movimientos corporales, que a veces acompañan al habla, la regulan y en ocasiones la reemplazan; la proxémica, que según Hall (1966), se refiere al uso del espacio y las normas sociales respecto a la distancia; y, finalmente, el contacto visual, que transmite confianza o autoridad de acuerdo al contexto.

3.5. Adquisición del lenguaje

3.5.1. Desarrollo del lenguaje en niños

El desarrollo del lenguaje en los niños se da gradualmente y desde los primeros días de vida se va manifestando. Empezando por movimientos, pasando por gestos y finalmente la articulación de palabras. Podemos dividir el desarrollo del lenguaje en dos etapas: la etapa prelingüística y la etapa lingüística.

Woolfson (2002) plantea que en la etapa prelingüística el niño emite distintos tipos de llanto que son capaces de ser diferenciados por los padres según la intención del bebé. Se puede diferenciar el llanto y sollozos que indican hambre, incomodidad o cansancio. Esto se da de 1 a 3 meses de edad. En los siguientes 3 meses, el niño es capaz de manifestar la risa cuando algo le es entretenido o divertido; manifiesta su estado anímico mediante este recurso si está contento o con gritos si está enojado. En esta edad, el niño empieza a articular bisílabos que no se expresan con intención alguna. Según este autor, a esta edad el niño sincroniza sus sonidos con los de sus cuidadores como si estuviera teniendo una conversación con ellos. De 7 a 9 meses, el niño utiliza con coherencia los términos papá y mamá, además es capaz de comprender órdenes simples como «ven aquí». Sumado a esto, empiezan a repetir sílabas emitidas por parte de sus cuidadores. En los siguientes tres meses, antes de cumplir el año, los niños son capaces de entender que se les está hablando cuando mencionan su nombre, ya que dejan de hacer lo que están haciendo y están alertas. También son capaces de seguir instrucciones que involucran objetos del entorno. Para esta etapa, se espera que él pueda decir cuatro palabras seguidas y que sea capaz de nombrar objetos o personas.

En la etapa lingüística, se espera que el niño ya haya dicho sus primeras palabras con coherencia, ya que esto involucra que el niño es capaz de usar el lenguaje con una intención (Salazar, 2018). Esta etapa comprende desde el primer año hasta los tres años.

Owens (2003), menciona que, entre los 12 y 21 meses de edad, el niño es capaz de decir hasta cinco palabras en un contexto apropiado, seguir instrucciones un poco más complejas, combinar los gestos con el lenguaje verbal, como señalar, y tiene un vocabulario de varias docenas de palabras. En esta etapa, los niños empiezan a interesarse por las conversaciones de los adultos y empiezan a observar cómo se da convencionalmente una conversación. De los 22 a 30 meses, el niño tiene un repertorio de varios cientos de palabras, ahora hace preguntas y escucha atentamente las respuestas; está familiarizado con los sonidos de las consonantes y puede mantener sin problemas conversaciones simples con adultos. Finalmente, de 31 a 36 meses, el niño se interesa por el contenido de las palabras que no conoce, preguntándole a su cuidador por el significado de estas; tiene un vocabulario de 1000 palabras aproximadamente, y es capaz de cambiar de tema en la conversación.

3.5.2. Desarrollo evolutivo de la pragmática en niños

Salazar (2018) afirma que «el componente pragmático del lenguaje se empieza a desarrollar en las primeras intenciones comunicativas que tiene el niño antes de hablar y la gestualidad que desarrolla para pedir, declarar, mirar la imagen de un cuento y atención compartida» (p.26). Si bien sabemos que el niño en un principio mueve el cuerpo más como una respuesta a los estímulos del ambiente que con una intención comunicativa, en los meses siguientes es capaz de expresar estados de ánimo mediante sus gestos, pedir mediante la mirada o señalar y prestar atención. Esto corresponde a las primeras manifestaciones del paralenguaje. Halliday (2005), respecto a la comunicación no verbal, destaca que «las funciones básicas de la comunicación (pedir, mandar, llamar la atención, preguntar, expresar emociones y estados internos, jugar, saludar) ya están presentes en la etapa pre – verbal» (p. 14). Además, menciona que esta interacción es posible porque ambos interlocutores ya hacen un uso correcto de sus habilidades no verbales.

El siguiente componente de la pragmática involucra la prosodia, la tonalidad, el espacio que se adopta en la interacción, las interjecciones, y expresiones cuasiléxicas, que en conjunto son el paralenguaje. Según Olaz (2014), el niño desarrolla en la etapa prelingüística las variables emocionales, como el llanto y la risa; variables de entonación, como el acento y el énfasis; y variables auxiliares, como el carraspeo, gruñidos, la inspiración y el bostezo; y, por último, la interrupción, que comprende las pausas y el silencio. Todos estos aspectos serían importantes para que el niño pueda pasar a desarrollar la parte verbal de la competencia pragmática.

Ahora, en la etapa lingüística, tenemos dos puntos importantes: el primero consiste en el desarrollo de las funciones comunicativas y el otro, en el desarrollo discursivo, que se consolida gradualmente. Las funciones comunicativas comprenden tres fases, siendo la segunda la que se adquiere de los 18 a 24 meses de edad, puesto que es aquí donde el niño desarrolla la función pragmática que «procede de las funciones instrumental y reguladora (del lenguaje) y se vincula con el desarrollo de la sintaxis» (Salazar, 2018, p. 30). Más adelante, y teniendo como base esta función, se empieza a desarrollar la función textual, en la fase tres. Por otro lado, tenemos el desarrollo del discurso conversacional, que permite emitir mensajes coherentes de acuerdo al contexto y la intención comunicativa. Esta, según Acuña y Sentis (2004), se desarrolla desde los seis meses de edad con la toma de turnos en la comunicación preverbal. Más adelante, de los 12 a 24 meses el niño tiene las primeras nociones de cómo se lleva a cabo una conversación, esperando siempre la respuesta del interlocutor, además de mantener el tema de conversación y pide que se aclare aquello que no se entiende. En el siguiente año, este manifiesta que ha oído el mensaje y puede mantener el tema del que se habla mediante la repetición de algunas palabras y puede cambiar de tópico si es que se le pide. A los tres años, el niño presenta una toma de turnos establecida, mantiene el tópico, solo

que ahora a partir de un dominio semántico adquirido, y comprende la relevancia de un tema sobre otro en la interacción. En el siguiente año, desarrolla más las habilidades del año anterior y tiene mayores recursos semánticos, por lo que puede hacer referencia sobre otras personas que va conociendo.

3.5.2.1. Rol de la socialización

La competencia pragmática es un componente de la lingüística que tiene muchos aspectos dentro de la misma. Según Alvites (2012), en un trabajo sobre pragmática en niños, esta es «la forma cómo los hablantes hacen uso del lenguaje a través de la expresión de funciones comunicativas, organización del discurso y presuposición en contextos conversacionales y narrativos» (p. 62). Con esta definición reparamos en que la pragmática se guía por el uso del lenguaje con una función, la cual se denomina según varios autores como la intención del hablante.

El desarrollo de esta parte de la lingüística en los niños es gradual, como todas las competencias, y sobre todo la comunicación no verbal, donde están presentes la proxémica, la prosodia, la kinésica, las pausas: el paralenguaje. Cuando el niño ya inicia la etapa verbal del lenguaje, entra a tallar la pragmática verbal y toma importancia la sociedad. Según Leech (1983), la sociedad tiene un rol muy importante en la pragmática, sobre todo, cuando el niño ya es capaz de mantener una conversación y debe aprender los distintos tipos de relación que se dan en una conversación, la importancia de las pausas, el respeto de turnos, las normas sociales y las formas de tratamiento, ya que es ahí donde aparece la importancia de la sociedad como lugar de práctica y aprendizaje. Salazar (2018) hace una interpretación de Halliday (2005) y plantea que «los niños y niñas experimentan la función instrumental, reguladora, interaccional, personal, imaginativa, informativa y heurística en diferentes contextos como sus hogares, comunidades y

escuelas» (p. 22), recayendo en el papel que juegan las escuelas en el desarrollo de esta competencia.

Acuña y Sentis (2006) plantean que el lenguaje es social desde su origen, puesto que se inicia a partir de la interacción con los demás. La comunicación intencional por medio del lenguaje en la conversación se desarrolla como consecuencia de la interacción social. Entre los 12 y 18 meses de edad, el infante le da al lenguaje un uso como herramienta, regulador de acción del interlocutor, interaccional, personal, heurístico e imaginativo. Respecto a las habilidades conversacionales, estas se desarrollan cuando los niños interactúan con sus pares. Si bien no todos los niños desarrollan estas habilidades con facilidad y de manera automática, estas destrezas son esenciales para asegurar la incorporación social y el contacto normal entre ellos, cualquiera sea la situación en la que estén inmersos.

3.5.2.2. Los padres en el desarrollo del lenguaje

El rol que tienen los padres o cuidadores en el desarrollo de las capacidades y habilidades del niño es indiscutible. Según varios estudios de psicología, los padres pueden hacer que el niño desarrolle más rápido, normal o con retraso algunas capacidades, ya que la interacción de estos con los niños se da desde que nacen y así hasta el fin de la etapa. Como habíamos mencionado, los padres pueden ser los culpables de que haya un retraso en el desarrollo de algunas habilidades o capacidades del niño, incluso si este tiene biológica y genéticamente una gran predisposición para un desarrollo óptimo. Esto dependería, según investigadores como Alvites, del estilo educativo impartido por los padres. Los estilos educativos que se pueden distinguir, de acuerdo a los perfiles planteados por Magaz y García (1998) son el sobreprotector, el inhibicionista, el punitivo y el asertivo. De estos cuatro estilos, el sobreprotector y el punitivo resultan ser los más perjudiciales para el desarrollo de la competencia pragmática, ya que limita en gran parte

la interacción del niño, mientras que los dos últimos hacen que haya un desarrollo normal, especialmente con el estilo asertivo.

Pérez y Salmerón (2006) afirman que la hipoestimulación ambiental resulta crítica para el desarrollo del lenguaje, ya que un ambiente cultural pobre, conflictos familiares, etc. pueden provocar un retraso del lenguaje tanto a nivel pragmático, como receptivo y expresivo. La sobreprotección es también perniciosa para el desarrollo de algunos aspectos del lenguaje, ya que al no posibilitar al niño el contacto con elementos que generen aprendizaje, el adulto hace que este no interaccione activamente, propinando un retraso en el nivel pragmático, tanto receptivo como expresivo; lo que se comprueba en varios trabajos de investigación, tales como el de Alvites (2012) donde los niños menores de cinco años que tenían padres que impartían bajo un modelo sobreprotector, presentaban un retraso en el desarrollo del lenguaje, sobre todo en la competencia pragmática.

3.5.2.3. Entorno educativo

El ambiente de aprendizaje comprende todas las condiciones, lugares, personas y recursos que afectan las actividades de enseñanza y aprendizaje. Comprende factores materiales como la infraestructura y los recursos educativos y factores sociales y culturales como las relaciones interpersonales, las normas de convivencia y las estrategias pedagógicas. Para Bronfenbrenner (1979), el entorno educativo es parte de un ecosistema de desarrollo en el que interactúan diferentes niveles de influencia, desde el aula hasta la comunidad en general.

El entorno escolar es un espacio de gran importancia para la adquisición del lenguaje pragmático debido a la variedad de interacciones que ocurre en su interior (Halliday, 1978). Según este autor, la función del lenguaje en el aula no únicamente se limita a la transmisión y comprensión de conocimientos, sino que también contribuye al

desarrollo de competencias comunicativas esenciales como el uso de actos de habla, dentro del contexto escolar; el autorregulamiento del registro y participación en una conversación, notando la diferencia entre interacciones con compañeros o autoridades escolares como profesores, auxiliares y directores; y la interpretación de normas socioculturales, ayudando al aprendizaje de la cortesía verbal y la adecuación discursiva según el contexto.

Asimismo, el entorno educativo abarca todos los factores físicos, como la infraestructura y los recursos para la enseñanza y el aprendizaje, así como los factores sociales y normativos que guían las interacciones dentro de la comunidad escolar. La disponibilidad de materiales y tecnologías educativas puede apoyar la enseñanza de idiomas en cualquier entorno, mientras que las interacciones sociales entre estudiantes y profesores ayudan a crear estrategias comunicativas en situaciones reales. Las normas institucionales y las estrategias pedagógicas que comprenden el aprendizaje basados en la interacción y el modelado lingüístico contribuyen significativamente al desarrollo de la competencia lingüística pragmática, según Bronfenbrenner (1979) y Vygotsky (1978).

3.5.3. Competencia discursiva y coherencia narrativa

Es importante destacar también que el desarrollo de la competencia pragmática en los niños no se limita únicamente a la adquisición de habilidades conversacionales y de adecuación contextual, sino que también comprende el dominio progresivo de la competencia discursiva. Cuando hablamos de competencia discursiva, tal como la definían Labov y Waletzky (1967), esta es la capacidad de producir y comprender textos orales coherentes y cohesionados en función de un propósito comunicativo. Desde la lingüística del texto, estos mismos autores has descrito la estructura canónica del relato oral, la cual está compuesta por una orientación, una complicación, una evaluación y una resolución. Asimismo, ellos también plantearon los mecanismos mediante los cuales los

hablantes organizan los eventos en una secuencia temporal y causal inteligible para el interlocutor. Si bien esta es una competencia compleja, esta se va adquiriendo desde temprana edad.

