

EVALUACIÓN PRAGMÁTICA TEMPRANA EN NIÑOS DE 3 AÑOS: CRIBADO RÁPIDO EN AULA

EARLY PRAGMATIC ASSESSMENT IN THREE-YEAR-OLDS: A RAPID CLASSROOM SCREENING PROTOCOL

IRATXE FERNÁNDEZ MARTÍNEZ
Universitat Jaume I
al419610@uji.es

VERÓNICA MORENO CAMPOS
Universitat Jaume I
vmoreno@uji.es

DAVID NAVARRO-CIURANA
Universidad Nacional de Educación a Distancia
david.navarro@flog.uned.es

Resumen: El desarrollo pragmático temprano se configura sobre competencias interaccionales que preceden a la gramática y que son decisivas para la adaptación escolar. Este trabajo presenta un estudio piloto de viabilidad y concordancia de un protocolo de cribado pragmático en aula (2;7-3;5) en contextos ecológicos de juego simbólico. El objetivo es ofrecer a docentes una herramienta breve, comprensible y aplicable sin formación logopédica especializada, que permita perfilar necesidades comunicativas y orientar la programación didáctica. La metodología combinó una rúbrica cualitativa de tres niveles (No adquirido/En proceso/Adquirido) —estructurada en pragmática enunciativa, textual e interactiva— con un registro cuantitativo de seis tipos de turnos (producción verbal espontánea, respuesta, petición, ofrecimiento, turno no verbal y ruptura conversacional). Participaron 15 alumnos/as (7 niños, 8 niñas) de un aula pública con diversidad lingüística (L1 y L2). La docente cumplimentó la rúbrica tras siete meses de curso y una investigadora realizó observaciones directas en actividades de juego (10–12 minutos) con codificación en tiempo real. Entre los resultados, el acuerdo entre la docente y la investigadora fue moderado (0.40) y reveló el enmascaramiento de las habilidades conversacionales de varios alumnos por parte de la primera. En turnos, el 100% del alumnado produjo turnos de respuesta y conductas no verbales; mientras que el 66,7% inició producciones verbales espontáneas; el 60% realizó peticiones, ofrecimientos y rupturas conversacionales. En la discusión, se interpreta el predominio

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 21-42

Recibido: 17/10/2025, Aceptado: 11/11/2025

© Iratxe Fernández Martínez. Verónica Moreno Campos. David Navarro-Ciurana.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

de respuestas y de recursos no verbales como patrón típico de esta franja etaria y como indicador sensible para detectar vulnerabilidad pragmática en ausencia de repertorios lingüísticos extensos. La discrepancia moderada entre evaluaciones subraya la utilidad de complementar la percepción docente con observación estructurada y codificación funcional de turnos. El protocolo demuestra viabilidad, pertinencia ecológica y utilidad de cribado en una sola sesión, facilitando perfiles pragmáticos individuales y la toma de decisiones didácticas tempranas.

Palabras clave: pragmática infantil; cribado; evaluación ecológica; educación infantil; turnos conversacionales.

Abstract: Early pragmatic development is shaped by interactional competencies that precede grammar and are crucial for school readiness. This paper presents a pilot study assessing the feasibility and interrater agreement of a classroom-based pragmatic screening protocol (2;7-3;5) implemented in ecological contexts of symbolic play. The aim is to provide teachers with a brief, accessible tool that requires no specialized speech-language training, enabling them to identify communicative needs and inform instructional planning. The methodology combined a three-level qualitative rubric (Not acquired / In progress / Acquired)—structured into enunciative, textual, and interactive pragmatics—with a quantitative record of six turn types (spontaneous verbal production, response, request, offer, nonverbal turn, and conversational breakdown). Fifteen children (7 boys, 8 girls) from a public classroom with linguistic diversity (L1 and L2 speakers) participated. The teacher completed the rubric after seven months of the school year, and a researcher conducted direct observations of play activities (10–12 minutes), coding interactions in real time. Results showed a moderate level of agreement between the teacher and the researcher ($\kappa = 0.40$), revealing that the teacher tended to underestimate the conversational abilities of several children. Regarding turn types, 100% of the participants produced response and nonverbal turns, while 66.7% initiated spontaneous verbal productions, and 60% produced requests, offers, and conversational breakdowns. The discussion interprets the predominance of responses and nonverbal resources as a typical pattern for this age range and as a sensitive indicator of pragmatic vulnerability in the absence of extensive linguistic repertoires. The moderate interrater discrepancy highlights the value of complementing teacher perceptions with structured observation and functional turn coding. The protocol demonstrates feasibility, ecological validity, and screening usefulness in a single session, facilitating individual pragmatic profiles and supporting early instructional decision-making.

Keywords: child pragmatics; screening; ecological assessment; early childhood education; conversational turns.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo pragmático en la infancia se concibe como un proceso gradual en el que las capacidades interaccionales preceden a la emergencia de la gramática formal. Desde una perspectiva neuroevolutiva, el lenguaje surge sobre una base cooperativa que integra habilidades como la atención conjunta, la intencionalidad compartida y la coordinación de roles (Carpenter et al., 2005; Levinson, 2006; Tomasello, 2019). En este marco, la pragmática se estructura en tres dimensiones: la enunciativa, que focaliza la relación entre actos de habla e ilocutividad; la textual, centrada en la coherencia y adecuación del enunciado; y la interactiva, vinculada a la negociación conversacional y la cooperación entre interlocutores (Gallardo Paúls, 1996). Dichas dimensiones explican cómo las primeras producciones comunicativas, desde el gorjeo y las protoconversaciones hasta los actos protoimperativos y protodeclarativos, configuran la base de la competencia pragmática (Bates et al., 1975).

