



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Trabajo de
fin de grado

Prevención temprana de los Trastornos del Lenguaje como motor del desarrollo social y emocional en la infancia

Prevención temperá dos Trastornos da Linguaxe como motor do desenvolvemento social e emocional na infancia

Early prevention of Language Disorders as a driver of social and emotional development in childhood

Autora: Sabela González Somoza

Tutor: Santiago López Gómez

06/2025

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Grado en Maestro/a de Educación Infantil

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo titulado *Prevención temprana de los Trastornos del Lenguaje como motor del desarrollo social y emocional en la infancia* para la materia Trabajo Fin de Grado en el curso académico 2024-25 de manera autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en el texto y que aparecen en las referencias bibliográficas del trabajo. Asimismo, identifiqué como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firmado

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized initial 'S' followed by several cursive letters, likely representing the author's name.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y a mi hermano, por estar siempre, consentirme y creer en mí más de lo que yo lo hago. Ser valiente es fácil cuando estáis a mi lado.

A mi familia y amistades, porque este tiempo ha pasado viéndonos reír.

A mi alumno-amigo, por demostrarme que cuando uno enseña, dos aprenden.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. Fundamentación y Marco Teórico	2
1.1. Desarrollo del Lenguaje en la Infancia	2
1.2. Definición y Clasificación de los Trastornos del Lenguaje	9
1.3. Causas y Signos de Alerta de los Trastornos del Lenguaje	13
1.4. Repercusiones Socioemocionales de los Trastornos del Lenguaje	17
1.4.1. Secuelas en la Comunicación y las Relaciones Interpersonales	18
1.4.2. Efectos en la Autoestima y el Bienestar Emocional	19
1.5. Importancia de la Prevención de los Trastornos del Lenguaje.....	20
2. Propuesta de Prevención.....	23
2.1. Fundamentación.....	23
2.2. Objetivos	25
2.3. Metodología.....	26
2.4. Actividades	29
2.5. Evaluación.....	39
CONCLUSIONES	40
REFERENCIAS	41
ANEXOS	51

ÍNDICE ANEXOS

Anexo A. Figuras.....	51
Anexo B. Tablas	56

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Etapas del desarrollo del lenguaje infantil.....	8
Tabla 2. Clasificación de los trastornos de desarrollo del habla o del lenguaje	10
Tabla 3. Clasificación de los trastornos de la comunicación	12
Tabla 4. Niveles de prevención en el desarrollo infantil	22
Tabla 5. Temporalización de la propuesta para el primer trimestre	56
Tabla 6. Temporalización de la propuesta para el segundo trimestre	56
Tabla 7. Rúbrica de evaluación de la propuesta	57
Tabla 8. Rúbrica de evaluación del alumnado	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones y componentes del lenguaje	3
Figura 2. Principales teorías de la adquisición del lenguaje	5
Figura 3. Diagrama de flujo para el diagnóstico de un trastorno del lenguaje..	15
Figura 4. Proceso preventivo de las dificultades lingüísticas.....	21
Figura 5. Estadios del desarrollo según Piaget	24
Figura 6. Plano del aula	51
Figura 7. Panel de las palabras mágicas del rincón	51
Figura 8. Ejemplo de la dinámica para la actividad	30
Figura 9. Ejemplo de la dinámica de los bloques para la actividad “¡Manos a las letras!”	52
Figura 10. Ejemplo de la dinámica para la actividad	31
Figura 11. Materiales y ejemplos de la dinámica para la actividad	32
Figura 12. Material de la actividad “¡Algo anda mal!”	52

Figura 13. Bandeja sensorial y pistas para la actividad “Detectives de palabras”	53
Figura 14. Tarros y ejemplo de la dinámica de la actividad “Detectives de palabras”	53
Figura 15. Material para la actividad	35
Figura 16. Material para la actividad	36
Figura 17. Material para la actividad	37
Figura 18. Materiales para la actividad “Encontramos el intruso”	54
Figura 19. Material para la actividad “El tarro de las historias”	54
Figura 20. Material para la actividad “La frase escondida”	55
Figura 21. Diario de clase	55

RESUMEN

El lenguaje juega un papel fundamental en el desarrollo de las personas, puesto que no solo influye en el factor comunicativo, sino que también define el aspecto emocional y social. Sin embargo, su proceso de adquisición y dominio no es lineal, debido a que existen una serie de condicionantes que pueden inferir hasta el punto de originar un trastorno del lenguaje. Asimismo, pueden afectar significativamente a la autoestima, a las relaciones interpersonales y al bienestar general del infante. En este contexto, el proceso preventivo se convierte en fundamental para frenar esta problemática. El presente documento recoge un análisis del desarrollo lingüístico típico y la tipología de trastornos, con sus causas, signos de alerta y repercusiones a nivel interno y externo. Además, se expone una propuesta de intervención preventiva dirigida al alumnado del último curso de Educación Infantil, basada en el tratamiento de los cuatro componentes del lenguaje en sus procesos de codificación y decodificación. Paralelamente, se busca fomentar un entorno inclusivo capaz de estimular el lenguaje, incorporando el juego como eje central y la participación familiar como recurso clave. En definitiva, este trabajo pretende concienciar sobre la importancia de una mirada temprana acompañada de unas acciones precisas para promover un desarrollo de la infancia integral.