3.6. Confinamiento

De acuerdo con Ledermann (2021), quien se basa en la definición de la Real Academia Española, el confinamiento es un tiempo donde un grupo de personas, animales o cosas, por razones de salud, se someten a un estado de aislamiento. Según González y Torres (2023), este confinamiento y las restricciones impuestas por la pandemia crearon una profunda disrupción en los procesos educativos, especialmente en cuanto a la suspensión prolongada de las clases presenciales, la cual derivó en un rezago educativo acumulativo difícil de revertir, especialmente para los niños en etapa inicial de desarrollo. Con esto también, muchos menores carecieron del acompañamiento adecuado en casa, debido a la precarización económica en algunos casos y las múltiples cargas de los cuidadores, lo que creó mayores problemas escolares y un escaso avance en competencias fundamentales como la escritura y lectura, además del pensamiento lógico. Asimismo, el acceso limitado a servicios educativos por la educación virtual en muchos países de Latinoamérica; según estos autores, el confinamiento también provocó retrasos en el diagnóstico y atención de trastornos del neurodesarrollo, lo cual terminó impactando aún más en su desempeño académico.

3.7. Educación virtual y el entorno educativo durante el confinamiento

Durante la pandemia por COVID-19, las clases virtuales en el Perú representaron un desafío sin precedentes, caracterizado por la improvisación, el abandono institucional y la falta de preparación tecnológica, tanto de estudiantes como de docentes. Esto se vio presente en el nivel de educación básica regular, donde en primer momento se implementó un programa televisivo y radial «Aprendo en casa», debido a las diferencias

que existen a nivel social en el país. Por otro lado, meses después del inicio de la pandemia, Tacca et al. (2022), en un estudio donde analizaron esta situación en el Perú, recopilaron información sobre los profesores durante la época del confinamiento, quienes indicaban que debieron asumir múltiples funciones, adaptándose a nuevas plataformas digitales sin capacitación previa ni recursos adecuados. Durante el primer año, muchos de ellos usaron aplicaciones como *WhatsApp* o emisoras radiales locales para mantener algún tipo de contacto pedagógico con sus alumnos, quienes, a menudo, carecían de dispositivos, Internet o incluso energía eléctrica. Esta situación contrastaba fuertemente con la relativa estabilidad de las clases presenciales, donde el aula funcionaba como espacio físico de interacción constante, supervisión directa y retroalimentación inmediata (Aguirre y Primo, 2017). En cambio, en la virtualidad, el aislamiento, la deserción y la dificultad de acceso a materiales se convirtieron en la norma, afectando seriamente la calidad del aprendizaje y el desarrollo de habilidades comunicativas.

3.7.1. Entorno educativo en una institución educativa pública del Perú durante el confinamiento

Las escuelas públicas del Perú enfrentan muchos problemas en el ámbito educativo, especialmente en materia de infraestructura y acceso a servicios básicos. De acuerdo al Ministerio de Economía y Finanzas (2014), el Censo de Infraestructura Educativa de 2014 señala que el 70 % de las instituciones educativas públicas necesitaba refuerzo o reconstrucción y el 67 % carecía de agua, alcantarillado o incluso electricidad.

Si bien la deficiente infraestructura de las escuelas públicas no resaltó durante la pandemia debido al cierre de escuelas y la instauración de clases virtuales, se marcó una notable diferencia debido a que las escuelas públicas no contaban con aulas virtuales o plataformas especializadas de educación.

Por otro lado, el acceso a dispositivos electrónicos y servicio de Internet durante el confinamiento fue determinante. En el caso de las escuelas públicas, gran parte del alumnado tenía dificultades para conectarse a las mismas. Esto ocurría incluso para el programa Aprendo en casa, donde en algunos casos había niños que no contaban con los recursos para poder sintonizar el programa por TV, radio o internet.

Esta falta de recursos a nivel de plataformas educativas y acceso a Internet o dispositivos electrónicos puede indicar una desventaja según lo señalado por autores como Duarte y Moreno (2011), quienes indican lo siguiente:

> Las relaciones entre infraestructura escolar y resultados académicos (…) los factores que están más alta y significativamente asociados con los aprendizajes son la presencia de espacios de apoyo a la docencia (bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de cómputo) la conexión a servicios […]. (p. 25)

3.7.2. Entorno educativo en una institución educativa privada del Perú durante el confinamiento

El entorno educativo en las instituciones privadas del Perú es bastante amplio y diverso. De manera general, está caracterizado por variaciones en calidad, infraestructura y costos. La educación privada ha desempeñado un rol importante y creciente en la formación de distintos sectores de la sociedad, especialmente a partir de la promulgación del Decreto Legislativo 882 en 1996, el cual promovió la inversión privada en el sector educativo y generó una gran cantidad de instituciones educativas privadas (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2019).

Durante el confinamiento por COVID 19 no se pudo observar una diferencia en cuanto a la infraestructura y comodidades que hay dentro de las aulas de las instituciones educativas privadas, ya que el cierre de escuelas fue una disposición en todo el país. Por otro lado, se pudo observar diferencia a nivel de inversión en recursos educativos, ya que

en varias escuelas privadas se optó por utilizar plataformas educativas y aulas virtuales especializadas, donde se pueden impartir clases con más facilidades y recursos visuales para los estudiantes. Asimismo, en las escuelas educativas públicas se optaba por el uso de estos recursos tecnológicos adicionales ya que todos los estudiantes contaban con acceso a dispositivos electrónicos y servicio de Internet.

Por otro lado, relacionado al papel de los docentes de estas instituciones, estudios recientes en el Perú analizaron la percepción de los docentes sobre aquellos factores organizacionales que desde la perspectiva de la gestión educativa aseguran la efectividad escolar en instituciones privadas. Por ejemplo, un estudio realizado en una institución privada del Callao reveló que aspectos como el conocimiento del entorno, el manejo de situaciones problemáticas, la capacidad de negociación, la creatividad e innovación, la flexibilidad y la toma de decisiones son procesos claves en la gestión educativa de una institución privada, poniendo esto como ventaja frente a una institución pública (Alarcón, 2014). Según este autor, a diferencia de una institución educativa pública peruana, en la privada «los directivos y docentes de las Instituciones, desarrollan un liderazgo; pues ejercen influencia sobre el alumnado, y por lo tanto originan una comunicación de mayor valor» (p. 141).

3.8. Teoría social del lenguaje

La teoría social del lenguaje sostiene que el lenguaje no es solo un sistema simbólico, sino una práctica social determinada por factores históricos, culturales y contextuales. Según Bakhtin (1981), el lenguaje es inherentemente conversacional, lo que significa que cada enunciado se forma en respuesta a otros enunciados dentro de una comunidad de habla.

Por último, la teoría de Vygotsky, la cual postula principalmente que el lenguaje tiene una función social, determina en gran medida el desarrollo del pensamiento. El

pensamiento, según esta teoría, se desarrolla por interacción con el entorno, luego se procesa mediante el lenguaje y se obtiene el lenguaje interiorizado. Para esta teoría, en los niños, las palabras comienzan siendo emocionales, luego designan objetos concretos (del mundo físico) y, por último, se entienden significados abstractos. Este autor indica que el lenguaje tiene un carácter social y se desarrolla mediante la interacción con el medio.

Esta visión del lenguaje como una práctica social brinda una perspectiva más amplia sobre la competencia pragmática, que implica no solo el dominio de las reglas lingüísticas sino también la capacidad de negociar significados en diversos contextos socioculturales. Vygotsky (1978) habló sobre el andamiaje en la adquisición del lenguaje al enfatizar cómo la interacción con hablantes más experimentados ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades prácticas.

Asimismo, esta teoría menciona que el lenguaje no solo sirve para comunicar información, sino que también desempeña un papel crucial en la construcción de identidades sociales y culturales. Gumperz (1982) y Fairclough (1992) indican que el lenguaje es una herramienta de poder que puede reforzar o desafiar estructuras sociales. En este sentido, Vygotsky (1978) sostiene que la apropiación del lenguaje es fundamental para el desarrollo de la identidad y la autoconciencia, ya que permite a los individuos participar activamente en su entorno social.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

Este capítulo desarrolla el marco metodológico de la investigación, detallando el alcance, el enfoque adoptado y el diseño que se ha empleado. Asimismo, se describe la población que fue objeto de estudio, la muestra a la que se le aplicaron los instrumentos de investigación, al igual que la descripción de las técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de recolección de datos.

4.1. Enfoque de investigación

De acuerdo a la polarización en cuanto a la metodología de una investigación, el presente trabajo se ha desarrollado a través del enfoque mixto, el cual involucra tanto lo cualitativo como lo cuantitativo.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que el enfoque cualitativo tiene como meta «describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes» (p. 11). Nuestra investigación, por su parte, busca describir e interpretar la influencia del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de la competencia pragmática de los niños de cinco y seis años. Además, una de las técnicas de recolección de datos que utilizamos fue la entrevista, que se aplicó a los padres de familia que tenían niños con problemas en el desarrollo de este componente del lenguaje.

Por otro lado, el hecho de que hayamos optado por un instrumento estandarizado en nuestra recolección de datos, y que este se maneje a través de puntuaciones por categoría, que en este caso evalúan el desarrollo de la competencia pragmática en cada ámbito, nos aproxima al enfoque cuantitativo. Sobre este enfoque y la recolección de datos, Hernández, Fernández y Baptista afirman lo siguiente:

> La recolección se basa en instrumentos estandarizados. Es uniforme para todos los casos. Los datos se obtienen por observación, medición y documentación. Se utilizan instrumentos que han demostrado ser válidos y confiables en estudios previos o se generan nuevos basados en la revisión de la literatura y se prueban y ajustan. Las preguntas, ítems o indicadores utilizados son específicos con posibilidades de respuesta o categorías predeterminadas. (2014, p. 12)

Teniendo en cuenta esto último, la prueba estandarizada que usaremos nos ayudará a tener un puntaje y situar al niño en una escala en cuanto al desarrollo normal de su competencia pragmática, lo cual, ayudará a que podamos establecer una relación entre la influencia del confinamiento por COVID-19 y esta competencia del lenguaje.

4.2. Tipo de investigación

De acuerdo con la problemática planteada y lo que nos hemos fijado como objetivos, esta investigación es de carácter descriptivo-correlacional y comparativo.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) proponen, en primera instancia, un pequeño distanciamiento entre el método descriptivo y el correlacional, mencionando en la definición del método descriptivo que este

> Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas. (2014, p. 92)

Sobre los estudios correlacionales, estos autores afirman que son aquellos trabajos donde se «asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población» (2014, p. 93). Otros autores como Carrasco (2009) postulan, al respecto lo siguiente:

> Estos estudios tienen la particularidad de permitir al investigador analizar y estudiar la relación de hechos y fenómenos de la realidad (variables) para conocer su nivel de influencia o ausencia de ellas; buscan determinar el grado de relación entre las variables que se estudian. (p. 73)

Nuestra investigación, teniendo en cuenta lo anterior, es de carácter descriptivo correlacional, ya que busca establecer una relación entre la variable «desarrollo de la competencia pragmática» y la variable «confinamiento por COVID-19».

En cuanto a los estudios comparativos, Bryman (2016) afirma que estos involucran al menos dos casos, los cuales serán sometidos a una misma técnica de recolección de datos. En suma, Millis, Van de Bunt y Bruijin (2006) indican que luego de someter a comparación dos casos, se debe buscar la interpretación de los resultados, ya que esto, además de indicar las diferencias y similitudes que pueda haber, nos puede llevar a entender por qué existen tales diferencias y similitudes.

Finalmente, para poder establecer la correlación entre ambas variables, los resultados que se obtuvieron en la sección uso del lenguaje de la prueba PLON-R serán contrastados con la información recogida en las entrevistas a los padres de familia, auxiliares y docentes de las escuelas elegidas. Este cruce de datos permitirá identificar si las condiciones de confinamiento por COVID-19 guardan relación con el nivel de desarrollo de la competencia pragmática de los niños evaluados.

4.3. Técnicas e instrumentos de investigación

4.3.1. *Prueba de lenguaje oral de Navarra-revisada (PLON-R)*

La *prueba de lenguaje oral de Navarra-Revisada* es una de las pruebas más utilizadas para evaluar el desarrollo del lenguaje en niños de tres y seis años: la prueba varía según la edad. Esta prueba acoge la fonología, morfología, morfosintaxis, contenido

(semántica) y el uso del lenguaje. Esta última sección del uso del lenguaje hace referencia a la pragmática y consta de tres secciones: la primera sección comprende la articulación espontánea ante una lámina; la segunda, la expresión espontánea durante una actividad manipulativa; y, la última, la conducta global del niño durante la prueba.