La adquisición de estas competencias depende de un entramado de recursos cognitivos y sociocognitivos. Mantener un intercambio conversacional exige no solo un léxico suficiente y destrezas morfosintácticas, sino también habilidades de mentalización, memoria de trabajo e inhibición conductual, cuya maduración se extiende hasta la adolescencia (Abbot-Smith et al., 2023; Blain-Brière et al., 2014; Diamond, 2013). La capacidad para sostener un tema de conversación requiere identificar la relevancia de las intervenciones previas (Hoyte et al., 2015; Sullivan et al., 2019), ajustar la longitud y contingencia de las respuestas (Stivers et al., 2018) y procesar simultáneamente claves verbales y no verbales de interés del interlocutor (Abbot-Smith et al., 2016; Gashri et al., 2025). Esta compleja integración explica la variabilidad en el desempeño pragmático incluso en población normotípica, así como la vulnerabilidad de niños con trastornos del neurodesarrollo, como los cuadros del espectro autista (Ying Sng et al., 2018).

Las dificultades pragmáticas presentan implicaciones clínicas y educativas de gran alcance. La competencia conversacional se relaciona de manera directa con la popularidad entre iguales en la adolescencia temprana (Wolters et al., 2014), con la salud mental infantil y adolescente, y la posible aparición de problemas conductuales (Helland et al., 2014). Asimismo, se ha evidenciado que las habilidades pragmáticas median la relación entre limitaciones estructurales del lenguaje y la aparición de dificultades socioemocionales (Law et al., 2014), y que

las carencias comunicativas predican de forma más robusta que el vocabulario o la sintaxis los problemas de integración social en la adolescencia (Conti-Ramsden et al., 2019). Estos resultados subrayan la necesidad de considerar la relevancia de intervenir en posibles alteraciones pragmáticas en la escolarización temprana, por sus consecuencias directas en la competencia social y la adaptación al aula. Este cambio de enfoque obliga a trasladar la reflexión desde el plano teórico hacia el educativo, donde las implicaciones prácticas resultan evidentes.

El profesorado tiene, entre otras, la responsabilidad de detectar las necesidades educativas de su alumnado (Libro Blanco de la Atención Temprana, 2005). Por ello, debe recibir una correcta formación en dificultades del lenguaje y de la comunicación que le capacite para identificar las señales de alarma. A pesar de que la pragmática es el componente lingüístico que primero se desarrolla, algunos estudios muestran cómo los docentes manifiestan sentirse poco preparados a la hora de proporcionar una buena base de aprendizaje pragmática en comparación con otros componentes (Glaser, 2018; Ton-Nu & Nguyen, 2023). Este hecho es relevante, puesto que la evaluación lingüística en etapas tan tempranas del desarrollo lingüístico se suele apoyar, precisamente, en el conocimiento de los y las maestras de Educación Infantil. Como ejemplo, podemos citar la *Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral* (EVALOE; Gràcia et al., 2015) o la *Escala de Desarrollo Pragmática* (EDPRA, Botana & Peralbo, 2023).

La mayoría de las pruebas para evaluar las habilidades lingüísticas en edad inferior a 4 años se centran en la valoración del componente gramatical, como el *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales* (CEG-Infantil, Fresneda et al., 2020) o la prueba de *Evaluación del Lenguaje Comprensivo y Expresivo* (ELCE, Zurita et al., 2021). Otras pruebas valoran las habilidades comunicativas evaluando los componentes del lenguaje como apartados aislados entre sí, es el caso del *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas* (ITPA, Hammill et al., 2001), el *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates* (Jackson-Maldonado et al., 2024) o la *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada* (PLON-R, Aguinaga et al., 2004). Las pruebas en español más enfocadas a la evaluación del componente pragmático son la *Children's Communication Check-list* (CCC, adaptada al español por Crespo-Eguílaz et al., 2016), el *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmático revisado* (PREP-R, Fernández-Urquiza et al., 2015) o el *Protocolo de Evaluación de la Competencia Pragmática en la Primera Infancia* (PDP-PI, Junquera, 2019). En la CCC los datos se obtienen

mediante una escala que rellenan los padres, en el PREP-R se propone que los logopedas sean quienes rellenen las escalas de evaluación a partir de interacciones conversacionales espontáneas y en la PDP-PI son los docentes quienes, a través de la observación de situaciones del aula, registran diariamente las conductas lingüísticas del alumnado a lo largo de 2 a 3 semanas.

Tras el análisis de las pruebas de evaluación disponibles, consideramos importante disponer en la práctica del aula de una herramienta de cribado que funcione a modo de *screening* y pueda ser aplicada de manera rápida por parte de los y las docentes para obtener resultados inmediatos que les permitan planificar o replantear las actividades del aula en función de las necesidades pragmáticas reales de su alumnado. Para poder interpretar de manera adecuada la pragmática, esta debe ser evaluada en contextos ecológicos, posibilitando así el poder abarcar una información amplia sobre el estado del desarrollo comunicativo. Por ello, y teniendo en cuenta las circunstancias tanto del alumnado de Educación Infantil (por ejemplo, las frecuentes ausencias debido a enfermedades) como del profesorado (alta necesidad de adaptación didáctica) se ha desarrollado una herramienta evaluativa que permita, mediante la observación sistemática de las interacciones, la obtención del perfil conversacional de cada alumno con una sola sesión evaluativa. El objetivo principal es facilitar que los y las docentes puedan diseñar y adaptar las actividades comunicativas del aula en función de las habilidades y necesidades pragmáticas mostradas por su alumnado.

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

El estudio se realizó en un aula de 2 años de un colegio público de la periferia de Castellón, con un total de 18 alumnos/as (9 niñas y 9 niños). Sin embargo, el estudio final se realizó sobre 15 alumnos/as (7 niños y 8 niñas) debido al absentismo de los 3 alumnos restantes. El acceso al centro y los consentimientos informados se tramitaron dentro de un convenio de colaboración previamente establecido entre el centro y la Universitat Jaume I.

La muestra, equivalente a la cohorte completa del nivel, se caracterizaba por su diversidad cultural y lingüística, incluyendo alumnado con castellano como lengua familiar (L1) y alumnado para quienes el castellano constituía la L2, cuya lengua materna era árabe, rumano, húngaro, inglés, entre otras. No se

aplicaron criterios de exclusión, dado que el objetivo era captar la competencia pragmática emergente en condiciones ecológicas, más allá del idioma familiar o del repertorio verbal inicial. En los análisis cuantitativos se excluyeron únicamente los casos no evaluables por ausencia o falta de participación. La franja etaria se situaba entre 2;7 y 3;5, con distribución equilibrada por sexo. Si bien se trata de una muestra reducida y procedente de un único centro —limitación que restringe la generalización de resultados—, este diseño responde al carácter exploratorio del estudio y a la finalidad de evaluar la viabilidad de la herramienta en un contexto real de aula con alta variabilidad pragmática.