Palabras clave: lenguaje, trastorno del lenguaje, desarrollo, social, prevención.

RESUMO

A linguaxe xoga un papel fundamental no desenvolvemento das persoas, posto que non só inflúe no factor comunicativo, senón que tamén define o aspecto emocional e social. Non obstante, o seu proceso de adquisición e dominio non é lineal, debido a que existen unha serie de condicionantes que poden inferir ata o punto de orixinar un trastorno da linguaxe. Así mesmo, poden afectar significativamente á autoestima, ás relacións interpersoais e ao benestar xeral do neno/a. Neste contexto, o proceso preventivo convértese en fundamental para frear esta problemática. O presente documento recolle unha análise do desenvolvemento lingüístico típico e a tipoloxía de trastornos, coas súas causas, sinais de alerta e repercusións a nivel interno e externo. Ademais, expónse unha proposta de intervención preventiva dirixida ao alumnado do último curso de

Educación Infantil, baseada no tratamento dos catro compoñentes da linguaxe no seus procesos de codificación e decodificación. Paralelamente, búscase fomentar un entorno inclusivo capaz de estimular a linguaxe, incorporando o xogo como eixo central e a participación familiar como recurso clave. En definitiva, este traballo pretende concienciar sobre a importancia dunha mirada temperá acompañada dunhas accións precisas para promover un desenvolvemento da infancia integral.

Palabras clave: linguaxe, trastorno da linguaxe, desenvolvemento, social, prevención.

ABSTRACT

Language plays a fundamental role in the development of people, since it not only influences the communicative factor, but also defines the emotional and social aspects. However, the process of acquiring and mastering is not linear, since there are a series of conditioning factors that can infer to the point of originating a language disorder. Likewise, they can significantly affect a child's self-esteem, interpersonal relationships and general well-being. In this context, the preventive process becomes fundamental to curb this issue. This document presents an analysis of typical language development and the typology of disorders, with their causes, warning signs and repercussions at an internal and external level. In addition, it outlines a preventive intervention proposal aimed at students in the last year of Early Childhood Education, based on the treatment of the four components of language through their encoding and decoding processes. At the same time, it seeks to promote an inclusive environment capable of stimulating language, incorporating play as a central axis and family participation as a key resource. In short, this work aims to raise awareness of the importance of an early detection and targeted actions to promote a comprehensive childhood development.

Keywords: language, language disorder, development, social, prevention.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje se establece como una herramienta esencial para expresar nuestros sentimientos e ideas, comunicarnos con nuestro entorno y comprender el mundo que nos rodea. Su desarrollo influye de manera directa tanto en el proceso de aprendizaje como en el desarrollo social y emocional. Sin embargo, su transcurso no siempre ocurre de forma fluida, debido a que algunos niños y niñas presentan dificultades y se encuentran con obstáculos capaces de interferir en las habilidades lingüísticas. Dichas carencias pueden afectar a otros ámbitos, como la integración social y el bienestar emocional. De esta manera, si las problemáticas no se abordan a tiempo, pueden dejar huellas significativas. Por ello, hablar de prevención temprana de los trastornos del lenguaje implica hablar de bienestar integral, igualdad de oportunidades e inclusión.

Este trabajo nace del interés por comprender cómo se desarrolla y adquiere el lenguaje durante la infancia, qué factores pueden influir en el proceso y, principalmente, qué papel debe desempeñar la escuela para acompañar al alumnado en ese camino. En esta línea, la prevención no solo se puede entender como una anticipación ante las dificultades, sino que involucra la preparación de un entorno rico, estimulante y seguro para los infantes. Este debe estar dispuesto para brindar la oportunidad de que los discentes desplieguen su potencial comunicativo mediante el respeto por su ritmo individual. Así, se confecciona una propuesta orientada a prevenir posibles trastornos del lenguaje, atendiendo a sus cuatro dimensiones y componentes, tanto en los procesos de codificación como en los de decodificación. Todo ello a través del trabajo por rincones en el aula, una dinámica en el patio y la participación de la familia.

En este sentido, el presente documento se organiza en dos grandes bloques. En el primero se recoge una fundamentación teórica, que incluye una revisión del desarrollo del lenguaje en la infancia, la clasificación de los posibles trastornos, sus causas y repercusiones socioemocionales, así como la importancia de su prevención. En el segundo apartado se desarrolla la propuesta de prevención compuesta por diez actividades. Finalmente, el trabajo se complementa con el resumen, las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos, donde se incluyen materiales elaborados e información adicional.