La última sección de esta prueba, correspondiente a «uso del lenguaje», en primer lugar, se centra en evaluar la expresión espontánea en una situación determinada, la cual se da cuando se le presenta una lámina al niño. Dentro de las acciones que se evalúan en esta primera parte, están los ítems DENOMINA, DESCRIBE y NARRA. En segundo lugar, se busca evaluar la expresión espontánea en una actividad manipulativa, la cual se da con un rompecabezas. En esta actividad se ve si el niño solicita información, pide atención y si es que autorregula sus acciones durante la interacción. Por último, se realizan observaciones sobre el uso del lenguaje no verbal del niño en la tercera sección, la cual evalúa la conducta global del niño durante la aplicación de la prueba.

Por último, en cuanto a la estandarización y adaptación de la prueba, esta ya ha sido validada y adaptada al Perú, habiendo incluso algunos trabajos de investigación sobre desarrollo del lenguaje donde se la ha aplicado, por lo que se puede decir que es un instrumento confiable.

4.3.1.1. Ficha técnica de la *PLON-R*

Autores: G. Aguinaga, M. L. Armentia, A. Fraile, P. Olangua y N. Uriz

Adaptación: Adaptado para el uso en Perú por Alejandro Dioses Chocano (UNMSM-Facultad de Psicología)

Procedencia: Madrid, España.

Duración: Un máximo de12 minutos por niño

Aplicación: Individual

Tipificación: Puntuaciones de acuerdo a los niveles de cada categoría (3)

Significación: Diagnóstico activo del desarrollo de los componentes del lenguaje oral en niños de 3 a 6 años.

4.3.2. La entrevista cualitativa

De acuerdo con lo que afirma Janesick (1998), una entrevista es una reunión acordada con la finalidad de conversar e intercambiar información entre los interlocutores, los cuales son definidos como ENTREVISTADOR y ENTREVISTADOS(AS). Esta entrevista puede darse tanto de manera individual, con un único entrevistado o entrevistada o, por otro lado, con un grupo de personas que tengan, o no, alguna característica en común. Así, Gallardo y Moreno (1999) refieren que

> la entrevista es, entonces, un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas (entrevistador y entrevistado) entre las cuales se efectúa un intercambio de comunicación cruzada a través de la cual el entrevistador transmite interés, motivación y confianza; el entrevistado devuelve a cambio información personal en forma de descripción, interpretación o evaluación. (p. 68)

Se ha optado por la entrevista porque, según la definición anterior, además es eficaz para obtener información, lo cual ayudará a tener información de alguien que ha vivido los hechos. Este trabajo de investigación ayudará a conocer la condición durante el confinamiento por COVID-19 en niños que, después de haber sido evaluados mediante la prueba *PLON-R*, obtuvieron una calificación sobresaliente, lo cual servirá para generar discusión y, asimismo, nuevos tópicos de investigación.

4.4. Población y muestra

4.4.1. Población

Nuestra población está conformada por niños de 6 y 7 años de edad, tanto los que estudian en la Institución Educativa Pública Augusto Gutiérrez Mendoza, del distrito de Chorrillos, como los de la Institución Educativa Privada Saint Patrick, del distrito de Cercado de Lima, ubicados en Lima Metropolitana.

4.4.2. Muestra

En cuanto a la muestra, trabajaremos con una muestra no probabilística por juicio del autor, la cual consta de 45 alumnos. De estos, 25 pertenecen al primer grado de primaria de la Institución Educativa Pública Augusto Gutiérrez Mendoza, del distrito de Chorrillos; mientras que 20 pertenecen al primer grado de primaria de la Institución Educativa Privada Saint Patrick, del distrito de Cercado de Lima.

4.4.2.1 Criterios de inclusión y exclusión

4.4.2.1.1 Criterios de inclusión

- Niños de seis y siete años
- Estudiantes con matrícula y asistencia regular en el periodo escolar 2023
- Estudiantes que llevaron clases virtuales durante el confinamiento por COVID 19

4.4.2.1.2. Criterios de exclusión

- Niños que estudiaron en una institución educativa de diferente gestión a la actual durante el confinamiento por COVID 19
- Niños con diagnóstico de problemas de lenguaje
- Niños con diagnóstico de problemas de aprendizaje
- Niños que estén recibiendo algún tipo de terapia psicológica o de lenguaje
- Niños cuya lengua materna no sea el español

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se presenta y analiza los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación. Los hallazgos son expuestos de manera organizada, con el propósito de dar cuenta de las tendencias, patrones o comportamientos observados en la muestra.

5.1. Datos obtenidos

Tabla 1
Resultados obtenidos de la prueba Plon-R (Uso) aplicada en la I.E. Pública

N° Alumno	Absurdo de contenido y forma	Comprensión de metáforas	Ordenar y relatar	Comprensión y adaptación	Planificación	Puntaje total
1	0	1	1	0.5	0.5	3
2	1	1	1	1	0.5	4.5
3	0	1	1	0	0.5	2.5
4	0	1	1	0.5	0.5	3
5	0	0	1	0	0.5	1.5
6	0	1	1	0.5	0.5	3
7	0	1	1	0	0.5	2.5
8	1	1	1	0.5	0	3.5
9	0	1	1	0	0.5	2.5
10	1	1	1	0	0	3
11	0	1	0	0	0	1
12	0	0	0	0.5	0.5	1
13	0	0	0	0	0	0
14	0	1	1	1	1	4
15	1	1	1	1	0	4
16	0	0	1	0.5	0	1.5
17	0	0	1	0	0	1
18	0	0	1	1	0.5	2.5
19	0	1	1	1	0.5	3.5
20	0	1	1	0.5	0	2.5
21	0	0	0	0	0	0
22	0	1	0	1	1	3

23	0	1	1	0.5	0	2.5
24	1	1	1	0	0.5	3.5
25	0	1	1	0	1	3

Tabla 2
Resultados obtenidos de la prueba Plon-R (Uso) aplicada en la Institución Educativa Privada

N° Alumno	Absurdo de contenido y forma	Comprensión de metáforas	Ordenar y relatar	Comprensión y adaptación	Planificación	Puntaje total
1	1	1	1	0.5	0.5	4
2	0	1	1	1	1	4
3	0	0	1	0	0.5	1.5
4	1	1	1	0	0.5	3.5
5	0	0	1	0.5	0.5	2
6	1	1	0	0	0.5	2.5
7	0	1	1	0	1	3
8	1	1	0	0.5	0	2.5
9	1	1	1	0.5	1	4.5
10	0	1	0	0	0.5	1.5
11	1	1	1	0	0.5	3.5
12	1	1	0	1	0.5	3.5
13	1	1	0	0.5	0.5	3
14	0	0	1	0.5	1	2.5
15	1	0	1	0.5	0.5	3
16	2	1	1	0.5	0.5	5
17	1	1	1	0.5	1	4.5
18	0	0	1	0	0.5	1.5
19	1	1	0	0.5	0.5	3
20	1	1	1	1	1	5

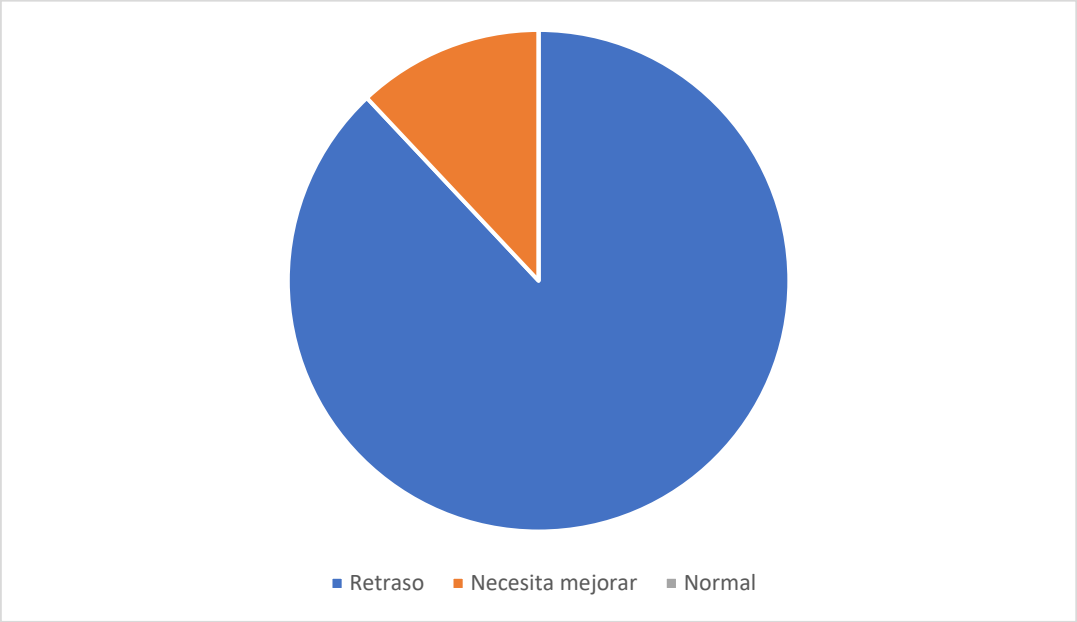
5.2. Análisis de los datos obtenidos

5.2.1. Resultados generales

A partir de los puntajes obtenidos con las pruebas *PLON R*, obtuvimos el siguiente gráfico respecto al nivel de la competencia pragmática en los estudiantes de la institución educativa pública.

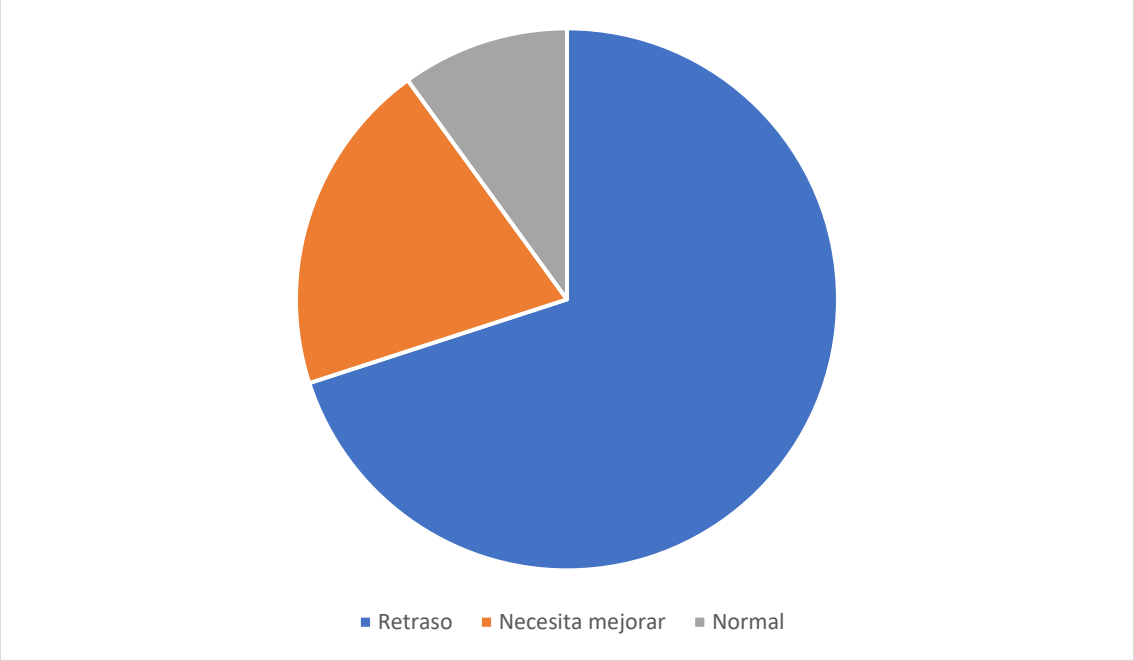
Figura 1

Nivel de uso del lenguaje en la I.E. Pública



De igual modo, se analizó los datos obtenidos a partir de los puntajes obtenidos con las pruebas *PLON R* en la Institución educativa privada, obteniendo el siguiente gráfico.

Figura 2
Nivel de uso del lenguaje en la I.E. Privada



Al analizar estos datos, podemos observar, en primera instancia, que existe un retraso notable en el desarrollo de la competencia pragmática del lenguaje. El 80 % de los niños a los que se les aplicó la prueba presentaron un deficiente desarrollo y muchas dificultades para completar la prueba. En este punto es importante destacar que todos estos niños estuvieron inmersos en el confinamiento por COVID 19, siendo este el factor principal del retraso. Por otro lado, se observa que en la institución educativa pública ningún estudiante pudo obtener el puntaje necesario para entrar en el grupo de desarrollo pragmático normal. Asimismo, en el caso del nivel «Necesita mejorar», el 16 % de los alumnos evaluados se encontró en este nivel. Existe una cantidad similar en ambas instituciones, ya que, del total de niños evaluados, tanto de la institución educativa pública y privada, el 12 % y el 20 % respectivamente se encontraron aquí. Finalmente, respecto al nivel «Normal», en la institución educativa pública ningún niño llegó a obtener el puntaje necesario para estar en este nivel; por otro lado, en la institución educativa privada, solo dos alumnos, que representan el 10 % de los alumnos obtuvieron el puntaje necesario, por lo que, de todos los estudiantes evaluados, solo el 4 % cuenta con un nivel normal de la competencia pragmática.