La tabla 1 muestra las características del alumnado de la clase. Los datos se han anonimizado en el proceso de análisis de los datos para preservar la identidad de los informantes. El alumnado se encuentra en un rango de edad de entre los 2;7 y los 3;5 años, y el 60% ha adquirido la lengua española como segunda lengua. Conviene recordar que la elección del código lingüístico utilizado por los niños y niñas en sus enunciados no modifica las categorías evaluadas en el componente pragmático.

Tabla 1. Características de la muestra

Ident.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Sexo	M	F	M	F	F	M	M	M	F	M	F	F	M	F	F
Edad	3;0	3;2	3;5	3;3	3;0	3;5	3;0	3;4	3;4	3;4	3;4	3;3	3;5	2;7	3;0
Castellano	L1	L2	L1	L2	L2	L1	L2	L2	L2	L1	L2	L1	L1	L2	L2

2.2 *Instrumento*

Para la evaluación inicial de la competencia pragmática se elaboró una rúbrica ajustada al contexto de un aula de 3 años. Para ello, se tuvieron en cuenta las estructuras emergentes pragmáticas que los niños y niñas de esa edad han adquirido. En pragmática enunciativa se atendió a los actos de habla, su ilocutividad, la inteligibilidad del habla y la conciencia metalingüística. En pragmática textual se analizó la coherencia y cohesión, y la superestructura narrativa básica. En pragmática interactiva se midió el grado de competencia en la toma de turnos. El objetivo era la obtención de ítems comprensibles y aplicables en situaciones

de interacción natural, manejables por docentes sin formación especializada en logopedia o evaluación del lenguaje.

Cada conducta pragmática se evaluó mediante una rúbrica de tres niveles de desarrollo: No adquirido (0), En proceso (1) y Adquirido (2). Este formato permite captar progresiones intermedias, evitando reducciones dicotómicas entre presencia y ausencia de la conducta. La rúbrica se estructuró en tres dimensiones (pragmática enunciativa, textual e interactiva), con ítems que abarcan desde la inteligibilidad de la producción verbal hasta el mantenimiento de temas conversacionales, la organización del relato o la participación en turnos de interacción. La tabla 2 recoge un extracto de la rúbrica aplicada en el estudio.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación pragmática

CATEGORÍA	ÍTEM	NIVEL 1 (NO ADQUIRIDO)	NIVEL 2 (EN PROCESO)	NIVEL 3 (ADQUIRIDO)
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA	¿Articula palabras de forma reconocible?	Las palabras no se entienden o no habla.	Algunas palabras se entienden.	La mayoría de sus palabras son comprensibles.
	¿Hace intentos de comunicación con los adultos o con otros niños?	No busca comunicarse	Se comunica solo en algunas ocasiones	Busca activamente la comunicación
	¿Produce actos con intención (pedir, llamar, mostrar)?	No usa el lenguaje con intención clara.	Usa lenguaje o gestos con intención a veces.	Usa lenguaje con intención de forma habitual.
	¿Manifiesta deseos o necesidades de manera comprensible?	No expresa lo que quiere	Se expresa con gestos o palabras aisladas	Usa palabras o frases cortas para expresar lo que quiere
	¿Hace pausas adecuadas al hablar?	Habla de forma entrecortada o caótica.	Pausas irregulares.	Pausas naturales que facilitan la comprensión.
	¿Emplea expresiones o gestos para complementar su comunicación?	No usa gestos	Usa gestos básicos o señala para captar la atención	Usa palabras o gestos que refuerzan su mensaje.
	¿Reformula o repite si no lo entienden?	No intenta repetir ni reformular	Repite palabras o usa gestos si se le pide	Repite espontáneamente o cambia la forma de expresarse para ser entendido

PRAGMÁTICA TEXTUAL	¿Relata hechos simples (lo que hizo, lo que vio)?	No relata hechos	Usa palabras sueltas o gestos	Usa frases breves para contar algo
	¿Introduce personajes, lugares o acciones al relatar?	No incluye personajes ni contexto.	Aporta algunos elementos.	Situa lugar o personas de forma clara
	¿Utiliza conectores simples?	No usa conectores	Usa algunos conectores ocasionalmente	Usa palabras para ampliar su mensaje con mayor frecuencia
	¿Sigue un orden lógico en lo que cuenta?	Desordenado, difícil de seguir.	Orden básico pero confuso.	Relato con orden lógico y cronológico.
	¿Mantiene el tema de la conversación durante al menos 2 turnos?	Cambia de tema constantemente	Mantiene el tema por 1 o 2 turnos con dificultad	Puede mantener el tema por varios turnos con apoyo
PRAGMÁTICA INTERACTIVA	¿Participa activamente en juegos o conversaciones?	No responde o se aísla.	Participa de forma puntual.	Participa con iniciativa
	¿Hace turnos en una interacción sencilla (ejemplo: juego de toma y dame, escondite, conversación breve)?	No espera su turno	A veces responde, pero sin esperar turno	Respeto los turnos en la interacción
	¿Hace preguntas simples para interactuar (Ejemplo: «¿Qué es eso?» «¿Dónde está?»)?	No hace preguntas	Hace algunas preguntas, pero con dificultad	Usa preguntas simples de forma frecuente
	¿Imita estructuras conversacionales básicas como saludar o despedirse («hola», «adiós»)?	No saluda ni se despide	A veces saluda con gestos o palabras	Saluda y se despide con palabras con frecuencia
	¿Utiliza la mirada para comunicarse (ej. para pedir algo)?	Evita el contacto visual.	A veces mira cuando se comunica.	Usa la mirada para iniciar o mantener la comunicación.
	¿Muestra interés por lo que dice el otro (mirada, gestos, respuestas adecuadas)?	No presta atención al interlocutor	A veces presta atención, pero se distrae	Mantiene la atención y responde de manera adecuada

La principal innovación respecto a otros protocolos reside en su aplicabilidad en el aula por parte de los y las docentes, puesto que las categorías pragmáticas se evalúan por medio de preguntas con un lenguaje asequible a personas

sin formación específica en pragmática. Además, destaca su carácter de cribado rápido y su énfasis en la comunicación emergente no verbal.