1. Fundamentación y Marco Teórico

1.1. Desarrollo del Lenguaje en la Infancia

El habla, el lenguaje y la comunicación son tres pilares fundamentales que se entrelazan en nuestro proceso de relación e interacción humana, aunque poseen características que los distinguen entre sí, como postula Owens (2003). Estos elementos constituyen la base de las capacidades comunicativas, denotando diferentes aspectos de la lengua. En primer lugar, el habla es el medio verbal que utilizamos para transmitir un significado, involucrando la coordinación neuromuscular para producir las secuencias de sonido, conocidas como fonemas. Así, cuando se hace combinación de sonidos según las reglas del lenguaje, nacen unidades con sentido. A su vez, el habla también abarca aspectos tales son el ritmo, la entonación, la calidad de la voz y otros factores paralingüísticos que ayudan a matizar el mensaje. Por su parte, el lenguaje es definido como un sistema convencional compartido socialmente, en el que se utilizan símbolos para representar conceptos. De esta forma, se trata de un código que combina palabras y sonidos para expresar ideas y pensamientos. Por último, la comunicación se trata de un proceso amplio que incluye tanto el habla y el lenguaje como otros elementos paralingüísticos y no verbales, como los gestos, la expresión facial o la postura corporal. En consecuencia, distinguir entre dificultades en el habla, el lenguaje o la comunicación no resulta sencillo, ya que no presentan unos límites claros, llegando incluso a superponerse en algunos casos (Bishop et al., 2016).

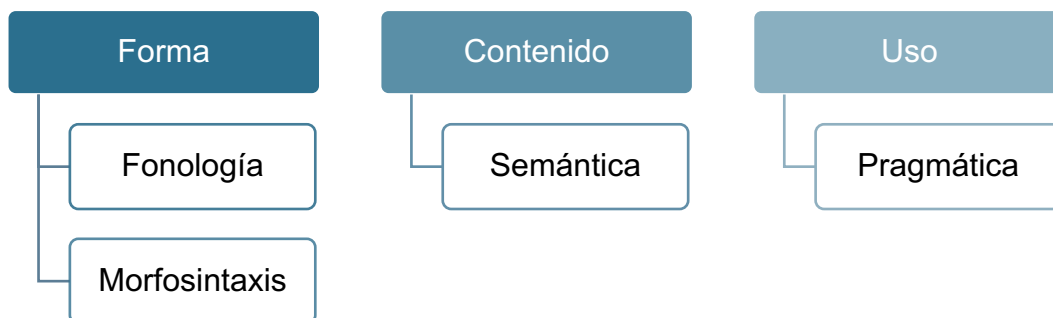
Uno de los pilares fundamentales del desarrollo cognitivo infantil es el lenguaje, puesto que ejerce una influencia significativa en los procesos psicológicos básicos, pudiendo destacar el pensamiento, el razonamiento y la memoria (Cubel et al., 2017). Según Bishop (1997), el lenguaje no se limita a ser una forma de comunicación, sino que se trata de una habilidad cognitiva compleja. A pesar de que su adquisición ocurre de manera natural en la mayoría de los casos, no se encuentra exento de variabilidad. Así, el proceso de adquisición del lenguaje se caracteriza por su naturaleza gradual, donde los niños y niñas progresan a través de interacciones continuas con su entorno y realidad. Así, el bebé comienza a familiarizarse con los sonidos que lo rodean,

hecho destacable en su desarrollo lingüístico (Gallego, 2000). En esta línea, Maggio (2020) mantiene que el lenguaje es una capacidad compleja y exclusiva de los seres humanos, basada en un dispositivo genéticamente determinado cuya activación requiere de la interacción con el entorno. Por ello, se aprende a hablar de manera natural, siempre y cuando nos refiramos a un proceso de desarrollo típico.

Dentro de ese orden de ideas, cabe señalar que el lenguaje presenta varios componentes interconectados. Según Acosta y Moreno (2001), se pueden distinguir cinco grandes áreas: el componente fonológico y fonético, referido al estudio y análisis de los sonidos del habla; el semántico, que se ocupa del significado de las palabras en sus estructuras lingüísticas; el morfosintáctico, que estudia la formación y combinación de palabras en oraciones a través de unas reglas gramaticales; y, por último, el pragmático, que trata el empleo del lenguaje en los diversos contextos sociales mediante unas reglas marcadas por la situación comunicativa. Por su parte, Bloom et al. (1980) proponen un modelo que permite organizar el lenguaje en tres grandes dimensiones, que integra los distintos componentes en un marco sencillo. Partiendo de la forma, esta hace referencia a las propias palabras y a las conexiones que se establecen entre ellas. Por otro lado, el contenido alude al sentido semántico y al significado del mensaje. Finalmente, el uso se encuentra vinculado con la pragmática, dicho de otro modo, con las funciones comunicativas del lenguaje para adaptarlo a los diferentes contextos sociales. Así, ambas clasificaciones actúan de manera integrada en el proceso comunicativo del ser humano (véase Figura 1).