De manera descriptiva, estas dificultades se manifestaron concretamente durante la aplicación de la prueba. En la categoría de absurdo de contenido y forma, diversos niños de ambas instituciones afirmaban que los enunciados presentados eran correctos, sin detectar el error; otros, si bien intuían que algo estaba mal, no lograban explicar la razón incluso con más tiempo. En la categoría de comprensión de metáforas, la mayoría de los niños que no obtuvieron puntaje simplemente indicaban que no entendían el enunciado, mientras que solo dos casos interpretaron la metáfora de manera literal, atribuyéndole un significado físico. En cuanto a la tarea de ordenar y relatar, los errores más frecuentes consistían en invertir la secuencia lógica de los eventos: algunos niños

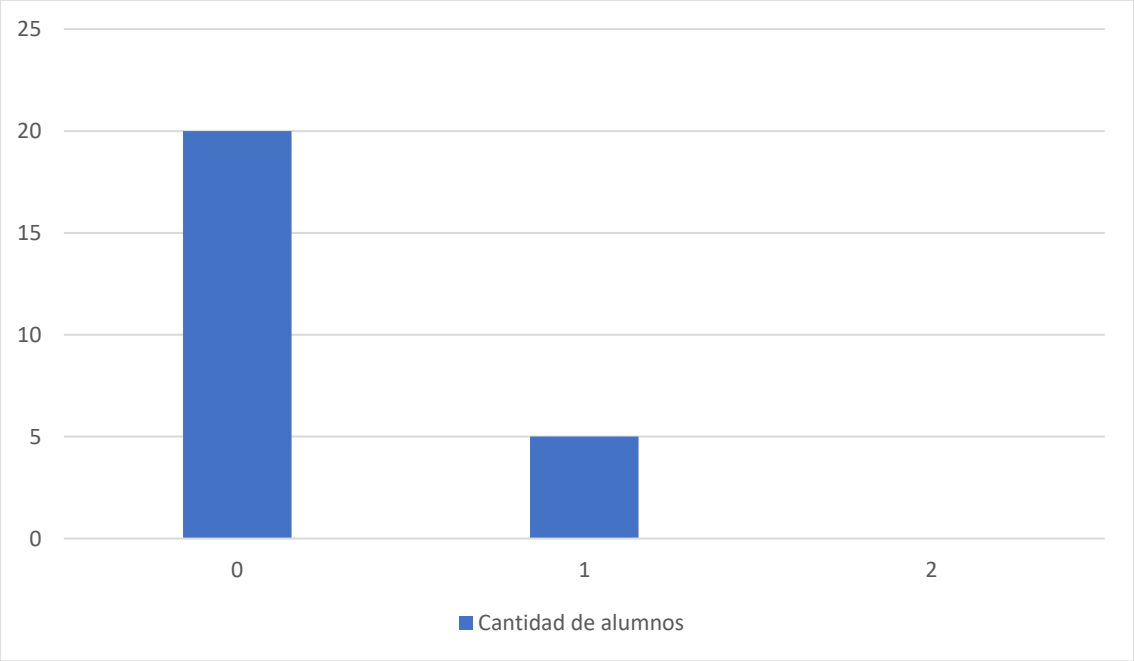
indicaban, por ejemplo, que primero se comían los peces y después se pescaban, o que se los cocinaba luego de haberlos consumido. Por otro lado, en comprensión y adaptación, los niños que no lograron puntuar simplemente guardaban silencio ante la situación planteada, sin ofrecer ninguna respuesta verbal. Finalmente, en planificación, quienes no alcanzaron puntaje no lograban establecer las reglas básicas del juego ni identificar a los participantes, limitándose a descripciones vagas o incompletas.

5.2.2. Resultados por categorías

5.2.2.1. Absurdo de contenido y forma

A partir de los datos, se obtuvieron los siguientes gráficos:

Figura 3
Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Absurdo de contenido y forma en la I.E. Pública

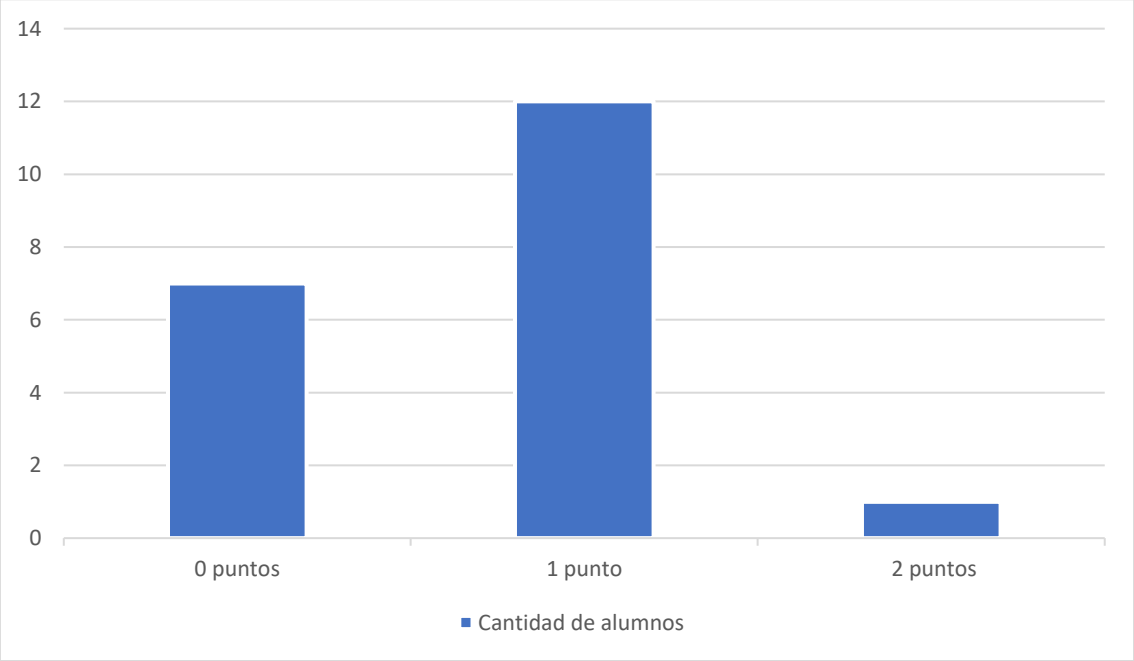


Podemos observar que del total de los alumnos de la I.E. pública, el 80 % no logró responder satisfactoriamente las preguntas de absurdo ni las de forma. Por otro lado, el 20 % pudo responder solo las preguntas de un subapartado, el cual correspondió en los cinco casos al área de Absurdo.

En cuanto a esta categoría, aquí se evalúa la competencia metatextual y metapragmática del niño, es decir, su capacidad de poder distanciarse del enunciado y detectar si es que se está trasgrediendo una de las máximas conversacionales (por ejemplo, la máxima de calidad que propone Grice en 1975). Ahora, que el 80 % de los niños de la I.E. pública no detectara el absurdo sugiere una limitación en la conciencia pragmática, es decir, en la capacidad de evaluar los enunciados no solo como estructuras gramaticales sino como actos comunicativos situados en un contexto. Asimismo, el hecho de que ningún alumno de esta institución fuera capaz de responder de manera satisfactoria en esa subárea indica que las dificultades no se restringen al plano pragmático, sino que también podría estar presente una deficiencia en el nivel de la competencia gramatical.

Por otro lado, en la Institución educativa privada se obtuvo lo siguiente:

Figura 4
Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Absurdo de contenido y forma en la I.E. Privada



Por otro lado, en la institución educativa privada se obtuvo que el 35 % no fue capaz de resolver de manera satisfactoria las pruebas de absurdo de contenido y forma,

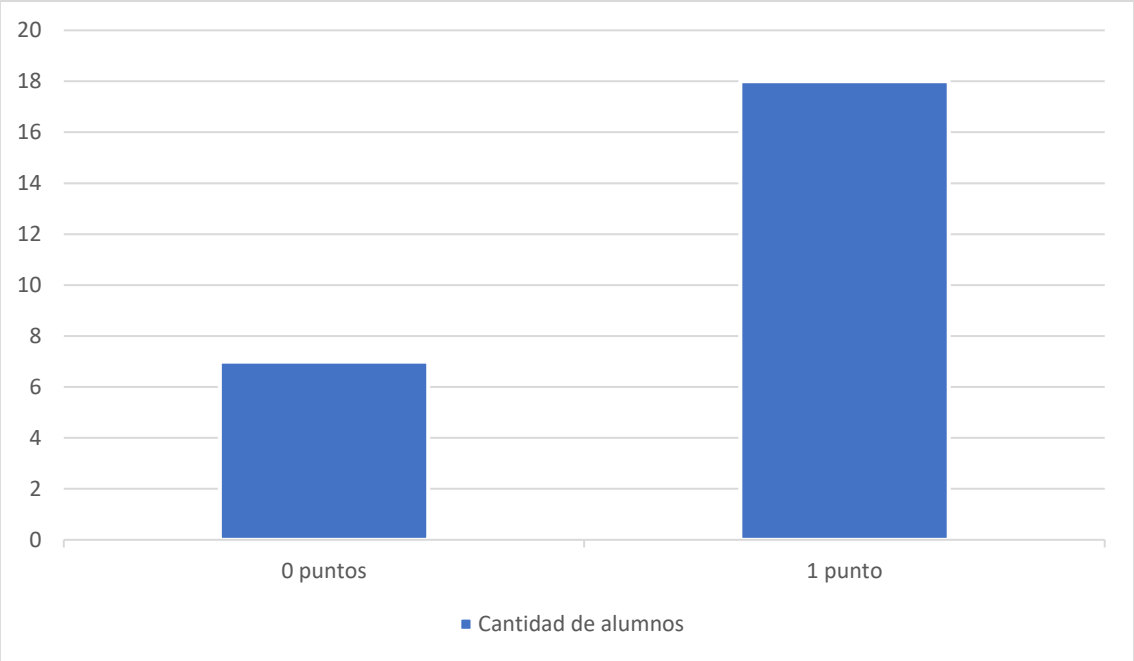
pero, a diferencia de la otra institución, en esta escuela el 60 % obtuvo el puntaje completo de la subárea de forma de contenido, donde se requería tener de manera clara nociones de gramática y concordancia entre los componentes de la oración. Asimismo, fue sorprendente encontrar a dos alumnos, quienes conformaban el 5 %, que pudieron responder de manera correcta todas las preguntas.

Este resultado nos indica que los niños de la institución privada muestran, a diferencia del otro grupo, un mayor desarrollo de la competencia pragmática, ya que son capaces de operar sobre la estructura formal de la lengua y detectar incluso errores que competen a la competencia gramatical, tales como desviaciones de la norma morfosintáctica. Esta habilidad metalingüística que implica tratar la lengua como objeto de análisis y no solo como herramienta de comunicación, nos podría indicar una exposición más sostenida a prácticas discursivas que exigen una mayor atención a la forma lingüística, lo cual se puede fundamentar en que posiblemente hubo una mayor exposición a textos orales y escritos durante el período escolar virtual.

5.2.2.2. Comprensión de metáforas

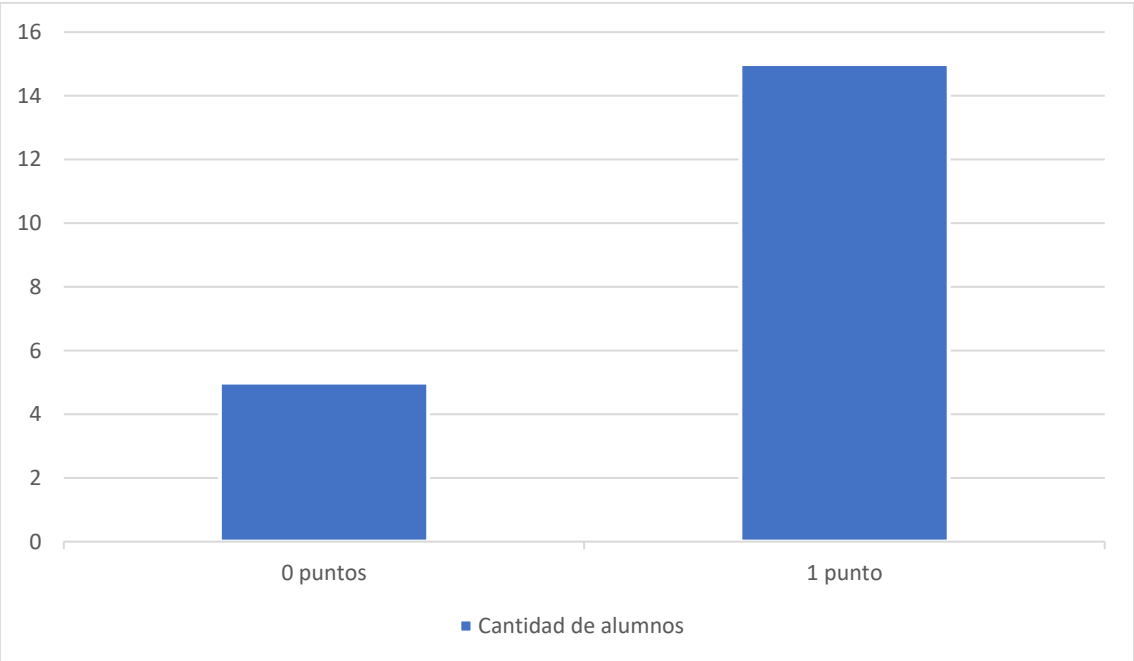
Respecto a la categoría de comprensión de metáforas, se obtuvo lo siguiente en la institución educativa pública:

Figura 5
Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Comprensión de metáforas en la I.E. Pública



En la institución educativa pública, el 72 % de los alumnos no tuvo problemas para comprender la metáfora de la prueba, mientras que solo el 28 % no supo responder o lo hizo de manera incorrecta.