En paralelo a esta rúbrica cualitativa, se diseñó un sistema de codificación de turnos conversacionales ajustado a la edad de 2–3 años. El objetivo fue complementar la valoración mediante un registro cuantitativo de las funciones comunicativas observadas en la interacción espontánea. Por ello, se establecieron seis tipos de turnos:

1. Producción verbal espontánea (PV): acto comunicativo que se registra cuando el niño o la niña emite un turno no predicho y no predictivo. Un ejemplo en nuestra muestra se registra cuando, en el rincón de las cocinitas, el interlocutor 1 exclama “me gusta” mientras participa en el juego.
2. Respuesta (R): acto comunicativo predicho que reacciona a una intervención predictiva previa. En una interacción registrada, el interlocutor 3 dice “¿quieres jugar” y el interlocutor 1 responde “sí”; este segundo ejemplo constituye una respuesta.
3. Petición (P): acto comunicativo que tiene como objetivo la solicitud de un objeto o acción. Un ejemplo sería cuando la interlocutora 14 señala un tomate mirando al interlocutor 13 y dice “quiero”.
4. Ofrecimiento (O): acto comunicativo constituido por un turno no predicho y predictivo, que se produce cuando el emisor se dirige a un interlocutor con el objetivo de iniciar una acción. Por ejemplo, cuando el interlocutor 7 se acerca a la interlocutora 9 con un dispositivo del rincón de los teléfonos y le pregunta: “¿jugamos?”.
5. Turno no verbal (NV): acto comunicativo expresado mediante conductas multimodales. Por ejemplo, la interlocutora 5 rechaza el ofrecimiento de comida de la interlocutora 4 negando con la cabeza.
6. Ruptura conversacional (RC): acto comunicativo que interrumpe la progresión temática de la conversación. Por ejemplo, durante una secuencia de juego simbólico en el rincón de comidas el interlocutor 10 ofrece comida al interlocutor 8 y este, en respuesta, alza el coche que tiene en las manos.

2.3 Procedimiento

La recogida de datos se desarrolló en dos fases. En la primera, la maestra cumplimentó las rúbricas cualitativas, una por cada alumno, con el objetivo de obtener una valoración inicial del nivel de competencia comunicativa tras siete meses de curso.

En la segunda fase, se llevó a cabo la observación directa de interacciones en contextos de juego simbólico (rincón de cocinitas y juego de teléfonos por parejas). Cada sesión tuvo una duración aproximada de 10 a 12 minutos y fue registrada en tiempo real por una investigadora. En este caso, además de la aplicación de las mismas rúbricas, se incluyó el análisis cuantitativo de los turnos conversacionales y la clasificación de las intervenciones, complementado con la valoración cualitativa de la intención comunicativa, la coherencia y la adecuación.

2.4 Análisis

El análisis combinó información cualitativa y cuantitativa. En primer lugar, se revisaron las valoraciones obtenidas a través de la cumplimentación de las rúbricas por parte de la docente y la investigadora, comparando ambos registros para identificar convergencias y divergencias en la percepción del desarrollo comunicativo de cada alumno/a. A partir de estas observaciones se construyeron perfiles pragmáticos individuales, que incluían tanto conductas verbales como no verbales.

En paralelo, se sistematizaron los datos cuantitativos recogidos en las sesiones de juego simbólico. Para cada participante se calculó el número medio de turnos producidos en las seis categorías definidas (iniciación verbal espontánea, respuesta, petición, ofrecimiento, turno no verbal y ruptura conversacional). Los valores se volcaron en tablas comparativas y se representaron gráficamente, lo que permitió visualizar patrones generales, contrastar perfiles y detectar casos atípicos.

2.5 Validez y fiabilidad

La selección y reorganización de los ítems se basó en criterios de adecuación al contexto educativo, comprensibilidad para docentes sin formación logopédica y pertinencia para la franja de edad de 2;7 a 3;5.

Dos especialistas en desarrollo lingüístico y pragmática infantil revisaron la versión preliminar del instrumento, evaluando la claridad de los ítems, la coherencia entre categorías y niveles de logro, y la correspondencia entre las dimensiones pragmáticas (enunciativa, textual e interactiva) y las conductas comunicativas esperables en esta etapa. Las sugerencias derivadas de este proceso se incorporaron a la versión final. Por último, la validez ecológica se vio reforzada al aplicar la herramienta en situaciones naturales de aula, integradas en rutinas de juego simbólico y *role-playing*, lo que permitió recoger manifestaciones comunicativas espontáneas y contextualizadas.

3. RESULTADOS

3.1 Comparación entre evaluación inicial y observación de actividades

La evaluación inicial, basada en la rúbrica rellena según la experiencia de la docente, permitió clasificar a los niños y niñas en tres niveles de desarrollo pragmático: no adquirido, en proceso y adquirido según la respuesta a los ítems del cuestionario. Cada nivel pragmático se compone por varias preguntas, que permiten inferir el estado general de la competencia en cada uno de los componentes pragmáticos en función del dominio de las habilidades básicas: mayoría de respuestas en el apartado de No adquirido/ En proceso/ Adquirido.