Figura 1

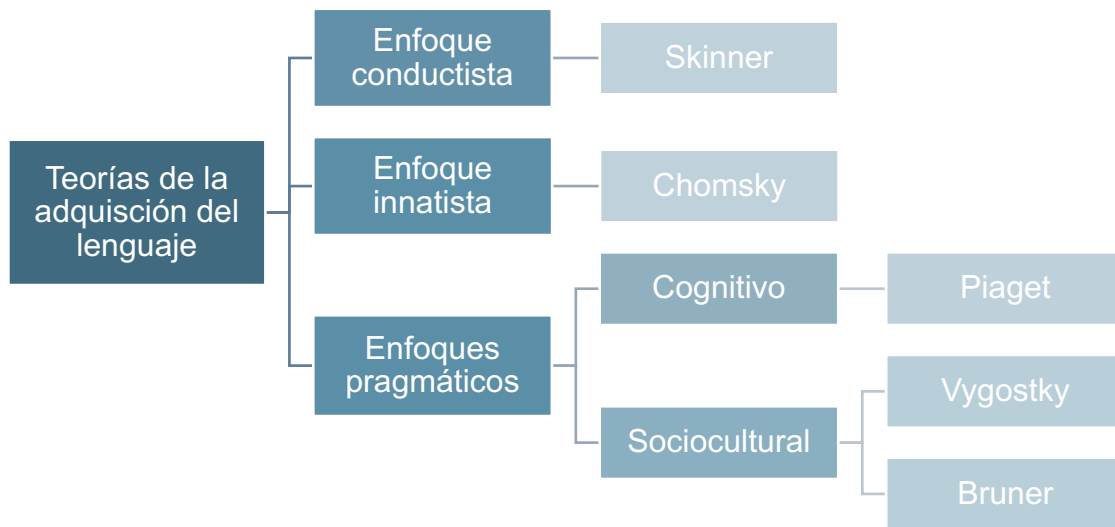
Dimensiones y componentes del lenguaje, adaptado de Acosta y Moreno (2001) y Bloom et al. (1980)



Acerca del proceso de adquisición del lenguaje, existen una serie de teorías que lo abordan de manera diferenciada. Según lo planteado por Díez-Itza (1992), podemos discernir entre tres grandes enfoques teóricos que tratan este fenómeno: el enfoque conductista, el innatista y un conjunto de enfoques agrupados bajo la categoría de pragmáticos, dentro de los cuales se contemplan los modelos cognitivos y las posturas socioculturales, como puede observarse en la Figura 2. En primer lugar, desde el punto de vista conductista, debemos hablar de Skinner, quien defiende que el lenguaje se adquiere mediante el aprendizaje basado en refuerzos, a través de la repetición y la asociación entre estímulos y respuestas. De este modo, el entorno juega un papel clave, pues las personas adultas son las responsables de reforzar positivamente determinadas emisiones verbales (Leiva, 2005; Pellón, 2013). Por lo que respecta a los enfoques innatistas, podemos destacar a Chomsky, cuyas ideas sostienen que contamos con una capacidad innata para aprender el lenguaje de forma natural. Así, se defiende que las personas están biológicamente predispuestas para adquirir el lenguaje desde una temprana edad (Richards et al., 1997). Dentro de los enfoques pragmáticos, centrados en cómo las personas emplean el lenguaje, por una parte está el enfoque cognitivo. Conviene iniciar con Piaget, quien sostiene que el desarrollo del lenguaje se produce de forma paralela al del pensamiento. De esta forma, Piaget afirmaba que el lenguaje se adquiere a medida que se avanza en el desarrollo cognitivo. Desde esta óptica, el lenguaje se va adquiriendo a través de la interacción con el entorno más próximo, en lugar de ser un producto con una influencia social directa (Piaget, 2019). Siguiendo a Vielma y Salas (2000), la desatención piagetiana de la dimensión sociocultural ofrece una oportunidad para considerar las ideas vigotskianas. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky defiende que el desarrollo del lenguaje ocurre a través de la interacción con el entorno. Es mediante la comunicación con las otras personas como el niño/a interioriza las herramientas que le permiten comunicarse y organizar su pensamiento (Vygotsky, 1995). De manera similar, Bruner enfatizó la importancia del entorno al proponer el concepto de andamiaje (*scaffolding*), mediante el cual un interlocutor más competente ofrece un apoyo ajustado al nivel del infante, de manera que facilita su participación en actividades que requieran el uso del lenguaje (Bruner y Haste, 2010).

Figura 2

Principales teorías de la adquisición del lenguaje, adaptado de Díez-Itza (1992)



De acuerdo con Acosta et al. (2020), el desarrollo de lenguaje se trata de un proceso complejo en el que confluyen diversas áreas cognitivas y lingüísticas. Por ello, es imperativo tener un adecuado progreso lingüístico para alcanzar una comunicación efectiva. Este transcurso se ve afectado en aquellos infantes que presentan algún trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). La conciencia morfológica es una de las habilidades clave en su desarrollo, que se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y utilizar los morfemas. Además, durante el proceso de adquisición del lenguaje, las funciones ejecutivas (FE) juegan un papel fundamental, puesto que constituyen un conjunto de procesos cognitivos, afectivos y motivacionales que regulan el pensamiento y comportamiento de las personas. Estas incluyen habilidades esenciales para el lenguaje, como la memoria de trabajo, que permite retener y manipular información a corto plazo. Por otro lado, la inhibición es necesaria para controlar impulsos verbales y seleccionar las palabras adecuadas al contexto. En este sentido, la flexibilidad cognitiva permite adaptarse a cambios en el uso del lenguaje, como ajustar la estructura gramatical o cambiar el discurso según las demandas del entorno comunicativo (Diamond, 2013). Estas habilidades comienzan a desarrollarse formalmente a partir del primer año de vida, sentando así las bases para procesos más complejos en la adquisición del lenguaje (Lepe et al., 2018).