Figura 6
Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Comprensión de metáforas en la I.E. Privada



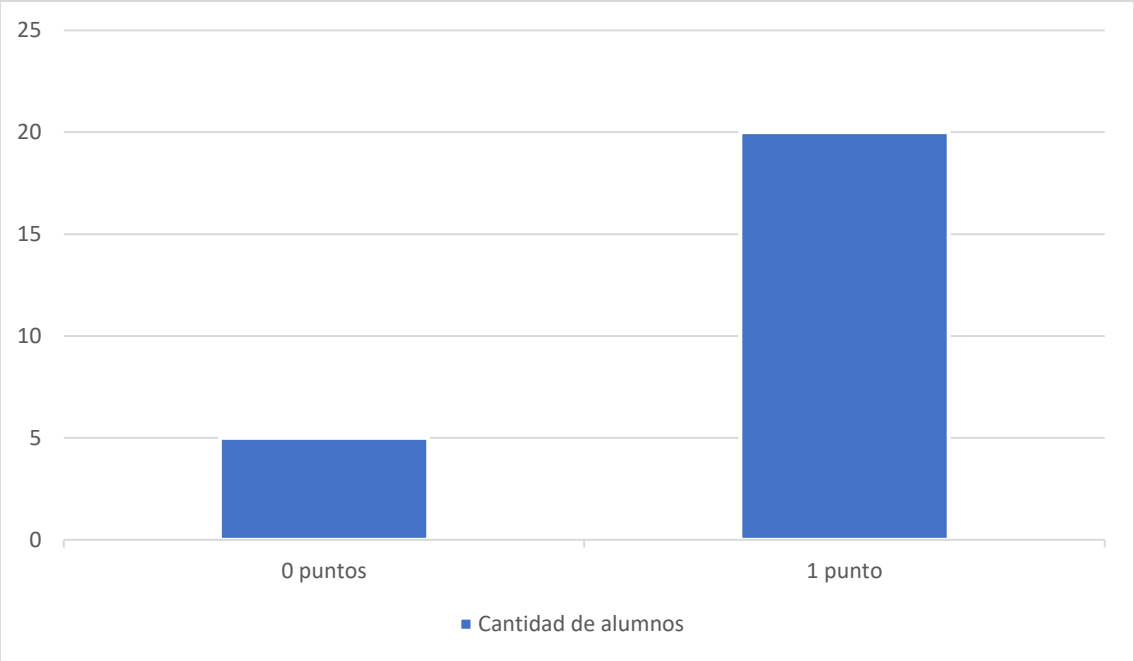
Asimismo, en la institución educativa privada se obtuvo resultados similares, donde el 75 % de alumnos entendió sin problema la metáfora y el 25 % no supo responder atinadamente.

En este punto, es necesario destacar que la comprensión de metáforas constituye una de las tareas más complejas desde el punto de vista pragmático, puesto que implica la activación del significado no literal del enunciado. Asimismo, esto concuerda con la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986), donde la interpretación metafórica exige que el niño abandone la decodificación composicional del enunciado para acceder a un efecto cognitivo de orden superior, mediante un proceso de enriquecimiento contextual. En este sentido, los resultados son relativamente alentadores, dado que la mayoría de los niños de ambas instituciones logró activar el significado figurado. No obstante, los casos fallidos resultan significativos también. Por ejemplo, aquellos niños que interpretaron la metáfora de manera literal muestran una tendencia a operar únicamente en el nivel semántico composicional, sin acceder al nivel pragmático - inferencial del enunciado. Esta literalidad interpretativa es un indicador de un desarrollo pragmático incipiente, en el que el procesamiento del lenguaje figurado aún no está plenamente consolidado, por lo que más adelante sería complicado que puedan entender ironías, metáforas o expresiones idiomáticas.

5.2.2.3. Ordenar y relatar

En cuanto a la categoría de ordenar las figuras en el orden correcto y relatar qué sucede en las figuras, se obtuvo lo siguiente en la institución educativa pública:

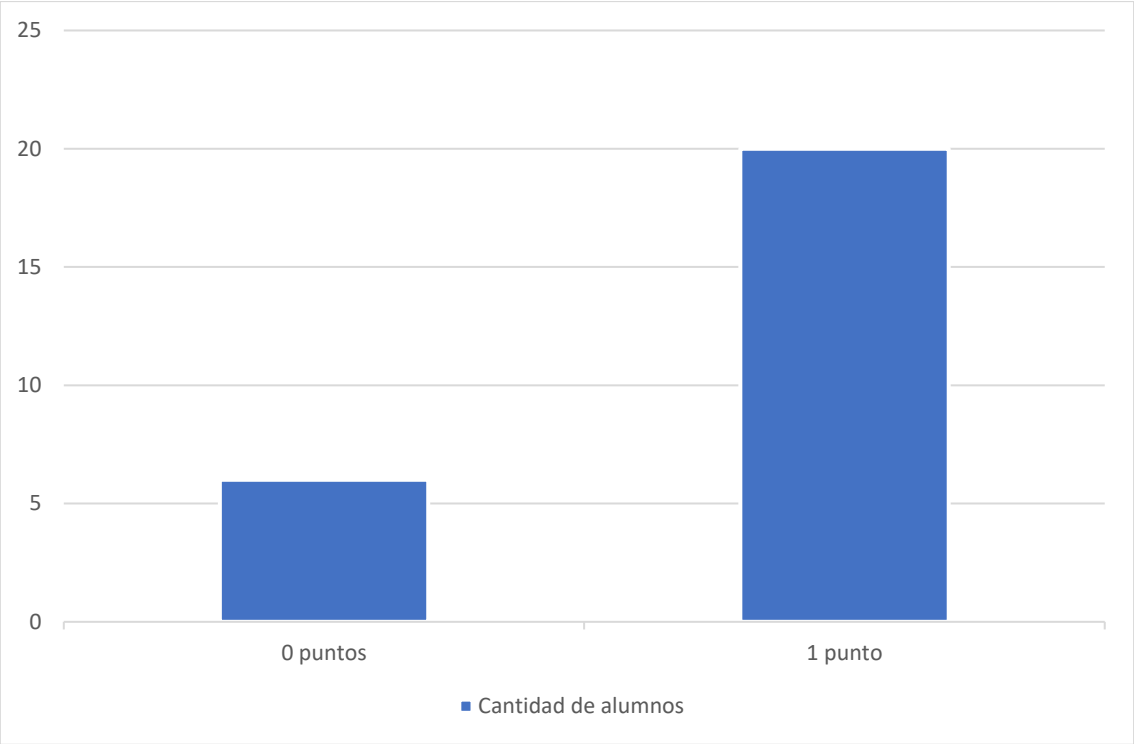
Figura 7
Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Ordenar y relatar en la I.E. Pública



En esta institución educativa, solo el 20 % de los estudiantes no pudo ordenar las figuras de manera correcta; por otro lado, el 80 % sí consiguió ordenar las figuras y relatarlas de manera correcta. En cuanto al aspecto de relatar los hechos de las figuras, fue evidente que los niños preferían asignarles nombres a los niños de las figuras.

Figura 8

Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Ordenar y relatar en la I.E. Privada



Asimismo, en la institución educativa privada, se obtuvo resultados similares, donde el 30 % no logró ordenar las figuras de manera correcta y el 70 % sí lo hizo sin problema alguno. En este caso, al momento de relatar no hubo alguna técnica de apoyo como asignarles nombres a los niños, lo cual resulta llamativo, puesto que en la institución educativa privada más de uno lo hizo.

Esta categoría evalúa el dominio de la coherencia narrativa, es decir, la capacidad que tiene niño para poder organizar proposiciones en una secuencia temporal y causal que responda a la estructura básica de un relato. Los errores observados, como, por ejemplo, indicar que los peces se comían antes de pescarse, o que se cocinaban tras ser consumidos, revelan que está presente una alteración en la organización lógico-temporal del discurso, lo cual involucra tanto la comprensión de las relaciones causales entre eventos como la expresión de esas relaciones mediante conectores y marcadores discursivos adecuados.

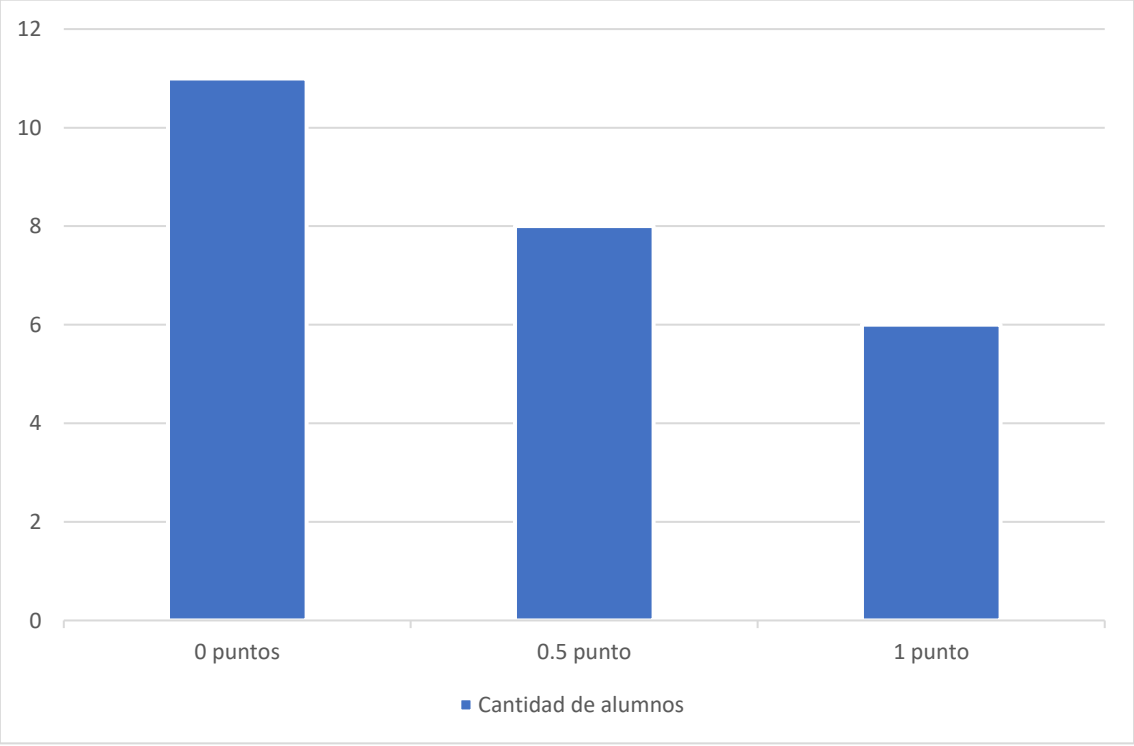
Esto está relacionado a las categorías narrativas propuestas por Labov y Waletzky (1967), ya que estos niños muestran dificultades para establecer la orientación y la complicación del relato de manera coherente. Por otro lado, en algunos niños de la institución pública apareció una estrategia de nombrar a los personajes de las láminas. Esto constituye un recurso de anclaje deíctico, dado que, al asignarles nombres propios, los niños crean un sistema de referencia que les facilita la organización y el seguimiento de los personajes a lo largo del relato, compensando así las limitaciones en el manejo de la referencia anafórica pronominal.

5.2.2.4. Comprensión y adaptación

En esta categoría se obtuvo los siguientes datos en la institución educativa pública.