El objetivo de la comparación es comprobar si la valoración de la docente sobre las habilidades pragmáticas del alumnado se corresponde con una valoración objetiva de esas habilidades mediante la herramienta diseñada. En la Tabla 3 se compara el perfil pragmático proporcionado por la docente según su experiencia en el aula con su alumnado y los resultados obtenidos por la investigadora tras la observación de la acción comunicativa libre de los niños y niñas en las sesiones de juegos de rol:

Tabla 3. Comparativa sobre percepciones en competencia pragmática

	Pragmática enunciativa		Pragmática textual		Pragmática interactiva	
	Docente	Investigadora	Docente	Investigadora	Docente	Investigadora
1	EP	NA	EP	NA	EP	EP
2	NA	NA	NA	NA	NA	NA
3	A	EP	A	NA	A	EP
4	NA	NA	NA	NA	NA	NA
5	EP	NA	EP	NA	EP	NA
6	EP	EP	EP	NA	EP	EP
7	A	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	A
10	EP	EP	EP	EP	EP	EP
11	A	A	A	A	A	A
12	A	EP	A	EP	A	EP
13	A	EP	A	EP	A	EP
14	EP	NA	EP	NA	EP	NA
15	A	A	A	A	A	A

Para estimar el grado de consistencia entre las codificaciones realizadas por la docente y la investigadora, se calculó el índice Kappa de Cohen para cada una de las dimensiones analizadas (pragmática enunciativa, textual e interactiva). Se consideraron tres categorías de codificación nominal: *A* (adecuado), *EP* (en proceso) y *NA* (no adquirido). Los resultados muestran valores de $\kappa = 0.40$ para la dimensión pragmática enunciativa, $\kappa = 0.33$ para la pragmática textual y $\kappa = 0.49$ para la pragmática interactiva, con un promedio general de $\kappa = 0.41$.

Como se puede observar, en 8 alumnos la maestra y la investigadora coinciden en su valoración sobre la competencia pragmática del alumnado en los tres componentes pragmáticos. Es necesario destacar que se solicitó a la maestra la realización de la evaluación comunicativa del alumnado en el tercer trimestre

del curso, cuando, al haber transcurrido más de la mitad del curso escolar, la docente ya ha podido observar en las múltiples actividades de aula, la competencia comunicativa de su alumnado. La investigadora, sin embargo, entró en contacto con el alumnado unas semanas antes de la primera evaluación, un tiempo estimado como suficiente para que los niños y niñas se acostumbrasen a su presencia en el aula y así la evaluación de las habilidades pragmáticas se desarrollara en el contexto habitual del aula. Aún así, es necesario destacar que los datos obtenidos por la investigadora parten de una muestra breve en un único escenario de juego; sería deseable poder realizar la medición durante diferentes actividades comunicativas para afianzar la validez de los valores obtenidos.

La maestra percibe, en general, menores problemas comunicativos (2 niños NA) que la investigadora (5 niños NA). Donde más se destacan las diferencias es en la pragmática textual, donde la maestra y la investigadora solo coinciden en el 40% de los casos (6 niños). El caso 3 puede ser una muestra sobre la divergencia de consideraciones aportadas, puesto que mientras la investigadora señala cómo las habilidades pragmáticas se encuentran en proceso o, como en el caso de la pragmática textual, en estado de no adquirida; la docente señala en los comentarios de la evaluación que, aunque el niño no produce emisiones en el aula, le consta que en el entorno familiar sí se comunica, por lo que valora el desarrollo pragmático como adquirido en las pragmáticas enunciativa e interactiva, y en proceso la textual. La valoración objetiva de las habilidades pragmáticas es un complemento necesario a la valoración subjetiva de la docente para poder detectar posibles enmascaramientos conversacionales o creencias erróneas y, así, prestar atención a cuestiones que pueden pasar desapercibidas en la cotidianidad del aula.

3.2 Análisis turnos conversacionales

La mayor parte de los niños respondió a las intervenciones de sus compañeros o del adulto; de hecho, los 15 participantes realizaron al menos un turno de respuesta verbal (R), con una media de ~ 2.70 ($DT \approx 0.95$) respuestas por niño (Tabla 4). En contraste, los turnos de producción verbal espontánea (PV) fueron menos frecuentes: solo 10 de 15 niños (66.7%) emitieron al menos un PV, con una media de 2.5 ($DT \approx 2.5$) turnos. Esto indica que aproximadamente un tercio del grupo no asumió de forma autónoma el rol de iniciar la conversación du-

rante las actividades. La diferencia sugiere que, en esta etapa, la interacción suele depender de la intervención de un interlocutor, más que de iniciativas propias.

Las funciones de petición (P) y ofrecimiento (O) ocurrieron en un subconjunto de niños. Nueve niños (60%) realizaron al menos una petición verbal, con media ~ 1.2 ($DT \approx 1.3$) turnos de petición, y otros nueve (60%) hicieron al menos un ofrecimiento (media ~ 1.6 , $DT \approx 1.3$). Algunos participantes destacaron por su uso marcado de estas funciones: por ejemplo, cuatro niños emitieron múltiples peticiones ($P \geq 3$), lo que indica un dominio pragmático relativamente alto en esos casos. Sin embargo, el 40% del grupo no produjo ninguna petición verbal u ofrecimiento en las situaciones observadas.

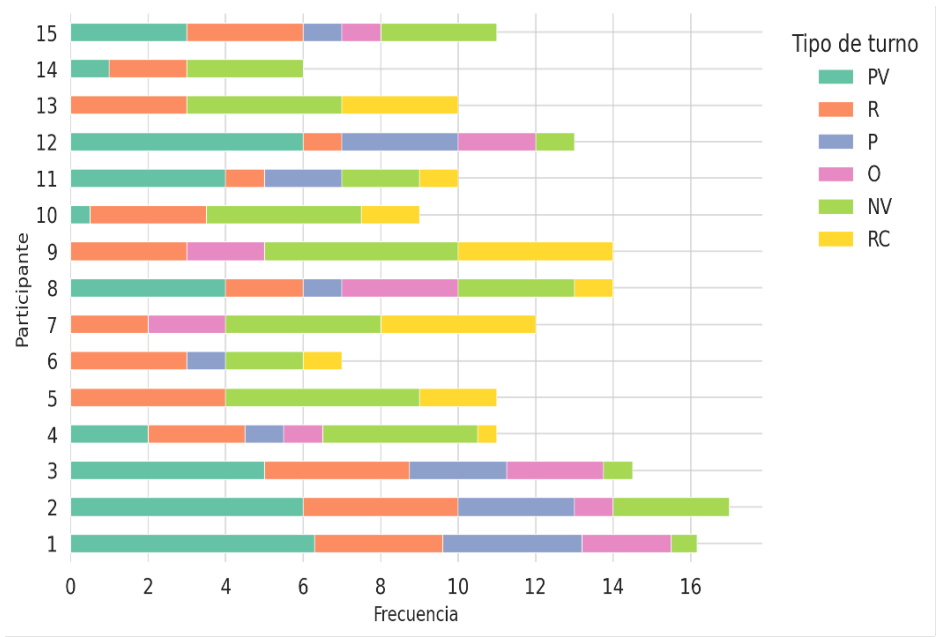
Todos los niños combinaron el habla con recursos no verbales (gestos, acciones o movimientos). El 100% de los participantes realizó al menos un turno no verbal (NV), con media ~ 3.0 ($DT \approx 1.4$) turnos por niño (Tabla 4). Las interrupciones o rupturas (RC) también fueron frecuentes: 9 niños (60%) experimentaron al menos una ruptura en la interacción, con media ~ 1.2 ($DT \approx 1.44$) por niño (Tabla 4). Estos cortes reflejan momentos en que la conversación se interrumpió (por ejemplo, cambio brusco de juego o pérdida de interés) y los turnos subsecuentes no siguieron la dinámica previa.