El desarrollo del lenguaje consiste en un proceso gradual y evolutivo que, como señalan Monfort y Juárez (1987), avanza desde el balbuceo y las primeras expresiones hasta la construcción de frases complejas. En este sentido, la construcción del sistema lingüístico no solo está influenciada por la maduración neurológica y el desarrollo cognitivo, sino que también depende de otros factores como la personalidad; la interacción social; la estimulación lingüística del entorno; y, por supuesto, las dificultades específicas o los posibles trastornos. Por lo tanto, es importante destacar que, aunque existe un patrón general de adquisición de habilidades lingüísticas, cada niño/a presenta un ritmo propio y particular. Asimismo, Acosta y Moreno (2001) coinciden en que la presencia de alteraciones durante el proceso de adquisición del lenguaje se encuentra dentro de parámetros normales. No obstante, la persistencia de estas barreras durante un tiempo prolongado se puede considerar patológica. En este punto, cabe señalar que el desarrollo del lenguaje alcanza su punto más crítico entre los dos y los seis años de edad. A pesar de que continúa refinándose durante los años posteriores, se trata del período en el que se deben consolidar aspectos fundamentales como son los componentes del lenguaje (Pérez, 2014), tratados con anterioridad.

Conforme a lo expuesto por Papalia et al. (2009), el correcto desarrollo del lenguaje sigue una serie de etapas concretas, las cuales reflejan el proceso gradual de adquisición de las habilidades lingüísticas. En la Tabla 1 se presenta un resumen organizado de las etapas del desarrollo del lenguaje en la niñez. Durante los primeros meses de vida, el llanto constituye la principal herramienta de comunicación del recién nacido, utilizado para expresar necesidades y establecer vínculos con su entorno. Progresivamente, el lactante comienza a emitir sonidos de gorjeo y arrullo y a reaccionar ante palabras familiares, demostrando su sensibilidad hacia los sonidos escuchados durante la etapa prenatal desde el útero. Estos sonidos están condicionados por la posición horizontal del bebé y son de tipo guturales, por lo que marcan el inicio de ejercitación articulatoria (Alarcos, 1976). Lepe et al. (2018) corroboran que los bebés muestran afinidad particular hacia el idioma que escucharon durante el embarazo, así como a otros aspectos tales son la voz de su madre y los patrones

de entonación característicos de su lengua. Este temprano procesamiento auditivo alude a la existencia de una predisposición biológica hacia el lenguaje. Posteriormente, entre los 6 y los 12 meses, emerge una manifestación clave: el balbuceo. Al mismo tiempo, se marca el inicio de la imitación de los sonidos propios del lenguaje. Paralelamente, el bebé comienza a comunicarse de manera no verbal a través de gestos, así como a reconocer los sonidos característicos de su lengua materna (Papalia et al., 2009). Bloom (2002) sostiene que en torno a los 8 meses, los bebés comienzan a decir sus primeras palabras reconocibles. Hacia el primer año de vida, el desarrollo lingüístico adquiere una mayor complejidad, debido a que ya han alcanzado las capacidades necesarias para comenzar a entender y utilizar el lenguaje de manera efectiva. Así, comprenden que el lenguaje sirve para satisfacer sus necesidades y peticiones. En este punto, los niños y niñas comienzan a utilizar holofrases, que son formas de expresión en las que una frase completa se condensa en una sola palabra para enunciar un significado complejo a través de un término (Stevens, 1987).

Una vez transcurrido el primer año de vida, entre los 12 y los 18 meses, el infante sobreextiende y subextiende los significados de las palabras (Papalia et al., 2009). Por un lado, la sobreextensión se refiere a un fenómeno lingüístico que ocurre cuando un niño/a usa una palabra para referirse a un grupo de objetos o situaciones que exceden los límites de su significado (Rescorla, 1980). Por otro lado, la subextensión se produce cuando un párvulo utiliza una palabra para referirse únicamente a un subconjunto restringido de objetos o situaciones (Anglin y Turbiaux, 1976). El período que ocupa de los 18 a los 24 meses, se observa un incremento significativo en el vocabulario y la capacidad de formar oraciones telegráficas, en las que empiezan a incorporar estructuras más complejas. Así, a partir de los 2 años, los infantes son capaces de combinar tres o más palabras en oraciones sencillas, a la vez que experimentan con las reglas gramaticales. En este punto, el deseo comunicativo crece cada vez más llegando a recurrir al enfado y la frustración cuando su entorno no entiende sus mensajes (Pérez y Salmerón, 2006). En esta línea, entre los 30 y 36 meses, el desarrollo lingüístico alcanza un punto de considerable sofisticación en el que los párvulos

aprenden palabras nuevas a diario, lo que les posibilita alcanzar un vocabulario de hasta mil palabras. Asimismo, demuestran un avance gramatical, reflejado al comenzar a utilizar el tiempo verbal pasado, por lo que pueden relacionar eventos temporales para comunicarse de manera más efectiva. A los tres años, se consolidan las bases del desarrollo tanto lingüístico como cognitivo, hecho que implica una mejora en el vocabulario, gramática y sintaxis, lo que sienta las bases de las primeras habilidades de alfabetización. El menor también desenvuelve una mejor comprensión de símbolos, lo que incrementa su capacidad para interpretar y representar información (Papalia et al., 2009).