Figura 9

Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Comprensión y adaptación



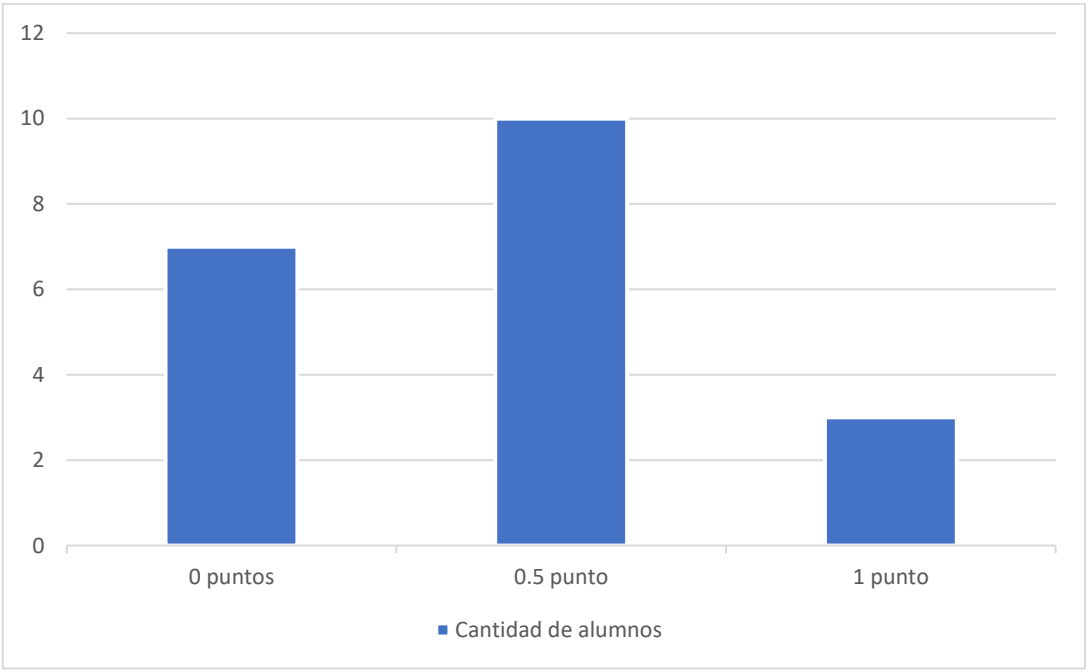
El 44 % de los alumnos de esta institución no logró dar una solución temporal a los problemas planteados en esta sección, ya que, si bien la mayoría de ellos logró

comprender lo que pasaba en la situación, no sabía cómo adaptarse. El 32 % de los alumnos, en cambio, pudo responder con una solución adecuada para adaptarse a la situación planteada, donde en la mayoría de los casos era la primera (llegar tarde a clases). Finalmente, solo el 24 % de los estudiantes pudo dar respuestas que demostraban que, además de comprender la situación, podían adaptarse a ellas.

En cuanto a la categoría de comprensión de la situación y adaptación, se obtuvo lo siguiente en la institución educativa privada.

Figura 10

Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Comprensión y adaptación en la I.E. Privada



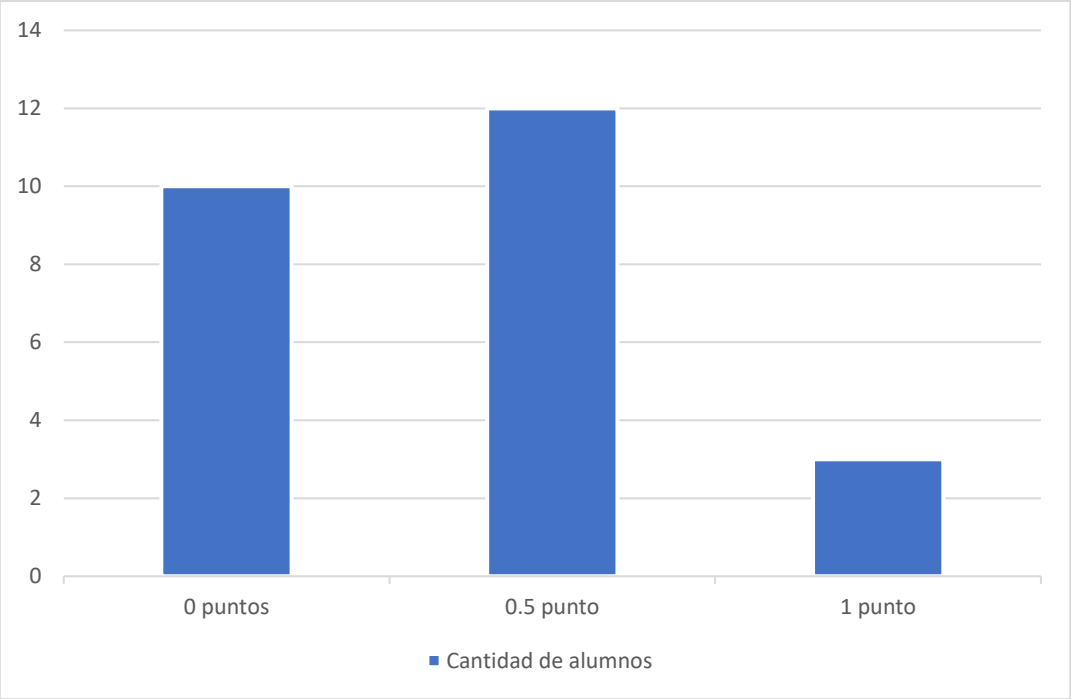
En este caso, el 35 % de los alumnos no logró dar una respuesta que demostrara su adaptabilidad en las situaciones planteadas. A diferencia de la otra institución, en esta institución el 50 % de los alumnos evaluados respondió correctamente respecto a una de las situaciones, demostrando que pueden adaptarse de manera satisfactoria a la situación de llegar tarde a la escuela.

Esta categoría es importante, dado que se evalúa la competencia ilocutiva y la adecuación pragmática de acuerdo al contexto. En este caso, las preguntas se centraban en evaluar la capacidad del niño para interpretar una situación comunicativa concreta y generar un acto de habla pertinente. En este caso, el niño podía hacer una petición de disculpa, una justificación, una solicitud de ayuda, ajustado a las expectativas del interlocutor y a las normas sociales del contexto que se le dio en la lámina (por ejemplo, el llegar tarde a la escuela). En este caso, los niños que guardaron silencio ante la situación planteada no lograron producir ningún acto ilocutivo, evidenciaron que existe una ruptura en el proceso de reconocimiento de la intención comunicativa implícita en la situación (Searle, 1969). Aquellos que respondieron parcialmente, ante la situación de llegar tarde, por ejemplo, muestran que su competencia pragmática está en desarrollo, puesto que logran activar los esquemas comunicativos asociados a situaciones cotidianas y familiares, pero no generalizan esa capacidad a situaciones menos frecuentes.

5.2.2.5. Planificación

En esta, la categoría de planificar y narrar las instrucciones de un juego de niños y establecer normas y una solución para ganarlo, se obtuvo lo siguiente en la institución educativa pública:

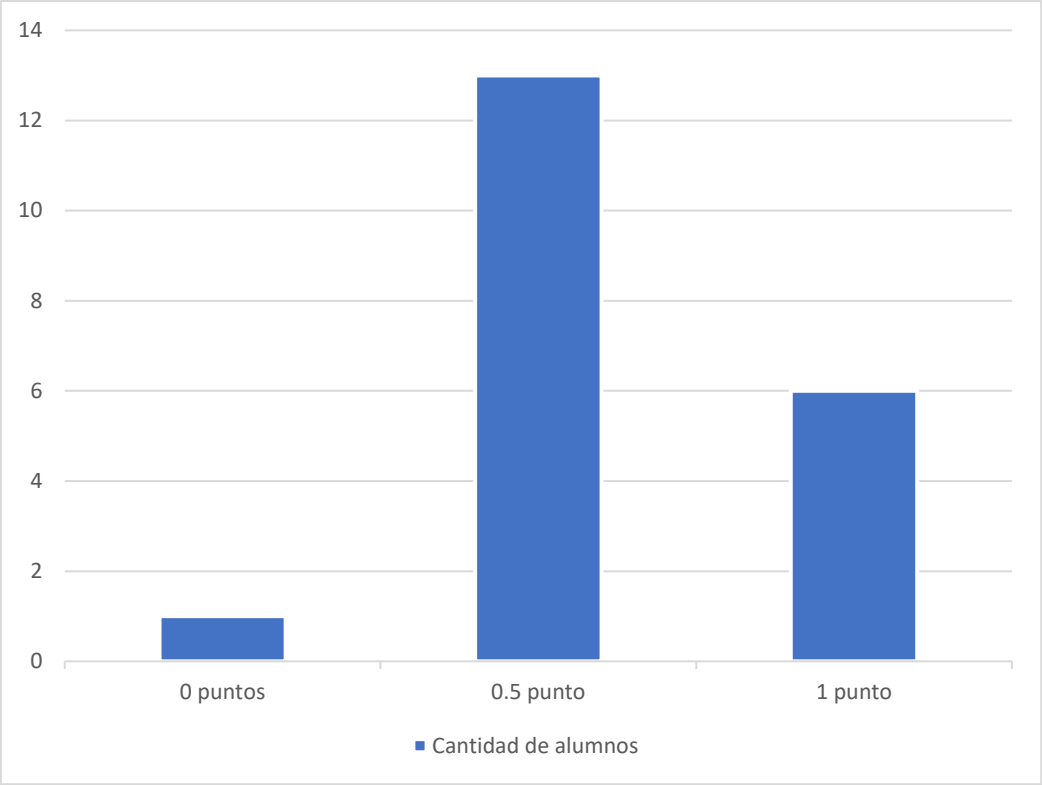
Figura 11
Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Planificación en la I.E. Pública



Aquí, el 40 % de los estudiantes no logró explicar las reglas del juego de las escondidas ni estructurarlo de manera correcta. Por otro lado, el 48 % logró transmitir de manera correcta la estructura del juego y las reglas, pero no pudo explicar cómo se desarrolla el juego de manera correcta. Asimismo, el 12 % de los estudiantes evaluados pudo hacer ambas actividades sin problema alguno. De igual modo que en el caso de la sección de Ordenar y relatar, se notó el uso de un recurso para explicar en algunos niños, ya que mencionaban a sus amigos o familiares (hermanos) para explicar cómo se desarrollaba el juego de las escondidas.

Por otro lado, en la institución educativa privada se obtuvo lo siguiente:

Figura 12
Distribución de alumnos según el puntaje obtenido en la categoría Planificación en la I.E. Privada



En el caso de la institución educativa privada, el 5 % no pudo explicar de manera correcta las normas y el desarrollo del juego de las escondidas, mientras que el 65 % logró explicar de manera correcta las normas y la base del juego, pero presentó dificultades para explicar cómo se desarrolla el juego. Finalmente, el 30 % de los estudiantes evaluados no presentó ningún problema para explicar las normas, la base y el desarrollo del juego de las escondidas.

En este caso, esta categoría evalúa la competencia ilocutiva y cómo el niño adecúa su discurso, o sea, si es que logra producir enunciados con una intención comunicativa clara, organizar su mensaje en función del interlocutor y adaptar su uso del lenguaje al contexto situacional que se le plantea. Esto es bastante relevante, dado que para autores como Bachman (1990), la competencia pragmática incluye la capacidad de estructurar el discurso de manera coherente en función de un propósito comunicativo, lo que implica no únicamente seleccionar los actos de habla pertinentes sino también ordenarlos de manera que el interlocutor pueda seguir e interpretar el mensaje. En estos casos, los niños

que no lograron puntuar en esta categoría no consiguieron producir un acto comunicativo completo, dando así respuestas fragmentadas o bastante vagas. Estas respuestas evidencian una limitación en la planificación del mensaje en función del receptor, es decir, una dificultad para ajustar su producción verbal a las necesidades informativas del interlocutor. Por otro lado, los que alcanzaron puntaje parcial demuestran que reconocen la intención comunicativa de la tarea (explicar un juego), sin embargo, no logran sostenerla a lo largo de toda su intervención. Finalmente, es importante destacar que el recurso de nombrar a personas reales del entorno (por ejemplo, hermanos, amigos) refleja la dependencia del niño respecto a su contexto inmediato de socialización como andamiaje para la producción verbal, en línea con lo que Vygotsky (1978) describe sobre el papel del entorno social en el desarrollo del lenguaje.

5.3. Discusión de los resultados

Los datos obtenidos mediante la aplicación de la *Prueba de Lenguaje Oral Navarra-Revisada (PLON-R)* evidenciaron diferencias significativas entre ambas poblaciones en las distintas categorías evaluadas, así como una afectación generalizada en el desarrollo pragmático debido a la falta de interacción social durante el confinamiento.

En primer lugar, los resultados muestran que el 80 % de los alumnos evaluados tenía un mal nivel de desarrollo pragmático. Esto apoya lo que dicen autores, como Acuña y Sentis (2006), quienes mencionan que el lenguaje tiene en gran parte una base social, y su crecimiento depende de cómo interactúan los niños con sus pares, padres y otros adultos. El no tener estas interacciones durante el cierre afectó de manera negativa el aprendizaje de habilidades comunicativas orales (Camargo y Ortecho, 2022). También, la ausencia de los salones de clases trajo consigo la falta de ocasiones para que los infantes lleven a cabo actos comunicativos, tal como indican Aguirre y Primo (2017). Además,

tampoco pudieron poner en práctica conversaciones con giros conversacionales y donde puedan aprender las reglas sociales de la interacción comunicativa, lo que a la vez, trajo consigo un retraso en aprender estas habilidades. El cierre de estos espacios es importante incluso más allá del desarrollo del lenguaje en sí, puesto que autores como Idoiaga et al. (2020) y Chavira, Ponting y Ramos (2022) destacan la pérdida de los espacios escolares como fuente de apoyo emocional, cognitivo y social, lo que nuevamente nos lleva directamente en el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños.