En síntesis, el perfil conversacional del grupo muestra que casi todos los niños respondieron a las conversaciones iniciadas, pero solo dos terceras partes iniciaron intercambios verbales. Además, peticiones y ofrecimientos surgieron en un grupo menor, mientras que los recursos no verbales fueron utilizados por todos. En conjunto, estos patrones apuntan a que los niños de esta edad integran espontáneamente gestos y acciones en sus interacciones y tienden a responder al habla de otros más que a iniciar diálogos largos. La tabla 3 resume las estadísticas descriptivas de cada tipo de turno.

Tabla 4. Turnos conversacionales: estadísticas descriptivas (n = 15)

Tipo de turno	Media	DT	Rango	% Niños con turno
Producción verbal espontánea (PV)	2.5	2.5	0 – 6.3	66.7%
Respuesta (R)	2.7	0.95	1 – 4	100%
Petición (P)	1.2	1.3	0 – 3.6	60.0%
Ofrecimiento (O)	1.6	1.3	0 – 3	60.0%
No verbal (NV)	3.0	1.4	0.66 – 5	100%
Ruptura conversacional (RC)	1.2	1.4	0 – 4	60.0%

Gráfico 1. Frecuencia de tipo de turno por participante



4. DISCUSIÓN

Diversos estudios han mostrado que las dificultades en la iniciación conversacional, el uso limitado de gestos y la escasa respuesta contingente son algunos de los primeros indicadores conductuales asociados a trastornos del neurodesarrollo como el trastorno del espectro autista o el trastorno del desarrollo del lenguaje. En este sentido, los patrones observados en el presente estudio —particularmente la dependencia de las intervenciones del interlocutor y la variabilidad en la producción de turnos— pueden interpretarse como manifestaciones tempranas de vulnerabilidad pragmática.

Durante el juego simbólico, los niños de entre dos y tres años tienden a participar en intercambios breves y de carácter predominantemente reactivo. La mayoría de sus intervenciones consisten en turnos de respuesta —comentarios o repeticiones que siguen inmediatamente a la intervención de un adulto o un par—, mientras que las producciones verbales espontáneas son menos frecuentes y suelen limitarse a expresiones simples o fórmulas rutinarias. Este patrón ha sido ampliamente descrito en estudios recientes sobre el desarrollo comunicativo temprano: las interacciones a esta edad se caracterizan por una fuerte dependencia de la iniciativa del interlocutor, lo que refleja una fase de adquisición en la que la responsividad conversacional precede a la autonomía discursiva (Creaghe et al., 2021; Creaghe & Kidd, 2022; Mohan et al., 2021).

En el contexto de juego simbólico, este predominio de turnos reactivos puede entenderse como una estrategia de aprendizaje comunicativo: el niño se ajusta a las intervenciones ajenas y explora los patrones de toma de turno sin asumir todavía un rol de iniciador. Creaghe et al. (2021) observaron que en escenarios de juego compartido madre-hijo, el número de turnos y de preguntas sí/no por parte del adulto aumenta significativamente en comparación con el juego funcional, generando así oportunidades para la imitación verbal y la emergencia de respuestas contingentes.

En cuanto a las funciones comunicativas específicas, los turnos de petición (solicitudes de objetos o acciones) se hallan entre los más frecuentes. Estos actos de habla, que suelen apoyarse en gestos o vocalizaciones simples, constituyen una forma temprana de expresar intenciones comunicativas y regular la conducta del otro. En cambio, los ofrecimientos —actos proactivos dirigidos a compartir o cooperar— aparecen con menor frecuencia, dado que suponen un nivel de reciprocidad social aún en desarrollo. Mohan et al. (2021) constataron

que los niños con desarrollo típico producían más turnos verbales de iniciativa que aquellos con retrasos del lenguaje, quienes mostraban una tendencia más pasiva y dependiente de la guía adulta. Por tanto, la presencia de ofrecimientos, aunque escasa, puede interpretarse como un indicador de madurez pragmática.

Dado que el repertorio lingüístico aún es limitado, los niños de 3 años se apoyan fuertemente en recursos no verbales al comunicarse durante el juego simbólico. Es habitual el uso de gestos intencionales (señalar, simular acciones) y de expresiones corporales para complementar o sustituir palabras. En nuestro estudio, el 100 % de los niños realizó algún turno no verbal, con una media de tres por interacción, algo consistente con la bibliografía, donde los turnos gestuales representaron hasta el 34–53% de la interacción según el grupo y, de hecho, esta proporción aumentó en casos de trastorno del lenguaje, alcanzando un ~52% de turnos gestuales (Mohan et al., 2021).