Tabla 1

Etapas del desarrollo del lenguaje infantil, adaptado de Papalia et al. (2009)

Etapa	Características principales
0-6 meses	<ul style="list-style-type: none">- Llanto como forma de comunicación.- Emisión de sonidos de arrullo.- Reacción a palabras familiares.- Sensibilidad a sonidos escuchados en la etapa prenatal.
6-12 meses	<ul style="list-style-type: none">- Inicio del balbuceo.- Imitación de sonidos.- Uso de gestos.- Reconocimiento de sonidos de la lengua materna.
12-18 meses	<ul style="list-style-type: none">- Uso de holofrases.- Sobreextensión y subextensión de palabras.
18-24 meses	<ul style="list-style-type: none">- Aumento significativo del vocabulario.- Formación de oraciones telegráficas.
24-30 meses	<ul style="list-style-type: none">- Combinación de tres o más palabras.- Inicio del empleo de reglas gramaticales.
30-36 meses	<ul style="list-style-type: none">- Aprendizaje diario de palabras.- Uso del tiempo verbal pasado.- Mejor comprensión temporal.

- | | |
|--------|--|
| 3 años | <ul style="list-style-type: none">- Mejora en vocabulario, gramática y sintaxis.- Comprensión de símbolos.- Inicio de habilidades de alfabetización. |
|--------|--|
-

Tal y como postulan Pérez y Salmerón (2006), entre los 36 y los 42 meses, los infantes comienzan a emplear oraciones subordinadas y comparativas, al mismo tiempo que consolidan la estructura interrogativa. Durante el periodo que abarca de los 42 a los 54 meses, los errores morfológicos y sintácticos disminuyen progresivamente. Además, se incorpora la voz pasiva como nueva estructura gramatical y amplían su repertorio de tiempos verbales y de adverbios temporales. A partir de los 54 meses, el desarrollo del lenguaje se caracteriza por la incorporación de oraciones condicionales y circunstanciales. Asimismo, perfeccionan construcciones ya adquiridas y su articulación infantil desaparece casi por completo, aunque algunos menores pueden seguir presentando dificultades puntuales. Finalmente, alrededor de los 7 u 8 años, los menores logran un control completo del lenguaje, si nos referimos a un proceso normotípico y esperado en condiciones óptimas.

1.2. Definición y Clasificación de los Trastornos del Lenguaje

La Organización Mundial de Salud (OMS, 2019), en su Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), define los Trastornos del Desarrollo del Habla o del Lenguaje como afecciones que se manifiestan durante la etapa de desarrollo, distinguidos por problemas para comprender, producir o utilizar el lenguaje en los distintos contextos comunicativos. Estas dificultades superan las variaciones normales esperadas según la edad y el nivel intelectual, y no se deben a factores sociales, culturales o variaciones lingüísticas étnicas. Así, tampoco se justifican por alteraciones anatómicas o neurológicas. De esta manera, la causa subyacente de estos trastornos suele ser compleja. A continuación, en la Tabla 2 se recogen las principales categorías clínicas contempladas en la CIE-11.

Tabla 2

Clasificación de los trastornos de desarrollo del habla o del lenguaje, adaptado de OMS (2019)

Trastornos de desarrollo del habla o del lenguaje	Características principales
Trastorno del desarrollo del sonido del habla.	Dificultades para adquirir, producir o percibir sonidos del habla.
Trastorno del desarrollo de la fluidez del habla.	Alteraciones persistentes del ritmo y fluidez del habla.
Trastorno del desarrollo del lenguaje.	Dificultades en la comprensión, producción y uso del lenguaje, sin contemplar una causa neurológica.
Trastorno del desarrollo con deficiencia del lenguaje receptivo y expresivo.	Limitaciones marcadas para comprender y expresar las ideas transmitidas mediante el lenguaje oral.
Trastorno del desarrollo del lenguaje con deficiencia principalmente del lenguaje expresivo.	Dificultad principal en la producción y empleo del lenguaje, comprensión relativamente afectada.
Trastorno del desarrollo del lenguaje con deficiencia principalmente del lenguaje pragmático.	Problemas para el uso del lenguaje en contextos sociales.
Trastorno del desarrollo del lenguaje, con otro tipo de deficiencia específica del lenguaje.	Dificultades del lenguaje que no se encuadran en categorías específicas.
Otro(a)(s) trastornos del desarrollo del habla o el lenguaje especificado(a)(s).	Presenta manifestaciones que no encajan completamente en categorías específicas.
Trastornos del desarrollo del habla o el lenguaje, sin especificación.	Utilizado cuando no se dispone de suficiente información para una clasificación precisa.