Se ha podido observar que la gran mayoría de los niños evaluados presentaron dificultades notorias en las categorías de «absurdo de contenido», «ordenar y relatar» y «planificación discursiva». Esta afectación revela una alteración en la capacidad de organizar ideas, establecer relaciones lógicas y estructurar relatos que sean coherentes. Sobre esto, Solís (2020) encontró que, incluso un año anterior a la pandemia, un porcentaje significativo de niños presentaba un desarrollo pragmático insuficiente. Cabe resaltar que las cifras encontradas por ese entonces no eran tan alarmantes como las de ahora, por lo que se puede establecer, de acuerdo con los resultados, que esta problemática se ha visto acentuada en la actualidad por las condiciones que trajo el confinamiento en cuanto a la educación virtual y el cierre de las escuelas. Asimismo, Camargo y Ortecho (2022) en un estudio postpandemia también reportaron que, dentro de su población evaluada, solo un pequeño porcentaje de niños de cinco años alcanzaba un nivel alto en el desarrollo del lenguaje oral, siendo el componente pragmático uno de los más afectados. En este caso, también el resultado se le atribuía a la variable de reducida socialización, la cual surgía del confinamiento por COVID-19.

Por otro, de manera general, ambas escuelas se vieron afectadas en similar grado. Sin embargo, se pudo observar, tanto en los test como en las entrevistas con las auxiliares y maestras de los estudiantes con un puntaje destacable, que los niños de la escuela

privada tuvieron mejores calificaciones en varios campos, como entender situaciones y ajustarse, comparado con los alumnos de las escuelas públicas estatales. Esto tal vez se deba a las diferencias en el acceso a los recursos y ayuda educativa que tienen en cada entorno, tal como menciona Alarcón (2014). Según este autor, las escuelas privadas pueden tener más chance de usar tecnología y formas de enseñar que ayudan a crear situaciones conversacionales y donde los niños puedan interactuar entre sí. De acuerdo a las entrevistas con las docentes y auxiliares, durante la época del confinamiento, en las escuelas públicas las clases no se daban a través de plataformas como Zoom Meeting, ya que muchos alumnos no tenían acceso a un dispositivo electrónico o la institución no contaba con apoyo del Estado para tener un plan institucional donde las reuniones no tuvieran límites y estén abiertas a más herramientas que generen interacción. Al contrario, se optaba en muchas ocasiones por solo transmitir las clases y limitar la interacción docente-estudiante o dejar actividades para que el niño las desarrolle con sus padres, debido a las carencias. Por otro lado, en las instituciones privadas, tal como menciona Alarcón (2014), los docentes, por lo general, tienen una mejor infraestructura, además de que los docentes son capacitados para hacer un buen uso de ella. En el caso de la institución privada donde se aplicó la prueba *PLON-R*, durante el confinamiento, se optó por implementar la plataforma *Google Classroom* y adquirir un plan estudiantil para que este ofrezca mayores oportunidades de interacción docente-estudiante. Un ejemplo de lo anterior mencionado se da en la categoría de «Planificación», confirmando lo que plantean autores como Duarte y Moreno (2011), quienes sostienen que las condiciones materiales y pedagógicas de las escuelas impactan directamente en los aprendizajes. Por ejemplo, el 30 % de los niños de la institución privada logró describir correctamente las normas y el desarrollo de un juego, mientras que solo el 12 % de los niños de la institución pública alcanzó este nivel.

Por último, uno de los descubrimientos más llamativos se encontró en la sección de la influencia de los padres, ya que estos pasaban más tiempo en casa durante el confinamiento. De acuerdo con las entrevistas con las docentes y auxiliares de las instituciones educativas, los padres estaban constantemente apoyando a sus hijos y pendientes de las entregas y realización de sus trabajos, especialmente en los casos de estudiantes del colegio privado. Por otro lado, en el caso de los padres de los estudiantes de la institución pública, había bastante divergencia, ya que este interés no se daba igual en todos los padres, ya que algunos apenas tenían tiempo para supervisar y orientar a sus hijos(as), al igual que el acceso a dispositivos tecnológicos. En algunos casos, esta situación apoyó el uso de temas de conversación y del lenguaje no verbal, como menciona Salazar (2018). Pero, también se vieron efectos dañinos, como la dependencia excesiva hacia los padres para poder hacer todas las actividades, lo que coincide con los hallazgos de Alvites (2012), quien resalta el papel que juegan los estilos de educación en el desarrollo de la competencia pragmática de los niños. En este caso, ocurría que algunos padres se ceñían a un estilo sobreprotector. Por otro lado, surgió un nuevo factor dentro de la misma familia: la presencia de hermanos mayores que también son estudiantes. En este caso, tras las entrevistas se pudo notar que los estudiantes que tenían un puntaje adecuado en el desarrollo de la competencia pragmática contaban con hermanos mayores que durante la pandemia cursaban educación primaria o secundaria, por lo que hubo más posibilidades de interacción, juego y aprendizaje de normas sociales de comunicación y cortesía.

En suma, el conjunto de los resultados permite establecer una relación entre las condiciones de confinamiento por COVID-19 y el nivel de desarrollo de la competencia pragmática de los niños evaluados. Esto se da de la siguiente manera: a mayores restricciones de interacción social y menor acceso a recursos educativos durante el

confinamiento, tal como ocurrió de manera más marcada en la institución educativa pública, menores fueron los puntajes obtenidos en la prueba PLON-R. Esta correspondencia entre ambas variables sugiere que el confinamiento actuó como un factor determinante que limitó las oportunidades de práctica comunicativa en contextos reales, afectando de manera directa el desarrollo de habilidades pragmáticas en niños de seis y siete años.

CONCLUSIONES

1. El confinamiento por COVID-19 tuvo un gran efecto negativo en el desarrollo de la competencia pragmática en niños de 6 y 7 años evaluados mediante la *Prueba de Lenguaje Oral Navarra-Revisada (PLON-R)*. Se identificó deficiencias, principalmente en las categorías de Absurdo de contenido, Ordenar y relatar y Planificación, lo cual evidencia un ineficiente uso adecuado del lenguaje en función del contexto, lo que ha derivado en la privación de la interacción social regular, la que es un aspecto clave del desarrollo pragmático.
2. La escasa interacción con otros niños y adultos distintos a los padres, producto del confinamiento, tuvo una repercusión directa en el desarrollo de habilidades conversacionales, tales como la toma de turnos, la cortesía verbal y la adecuación comunicativa.
3. La constante presencia de los padres en el hogar durante el confinamiento tuvo efectos mixtos. En varios casos, se obtuvo una mejora en aspectos como el manejo de tópicos y el uso del lenguaje no verbal. Sin embargo, en otros casos, especialmente cuando predominaron estilos parentales sobreprotectores o inhibitorios, esta convivencia constante resultó en una dependencia comunicativa, la cual limitó la autonomía lingüística del niño en interacciones externas fuera del hogar.
4. Independientemente del tipo de institución educativa, ambos grupos mostraron dificultades en el desarrollo pragmático; sin embargo, se identificó variaciones significativas, donde los estudiantes de la institución privada contaron con menos dificultades para desarrollar la prueba y obtuvieron mejor puntaje en las categorías Planificación y Absurdo.

SUGERENCIAS

1. A partir de las deficiencias encontradas, se recomienda y sugiere que las instituciones educativas fomenten entornos de interacción social estructurada, los cuales permitan a los niños practicar turnos de habla, comprensión de metáforas y cortesía verbal.
2. Asimismo, desde ya se debería capacitar a los docentes en el componente pragmático del lenguaje, especialmente en estrategias que permitan estimularlo desde el aula, como dramatizaciones, juegos de roles, narración de historias y resolución de conflictos en posibles situaciones comunicativas.
3. Por otro lado, en las escuelas se podrían dar orientación a las familias sobre cómo favorecer el desarrollo pragmático desde casa, promoviendo interacciones en las que el niño participe activamente.
4. En vista de los pocos estudios encontrados sobre esta problemática, se sugiere continuar investigando el desarrollo de la competencia lingüística y pragmática en contextos posteriores al confinamiento por COVID-19, de tal modo que se pueda ampliar la muestra hacia distintos estratos socioeconómicos y regiones del Perú.

1. Por último, se recomienda que investigaciones futuras complementen el análisis del desarrollo pragmático con una caracterización sociolingüística del entorno familiar de los niños evaluados, considerando los niveles de lenguaje predominantes en su contexto, a fin de establecer si el registro lingüístico del hogar constituye una variable adicional que podría incidir también en el desarrollo de la competencia pragmática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, X. & Sentis, F. (2004) Desarrollo pragmático en el ámbito infantil. *ONOMÁZEIN*, 10(2), 35-56.

Aguirre, I. y Primo, N. (2017) *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 de licenciatura. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

Alarcón, M. (2014). *Gestión educativa y calidad de la educación en instituciones privadas*. Tesis de maestría. Universidad de San Martín de Porres.

Alvites, G. (2012) *Estilos educativos y grados de desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de 5 años de un colegio de Lima Metropolitana*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination.* University of Texas Press.

Balarín, M., Kitmang, J., Ñopo, H., & Rodríguez, M. F. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas. Los servicios educativos de provisión privada en el Perú*.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power.* Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Harvard University Press.

Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language.* Norton.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Carrasco, S. (2009). *Metodología de la Investigación científica*. Editorial San Marcos.

Chavira, D; Ponting, C; Ramos, G. (2022). The impact of COVID-19 on child and adolescent mental health and treatment considerations. *Behaviour research and therapy*, 157, 104169. https://doi.org/10.1016/j.brat.2022.104169

Duarte, J., Gargiulo, C., & Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change.* Polity Press.

Gallardo Y. y Moreno, J. (1999). *Aprender a investigar: recolección de la información*. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior. https://urli.info/1e0l-

González, P. y Torres, A. (2023). Efectos del confinamiento y cierres escolares en la niñez durante la pandemia por SARS-CoV-2. *Revista mexicana de pediatría*, 90(1), 35-40. Epub 26 de febrero de 2024.https://doi.org/10.35366/112598

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies.* Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.* Edward Arnold.

Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Idoiaga, N; Dosil, M; Eiguren, A; Pikaza, M; Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19.* Bilbao: Universidad del país Vasco.

Jackson, M, D. (2004). El retraso de lenguaje en niños mexicanos: vocabulario y gestos. [versión electrónica]. *Anuario de Psicología*. Barcelona, 2004, 35, (2), 257-277.

Magas, A. y Garcia, P. (1998). *Perfil de estilos educativos*. España: Grupo Albor Cohs.

Martínez, L. (2001) *Presentación de un Protocolo de Evaluación Pragmática.* Escuela de fonoaudiología: Santiago de Chile.

Mills, M; Van de Bunt, G. & Bruijn, J. (2006). Comparative research: Persistent problems and promising solutions. *International Sociology*, 21(5), 619-631. https://doi.org/10.1177/0268580906067833

Ministerio de Economía y Finanzas del Perú. (2014). *Censo de Infraestructura Educativa*. https://www.mef.gob.pe/contenidos/archivos-descarga/Inversion_Infraestructura_Escolar_Informe_final.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Plan Nacional de Infraestructura Educativa al 2025*. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5087/Per%C3%BA%20infraestructura%20educativa%20al%202025.pdf?sequence=1

Murillo, K. (2021). Retraso simple del lenguaje en niños de 2 a 4 años por confinamiento de Covid-19. *REDIELUZ*, 11(2), 139-144. https://doi.org/10.5281/zenodo.6812291

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

Salazar, M. (2018) *Desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños y niñas del ciclo II de Educación Inicial*. Trabajo de investigación para optar el grado de bachiller. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Viola, T; Nunes, M. (2022). Social and environmental effects of the COVID-19 pandemic on children. *Jornal de pediatria*, 98 Suppl 1(Suppl 1), S4–S12. https://doi.org/10.1016/j.jped.2021.08.003

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.