En este trabajo se ha puesto de manifiesto cómo es necesaria una formación específica en pragmática para que los y las docentes puedan detectar dificultades en el desarrollo pragmático. Como se ha visto en el caso presentado, la docente ha enmascarado varias dificultades pragmáticas y, consecuentemente, no les ha otorgado la importancia que tienen en el desarrollo lingüístico del niño o niña. Esta carencia de detección puede provocar que no se dedique en el aula un espacio en la programación didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas, lo que ya dificultaría, per se, el desarrollo lingüístico del alumnado al no ofrecer un contexto formativo adecuado. Además, resulta especialmente importante en el caso de que el entorno familiar del niño o niña no sea tampoco un entorno motivador del desarrollo lingüístico. En estos casos, se podría dar lugar a una falta de evolución comunicativa por falta de oportunidades de expansión lingüística. En este sentido, el estudio de Lecickis *et al.* (2022) señaló cómo la oportunidad de participar en conversaciones no solo es un predictor del desarrollo del lenguaje, sino que cabe tener en cuenta también el contexto en que estas interacciones se producen.

Uno de los factores que se señala en la actualidad como nocivo para el desarrollo pragmático es el uso recreativo de pantallas como sustitución del espacio de interacción comunicativa en el ámbito familiar. De hecho, varios estudios ponen de manifiesto que el tiempo excesivo de uso individual de pantallas en edades de entre 1 y 6 años se relaciona con un desarrollo inferior tanto cognitivo

como lingüístico (Mallawaarachchi *et al.*, 2024; Massaroni *et al.*, 2024; Rayce *et al.*, 2024). Por ello, la figura del maestro o maestra de Educación Infantil cobra especial relevancia: en primer lugar, como agente detector de posibles alteraciones en el desarrollo comunicativo, y, en segundo, como un dinamizador conversacional al diseñar actividades que complementen y estimulen el desarrollo lingüístico de su alumnado. Si los y las docentes no reconocen estas dificultades comunicativas, el número de niños y niñas con trastornos del lenguaje y de la comunicación se irá incrementando en los próximos años.

El establecimiento de un perfil pragmático basado en la observación de las conductas pragmáticas emergentes posibilita realizar un cribado entre la población infantil y detectar de manera precoz los casos con dificultades pragmáticas. A su vez, el diseño de la herramienta de cribado pragmático que se ha presentado en este trabajo permite la objetivación del estado evolutivo de las habilidades comunicativas del alumnado, permitiendo así establecer actuaciones destinadas a la enseñanza o compensación de conductas pragmáticas cuando así se determine.

Este estudio presenta varias limitaciones que conviene tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra es reducida y procede de un único centro educativo, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos. También debe considerarse la asimetría entre las condiciones de evaluación de la docente y de la investigadora: mientras la maestra basa su valoración en meses de observación diaria en situaciones variadas del aula, la investigadora dispone solo de una sesión breve de juego simbólico. Esta diferencia puede influir en la comparabilidad de ambas mediciones. A ello se suma la ausencia de un análisis de fiabilidad interjueces en la codificación de los turnos, lo que limita la solidez de los datos cuantitativos. Además, el protocolo se aplicó en un único tipo de actividad y en una única sesión, lo que reduce la representatividad de los comportamientos comunicativos del alumnado. Es posible, asimismo, que la presencia de la investigadora haya modificado la espontaneidad de algunas interacciones. Finalmente, el estudio no distingue entre alumnado con español como L1 o L2, por lo que no es posible identificar diferencias vinculadas al perfil lingüístico. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra, diversificar los contextos de observación, incluir fiabilidad interjueces y analizar de forma diferenciada el desarrollo pragmático de alumnado L1 y L2.

5. CONCLUSIONES

El estudio demuestra la viabilidad y utilidad de un protocolo de cribado pragmático rápido, aplicable por docentes en contextos ecológicos de juego simbólico con alumnado de alrededor de tres años. La herramienta permite obtener perfiles pragmáticos individuales tras una única sesión de observación, con un lenguaje operativo y criterios de logro comprensibles sin formación lingüística especializada. Los resultados evidencian un acuerdo moderado entre la valoración docente y la observación externa (κ global $\approx .41$), lo que subraya que el instrumento complementa la percepción cotidiana del aula y contribuye a detectar vulnerabilidad pragmática que podría pasar inadvertida. Asimismo, el predominio de turnos reactivos y el uso extendido de recursos no verbales se confirman como rasgos característicos de esta franja etaria, mientras que la aparición de peticiones y ofrecimientos en un subgrupo indica hitos emergentes de madurez pragmática útiles para orientar el andamiaje.

Desde una perspectiva aplicada, disponer de un perfil por alumno/a facilita ajustar la programación didáctica, planificar rutinas conversacionales, sistematizar el uso de apoyos multimodales y priorizar intervenciones en lenguaje y habilidades interactivas en el aula. En términos de transferencia, el protocolo actúa como puente entre la evaluación clínica y la práctica escolar, favoreciendo el screening temprano y, cuando procede, una derivación fundamentada a valoración especializada. Entre las limitaciones, destacan el tamaño muestral reducido y la procedencia de un único centro, la ausencia de fiabilidad interjueces por ítem y la falta de análisis de sensibilidad al cambio. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra y los contextos sociolingüísticos, incorporar calibración de evaluadores y formación breve para docentes, estimar fiabilidades y validez predictiva, y explorar la relación entre funciones comunicativas y desempeño curricular para consolidar la robustez y transferibilidad del protocolo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot-Smith, K., Dockrell, J., Sturrock, A., Matthews, D., & Wilson, C. (2023). Topic maintenance in social conversation: What children need to learn and evidence this can be taught. *First Language*, 43(6), 614–642. <https://doi.org/10.1177/01427237231172652>
- Abbot-Smith, K., Nurmsoo, E., Croll, R., Ferguson, H., & Forrester, M. (2016). How children aged 2;6 tailor verbal expressions to interlocutor informational needs. *Journal of Child Language*, 43(6), 1277–1291. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000616>