Con motivo de la orientación psicoeducativa del presente trabajo, se toma como principal punto de referencia el vigente Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014). Además, cabe señalar que esta clasificación es más utilizada en Europa en lo referente a contextos académicos. Así, este establece que los trastornos del lenguaje se encuentran dentro de los trastornos del desarrollo neurológico, agrupados bajo el marco general de los Trastornos de la Comunicación. Así, comprenden una serie de condiciones divididas en cinco trastornos principales (Tabla 3).

En primer lugar, el trastorno del lenguaje (TL) se manifiesta por dificultades en la adquisición y uso del lenguaje, debido a problemas en su comprensión o producción. Está caracterizado por un vocabulario limitado, una estructura gramatical simple y una fluidez del discurso deteriorada. Estos problemas afectan a las habilidades lingüísticas de manera notable, situándolas por debajo de lo esperado para la edad del niño/a. Como resultado, pueden surgir barreras en la interacción social o en la participación en actividades académicas o laborales. Los síntomas se inician en las primeras fases de período de desarrollo y no pueden atribuirse a problemas sensoriales, motores, médicos o neurológicos.

Por otro lado, el trastorno fonológico implica dificultades en la producción de sonidos del habla, de manera que afectan a la inteligibilidad y comprensión del discurso. Sin embargo, no están provocadas por afecciones médicas como la parálisis cerebral o el paladar hendido, a pesar de afectar a la interacción social y rendimiento académico.

Conocido como tartamudeo o disfemia (Barca et al., 1982), el trastorno de la fluidez de inicio en la infancia está caracterizado por alteraciones en la claridad del habla, como repeticiones de sonidos, pausas o bloqueos. Esto puede ocasionar ansiedad al hablar y una limitación comunicativa en contextos sociales. Cabe señalar que los casos con un inicio más tardío se diagnostican como trastorno de la fluidez de inicio en el adulto. Así, esta alteración no se inculpa a un déficit motor o sensitivo, a una afección médica o a la presencia de otro trastorno mental.

Por lo que se refiere al trastorno de la comunicación social (pragmático), este se identifica por dificultades en el uso social del lenguaje, tanto verbal como no verbal. Así, se caracteriza por problemas para usar la comunicación, ajustar el lenguaje según la situación y seguir normas conversacionales; hechos que afectan a su interacción social y rendimiento. Sus síntomas comienzan en las primeras fases, pero las deficiencias no se manifiestan en su totalidad hasta que las exigencias sociales demandan un cierto nivel. Estos no pueden relacionarse con otra afección, trastorno o con el bajo dominio de las habilidades lingüísticas.

Finalmente, el trastorno de la comunicación no especificado se reserva para los perfiles que presentan una serie de características de los Trastornos de la Comunicación sin cumplir con los criterios diagnósticos de ninguna categoría. Así, se toma cuando la información no permite una clasificación precisa.

Tabla 3

Clasificación de los trastornos de la comunicación, adaptado de APA (2014)

Trastorno de la Comunicación	Características principales
Trastorno del lenguaje.	Dificultad en la adquisición y uso del lenguaje, con vocabulario limitado y problemas gramaticales. Afecta a la comunicación y rendimiento.
Trastorno fonológico.	Problemas en la producción de sonidos del habla, afectando a la inteligibilidad y claridad del discurso.
Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia.	Alteraciones en la fluidez del habla, como repeticiones, pausas y bloqueos. Puede generar ansiedad al hablar.
Trastorno de la comunicación social (pragmático).	Dificultades en el uso social del lenguaje verbal y no verbal, afectando a la interacción social.
Trastorno de la comunicación no especificado.	Síntomas de trastornos de comunicación que no cumplen criterios específicos.

Siguiendo las ideas de Portellano (2014), la escritura es una manifestación lingüística exclusiva de los seres humanos, puesto que implica una comunicación simbólica a través de un sistema de códigos que varía según la cultura. De esta forma, dominar la escritura, junto con la lectura, es una parte crucial del desarrollo humano, ya que posibilita el registro y transmisión de ideas. Debemos enfatizar que el aprendizaje de la escritura necesita ciertas condiciones determinadas, pudiendo destacar el desarrollo adecuado del lenguaje, ya que existe un continuo entre su forma verbal y escrita. Por ello, muchas dificultades en la escritura tienen su origen en alteraciones del lenguaje.

En esta línea, la APA (2014) trata el trastorno específico del aprendizaje, referido a las dificultades persistentes en la adquisición y utilización de habilidades académicas básicas, entre las que se encuentran tres subtipos principales: la escritura, la lectura y las matemáticas. En el marco de este trabajo, enfocado en el lenguaje, se destaca el subtipo relacionado con la escritura, dado que este implica dificultades significativas en aspectos como la ortografía, la gramática, la puntuación y la organización de ideas. Dentro de este orden de ideas, estas problemáticas afectan directamente a la claridad y coherencia de la expresión escrita, la cual se relaciona tanto con el desarrollo académico como comunicativo. Hudson (2017) trata la disgrafía como una dificultad que afecta a la caligrafía y, por ende, al paso de los pensamientos a palabras escritas. Por otro lado, Portellano (2014) la define como un trastorno funcional de la escritura que afecta tanto a la forma como al significado y contenido de esta.