ANEXOS

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN (Formulación de problemas)	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Problema General ¿Qué efectos ha producido el confinamiento por COVID-19 en el desarrollo del componente pragmático en niños? **Problemas Específicos** **1.** ¿La falta de interacción con pares influye significativamente en el desarrollo del componente pragmático en niños? **2.** ¿Qué consecuencias trae la presencia de los padres en casa y durante las clases virtuales en el desarrollo pragmático de los niños? 3. ¿Existe alguna diferencia en el nivel de desarrollo de la competencia pragmática en niños de una I.E. privada y una pública?	**Objetivo General** Determinar los efectos del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de la competencia pragmática en niños de 6 y 7 años de una Institución Educativa Pública y de una Institución Educativa Privada **Objetivos Específicos** 1) Investigar el impacto de la falta de interacción social con pares y adultos no familiares en el desarrollo de la competencia pragmática en niños de 6 y 7 años 2) Determinar si una mayor interacción con los padres tiene un efecto en el desarrollo de la competencia pragmática en niños de 6 y 7 años 3) Evaluar el nivel de desarrollo de la competencia pragmática en niños 6 y 7 años que asisten a una Institución Educativa Pública y una Institución Educativa Privada	**Hipótesis General** ● La falta de interacción social con niños de la misma edad, adultos diferentes de los padres e interacciones en espacios distintos al hogar, hace que haya una alteración de carácter negativo en el desarrollo de las habilidades pragmáticas de los niños, representada en deficiencias en algunas categorías del componente pragmático, tanto en estudiantes de instituciones educativas privadas y públicas.	**Variable Independiente** Efectos del confinamiento por COVID-19 **Variable Dependiente** Desarrollo de la competencia pragmática	**A. Método y diseño de investigación** Descriptiva-Correlacional **B. Población y muestra** **P:** Niños de 5 y 6 años de la I.E. 7087 **M**: 30 niños de 5 y 6 años del primer grado de primaria de la I.E. 7087 **C. Técnica e instrumentos de recolección de datos** **-***PLON-R* **-**Entrevista

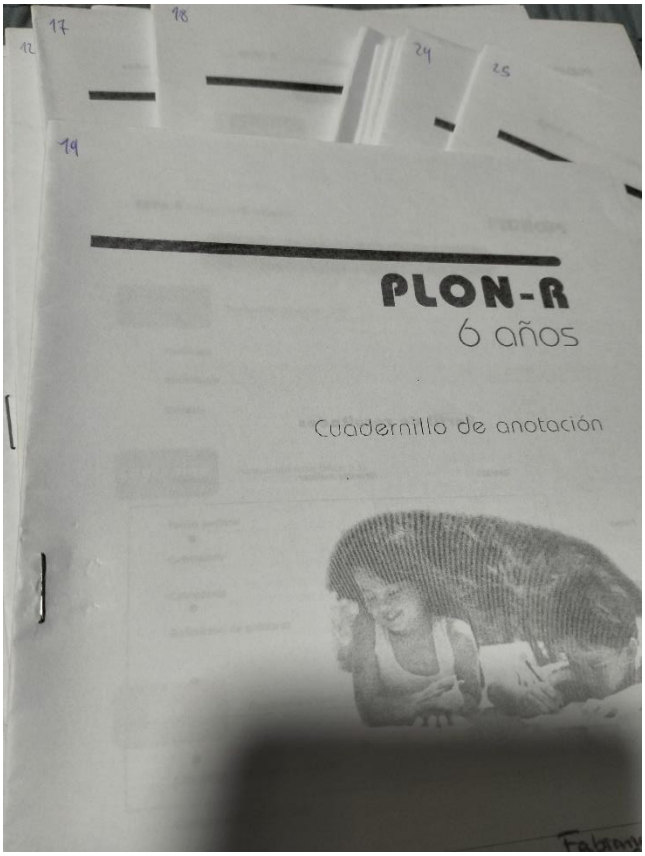
RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE PRUEBLA EN I.E.P SAINT PATRICK CIPRESES

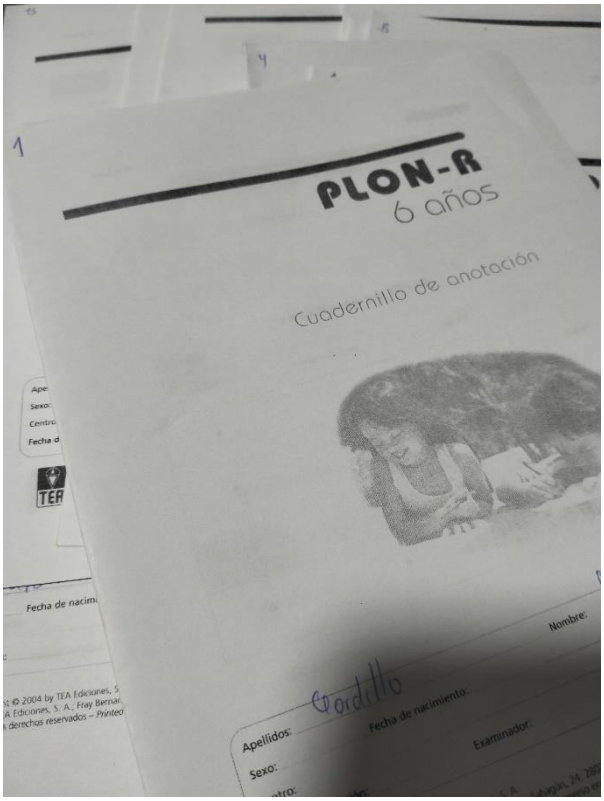
	Institución Educativa Privada Saint Patrick						
			USO				
Alumno	1. Absurdo de contenido y forma	2. Comprensión de metáforas	3. Ordenar y relatar	4. Comprensión y adaptación	5. Planificación	Puntaje total	Obsevaciones generales
1	1	1	1	0.5	0.5	4	La niña se queda pensando durante bastante tiempo en todas las preguntas del cestionario, mirando el piso y el techo. Conversación no espontánea
2	0	1	1	1	1	4	El alumno se expresaba espontáneamente, sin embargo, en un par de ocasiones se explayaba fuera del tema y contaba experiencias relacionadas a las figuras de las láminas
3	0	0	1	0	0.5	1.5	La alumna presentó dificultades para entender algunos términos de la prueba. Se le tuvo que repetir o explicar a diferencia de otros niños.
4	1	1	1	0	0.5	3.5	Habla muy espontánea. Utilizaba el lenguaje no verbal de manera correcta
5	0	0	1	0.5	0.5	2	Poco uso del lenguaje no verbal. Habla no espontánea
6	1	1	0	0	0.5	2.5	Habla muy espontánea. Utilizaba el lenguaje no verbal de manera correcta
7	0	1	1	0	1	3	Alumno muy ansioso, se queda pensando las respuestas por mucho tiempo. Habla no espontánea-
8	1	1	0	0.5	0	2.5	Sin habla espontánea. Respondía respuestas muy cortas y no podía explicarlas
9	1	1	1	0.5	1	4.5	Excelente desempeño. Hablaba de manera detallada y era capaz de eplicar y ejemplificar. Uso del lenguaje no verbal al explicar.
10	0	1	0	0	0.5	1.5	Empleaba bien los conectores para explicar y contar, pero no era el orden lógico de la prueba. No había lenguaje no verbal.
11	1	1	1	0	0.5	3.5	Desempeño normal y esperado
12	1	1	0	1	0.5	3.5	El niño estaba un poco inquieto, pensaba mucho en las respuestas cada que se le preguntaba. Podía explicar, pero le costaba usar conectores.
13	1	1	0	0.5	0.5	3	Se requirió ayuda del auxiliar porque el niño se distraía y miraba a otro lado cuando hablaba
14	0	0	1	0.5	1	2.5	Desempeño normal y esperado
15	1	0	1	0.5	0.5	3	Articulación espontánea, pero sin lenguaje no verbal
16	2	1	1	0.5	0.5	5	Uso del lenguaje no verbal correcto. Si bien le costaba entender las preguntas, podía explayarse para responder de manera correcta.
17	1	1	1	0.5	1	4.5	El alumno estaba inquieto, pero con un poco de conversación antes de la prueba se tranquilizó. Respondió de manera correcta, pero con poco lenguaje no verbal, ya que todo el tiempo estuvo con sus manos en la mesa
18	0	0	1	0	0.5	1.5	Habla no espontánea, sin lenguaje no verbal
19	1	1	0	0.5	0.5	3	Comportamiento normal, habla espontánea.
20	1	1	1	1	1	5	El alumno hablaba de manera espontánea. Si bien se trababa cuando hablaba muy rápido, se ayudaba del lenguaje no verbal y se autoregulaba al hablar.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE PRUEBLA EN I.E. AUGUSTO GUTIERREZ MENDOZA

Alumno	1. Absurdo de contenido y forma	2. Comprensión de metáforas	3. Ordenar y relatar	4. Comprensión y adaptación	5. Planificación	Puntaje total	Obsevaciones generales
1	0	1	1	0.5	0.5	3	La alumna tenía problemas de pronunciación
2	1	1	1	1	0.5	4.5	Desenvolvimiento normal, esperado. Utilizaba medianamente el lenguaje no verbal
3	0	1	1	0	0.5	2.5	Durante la prueba respondía bien, pero al momento de preguntarle sobre cosas generales, respondía con poca coherencia o se enredaba al hablar
4	0	1	1	0.5	0.5	3	Desenvolvimiento normal, esperado. No utilizaba medianamente el lenguaje no verbal
5	0	0	1	0	0.5	1.5	Desenvolvimiento nomal con lenguaje no verbal
6	0	1	1	0.5	0.5	3	Desenvolvimiento normal.
7	0	1	1	0	0.5	2.5	Articulación espontánea y desenvolvimiento normal
8	1	1	1	0.5	0	3.5	Articulación espontánea y desenvolvimiento normal
9	0	1	1	0	0.5	2.5	Desenvolvimiento normal, poco uso de lenguaje no verbal.
10	1	1	1	0	0	3	Articulación espontánea y desenvolvimiento normal
11	0	1	0	0	0	1	Poca articulación espontánea antes de la prueba y, durante la prueba, limitaba sus respuestas
12	0	0	0	0.5	0.5	1	El alumno estuvo inquieto antes y durante la prueba. Al momento de responder, no mantenía el tema.
13	0	0	0	0	0	0	La alumna se expresaba de manera espontánea, sin embargo, no conocía los términos utilizados como escondite o pescar
14	0	1	1	1	1	4	Poca articulación espontánea. Poco uso del lenguaje no verbal
15	1	1	1	1	0	4	Desenvolvimiento nomal con lenguaje no verbal
16	0	0	1	0.5	0	1.5	Poca articulación espontánea y falta de coherencia en algunas respuestas
17	0	0	1	0	0	1	Poco lenguaje no verbal. Solo responde cuando se le pregunta
18	0	0	1	1	0.5	2.5	Poco lenguaje no verbal. Solo responde cuando se le pregunta
19	0	1	1	1	0.5	3.5	Desenvolvimiento normal, esperado. Utilizaba medianamente el lenguaje no verbal
20	0	1	1	0.5	0	2.5	Desenvolvimiento normal
21	0	0	0	0	0	0	Poca articulación espontánea y falta de coherencia en algunas respuestas
22	0	1	0	1	1	3	Comportamiento regular durante la prueba. El alumno estaba un poco inquieto y miraba a otro lado cuando respondía
23	0	1	1	0.5	0	2.5	Desenvolvimiento normal, esperado. Utilizaba medianamente el lenguaje no verbal
24	1	1	1	0	0.5	3.5	Desenvolvimiento normal
25	0	1	1	0	1	3	La alumna estaba inquieta durante la prueba y no mantenía el tema

PRUEBAS APLICADAS





CONTENIDO DE PRUEBAS PLON-R

PLON-R
6 años

Cuadernillo de anotación



Apellidos: _____ Nombre: _____

Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Centro: _____ Curso: _____

Fecha de aplicación: _____ Examinador: _____

Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S. A.
Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid. Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados – *Printed in Spain.* Impreso en España

Uso

I. Absurdos de contenido y forma

INSTRUCCIONES: *Ahora voy a leer una frase que está mal dicha y tú tienes que decir por qué está mal (Leer cada frase). ¿Por qué está mal?*

EJEMPLOS: **Yo veo con los pies**
Los pájaros vuela

Yo apago la radio para oir música	+	−
Voy al frigorífico y cojo los zapatos	+	−
Ayer vamos al cine	+	−
Juan cogió una pelota que eran redondas	+	−

PUNTUACIÓN

- 2 puntos: las 4 respuestas correctas.
- 1 punto: las 2 primeras o 2 últimas respuestas correctas.
- 0 puntos: 2 en otro orden, 1 o ninguna respuestas correctas.

II. Comprensión de una metáfora

INSTRUCCIONES: *Vamos a hacer otra cosa. Escucha primero: el cabello de Susana era de oro. ¿Susana era rubia o morena?*

Rubia	+	−

PUNTUACIÓN

- 1 punto: respuesta correcta.
- 0 puntos: respuesta incorrecta.

III. Ordenar y relatar

INSTRUCCIONES: *Ahora te voy a poner tres dibujos desordenados* **(Poner las LÁMINAS en orden A-L-S).** *Tú tienes que ordenarlas bien y después me cuentas lo que pasa.*

Producción verbal:

Orden (SAL)	+	−

PUNTUACIÓN

- 1 punto: orden y narración correctos.
- 0 puntos: orden o narración correctos.

Uso

IV. Comprensión y adaptación

INSTRUCCIONES: *¿Qué debes hacer si...?*

te das cuenta que vas a llegar tarde a la escuela?	+	–
tienes que cruzar la carretera?	+	–

PUNTUACIÓN ☐

- ❍ 1 punto: las 2 respuestas correctas.
- ❍ 0,5 puntos: 1 respuesta correcta.
- ❍ 0 puntos: ninguna respuesta correcta.

V. Planificación

INSTRUCCIONES: *¿Sabes jugar al escondite? Explícame cómo se juega al escondite*

Producción verbal:

PUNTUACIÓN ☐

- ❍ 1 punto: produce una secuencia y una solución.
- ❍ 0,5 puntos: produce una secuencia o una solución.
- ❍ 0 puntos: no produce secuencia ni solución.

Observaciones generales

I. Articulación espontánea

II. Uso espontáneo del lenguaje durante la prueba

III. Conducta global ante la prueba