- Aguinaga Ayerra, G., Armentia López de Suso, M. L., Fraile Blázquez, A., Olangua Baquedano, P., & Uriz Bidegain, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R)*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(3), 205–226.
- Blain-Brière, B., Bouchard, C., & Bigras, N. (2014). The role of executive functions in the pragmatic skills of children age 4-5. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00240>
- Botana I. y Peralbo M. (2023). EDPRA: Un instrumento de cribado para la evaluación del desarrollo pragmático temprano. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(2), e87698. <https://doi.org/10.5209/rlog.87698>
- Carpenter, M., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). Role reversal imitation and language in typically developing infants and children with autism. *Infancy*, 8(3), 253–278. https://doi.org/10.1207/s15327078in0803_4
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U., & Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(7), 993–1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Creaghe, N., & Kidd, E. (2022). Symbolic play as a zone of proximal development: An analysis of informational exchange. *Social Development*, 31(4), 1138–1156. <https://doi.org/10.1111/sode.12592>
- Creaghe, N., Quinn, S., & Kidd, E. (2021). Symbolic play provides a fertile context for language development. *Infancy*, 26(6), 980–1010. <https://doi.org/10.1111/inf.12422>
- Crespo-Eguílaz, N., Magallón, S., Sánchez-Carpintero, R., & Narbona, J. (2016). La adaptación al castellano de la *Children's Communication Checklist* permite detectar las dificultades en el uso pragmático del lenguaje y diferenciar subtipos clínicos. *Revista de Neurología*, 62(Suplemento 1), S49–S57. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2015526>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-113011-143750>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. 2005. *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad.
- Fernández-Urquiza, M., Díaz Martínez, F., Moreno Campos, V., Lázaro López-Villaseñor, M., & Simón López, T. (2015). *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática – Revisado (PREP-R)*. Universitat de València, Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació.
- Fresneda, M., Muñoz, J., Garballo, G. & Mendoza, E. (2020). *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales-Versión Infantil*. TEA Ediciones.
- Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Ediciones Episteme.
- Gashri, C., Talmon, R., Peleg, N., Moshe, Y., Agoston, D., Gavras, S., Fischer, A. G., & Horowitz-Kraus, T. (2025). Multimodal analysis of mother–child interaction using hyperscanning and diffusion maps. *Scientific Reports*, 15(1), 5431. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-90310-x>

- Glaser, K. (2018). Enhancing the role of pragmatics in primary English teacher training. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 45(2), 119–131. <https://doi.org/10.14746/GL.2018.45.2.06>
- Gorrotxategi P.J., Delgado Pérez, M., Etxeberria Hernando, N., Legarda-Ereño, E. & Mateo Abad, M. (2025). Uso de pantallas en menores de 6 años en Guipúzcoa. Características sociales y repercusiones sanitarias. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 27:14, 5-53. <https://doi.org/10.60147/f589a241>
- Gràcia, M., Vega, F., & Galván-Bovaira, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: A tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287–304. <https://doi.org/10.1177/0265659015593608>
- Hammill, D. D., Mather, N., & Roberts, R. (2001). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (3.^a ed.). Austin, TX: PRO-ED
- Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M.-B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood – The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities*, 35(5), 943–951. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.02.016>
- Hoyte, F., Degotardi, S., & Torr, J. (2015). What it is all about: topic choices in young children’s play. *International Journal of Play*, 4(2), 136–148. <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1060566>
- Jackson-Maldonado, D., Friend, M., Marchman, V., Weisleder, A., Auza, A., Conboy, B., Rubio-Codina, M., & Dale, P. (2024). The MacArthur Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas III: A measure of language development in Spanish-speaking two- to four-year-olds. *Language Development Research*, 4(1), 361–398. <https://doi.org/10.34842/12fb-qz93>
- Junquera Berzal, C. (2019). *Evaluación de las habilidades pragmáticas en Educación Infantil* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Disponible en GREDOS. <https://doi.org/10.14201/gredos.141048>
- Law, J., Rush, R., & McBean, K. (2014). The relative roles played by structural and pragmatic language skills in relation to behaviour in a population of primary school children from socially disadvantaged backgrounds. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(1), 28–40. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.854960>
- Lecickis, P., Conway, L., Smith, J. & Bennetts, S. (2022). Parent-Childs interaction and its impact on language development (pp.166-192). En J. Law, Sh. Reilly y C. McKean (Ed.) *Language Development. Individual differences in a social context*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643719.010>
- Levinson, S. C. (2006). On the human “interaction engine.” In N. J. Enfield & S. C. Levinson (Eds.), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction* (pp. 39–69). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003135517-3>
- Mohan, M., Bajaj, G., Deshpande, A., Anakkathil Anil, M., & Bhat, J. S. (2021). Child, Parent, and Play – An Insight into These Dimensions Among Children with and without Receptive Expressive Language Disorder Using Video-Based Analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 14, 971–985. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S306733>

- Rayce, S.B., Okholm, G.T. & Flensburg-Madsen, T. (2024). Mobile device screen time is associated with poorer language development among toddlers: results from a large-scale survey. *BMC Public Health*, 15, 24(1):1050. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18447-4>
- Stivers, T., Sidnell, J., & Bergen, C. (2018). Children's responses to questions in peer interaction: A window into the ontogenesis of interactional competence. *Journal of Pragmatics*, 124, 14–30. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.013>
- Sullivan, J., Boucher, J., Kiefer, R. J., Williams, K., & Barner, D. (2019). Discourse Coherence as a Cue to Reference in Word Learning: Evidence for Discourse Bootstrapping. *Cognitive Science*, 43(1). <https://doi.org/10.1111/cogs.12702>
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- Ton-Nu, A. T., & Nguyen, L. T. (2023). Pragmatics and Instructional Pragmatics in Second/Foreign Language Preservice Teacher Education: A Case Study in Australia and Vietnam. *RELC Journal*, 55(3), 748–763. <https://doi.org/10.1177/00336882231187163>
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H. N., & Verhoeven, L. (2014). Behavioral, Personality, and Communicative Predictors of Acceptance and Popularity in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 34(5), 585–605. <https://doi.org/10.1177/0272431613510403>
- Ying Sng, C., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). A systematic review of the comparative pragmatic differences in conversational skills of individuals with autism. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3. <https://doi.org/10.1177/2396941518803806>
- Zurita, D., Iniesta, J., Redón, M.A. & García-Martínez, M.I. (2021). *Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo (ELCE)*. CEPE editorial.