1.3. Causas y Signos de Alerta de los Trastornos del Lenguaje

Tal y como expresa Mendoza (2001; p. 17) acerca del lenguaje, “cualquier problema, avería o interrupción en esta maquinaria tan sofisticada hace que se rompa la mecánica comunicativa, por lo que se hacen necesarias una intervención y una reparación eficaz”. La mayoría de las dificultades en el lenguaje del niño/a se producen en la primera infancia, originando un impacto significativo en el desarrollo global al afectar en su interacción social, vida emocional, adquisición de habilidades cognitivas y, posteriormente, su desempeño académico (Salguero et al., 2015). De esta manera, aunque la mayoría de los niños y niñas desarrollan las habilidades lingüísticas de forma

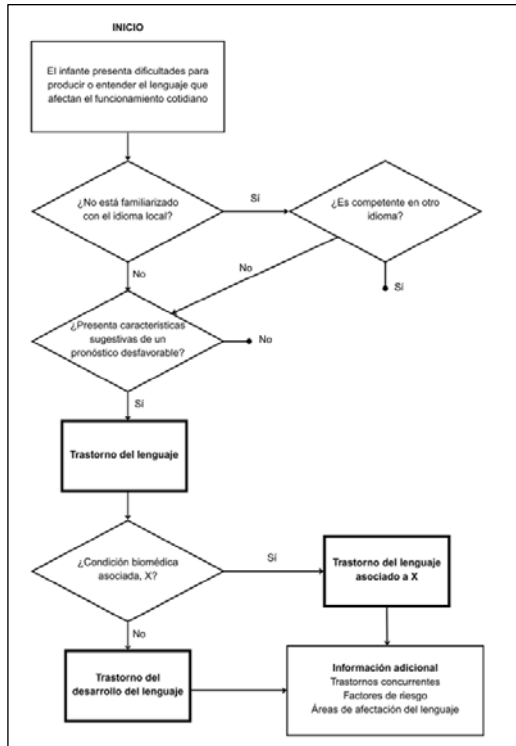
natural y sin dificultades significativas, algunos enfrentan importantes desafíos en este proceso. Estos infantes pueden presentar trastornos del habla o del lenguaje, condiciones que los predisponen a un mayor riesgo de problemáticas asociadas en áreas como el aprendizaje, la conducta o la interacción social (Bishop y Leonard, 2000).

Más allá de las clasificaciones oficiales, resulta relevante considerar la definición propuesta por el proyecto CATALISE, que define el TL como una alteración severa y persistente en el desarrollo del lenguaje oral, relacionada con una condición médica específica. En estos casos se recomienda emplear la etiqueta “Trastorno del lenguaje asociado a...”, seguida del nombre de la condición que acompaña a las dificultades, como pueden ser lesiones cerebrales, pérdidas auditivas, síndromes genéticos, discapacidad u otros trastornos del neurodesarrollo como el trastorno del espectro del autismo (TEA). De esta manera, el término TDL se reserva para referirse a aquellos sujetos que presentan dificultades graves en el desarrollo del lenguaje oral, sin que exista una explicación clara o una condición médica asociada (Bishop et al., 2017). Así, se considera que un infante presenta TDL cuando no existe una causa médica, como las motoras, sensoriales, cognitivas o neurológicas (Storkel, 2018), que justifique sus carencias en el lenguaje. Esta condición afecta de forma específica a sus habilidades lingüísticas, manteniéndose en el tiempo, de forma que su rendimiento en tareas relacionadas con el lenguaje se ve reducido en comparación con otras áreas del desarrollo (Fresneda y Mendoza, 2005). A este respecto, Acosta y Ramírez (2024) destacan que las dificultades del lenguaje no siempre se resuelven de forma espontánea, por lo que una identificación temprana es clave para evitar su persistencia. A su vez, también hacen referencia a la posibilidad de padecer un retraso simple del lenguaje, en el que el niño o niña sigue la secuencia típica con una demora temporal.

Desde el consorcio CATALISE crearon un diagrama de flujo que ilustra las diferentes rutas para llegar a un diagnóstico de un trastorno del lenguaje, el cual se puede observar en Figura 3.

Figura 3

Diagrama de flujo para el diagnóstico de un trastorno del lenguaje, adaptado y traducido de Bishop et al. (2017)



Pese a que el TDL se caracteriza por la ausencia de una causa médica identificable, las investigaciones señalan que su origen está marcado por la interacción de factores biológicos, genéticos y ambientales (Rogers et al., 2015). Entre los factores ambientales, adquieren especial relevancia aquellos de índole social, económico y cultural, puesto que, tal y como comentan Hood et al. (2010), estos configuran el contexto en el que se desarrolla el lenguaje infantil. Particularmente, el ambiente familiar y la condición socioeconómica de la familia tienen un impacto significativo en el grado de calidad de las interacciones comunicativas del hogar y, por consiguiente, en el desarrollo lingüístico (Oakes et al., 2003). Estudios como el de Boltvinik et al. (2013) demuestran que los contextos marcados por la pobreza y las desventajas sociales no solo reducen las oportunidades de estimulación, sino que también incrementan el riesgo de sufrir problemas cognitivos y lingüísticos. Así, la posición económica de los progenitores se ha relacionado directamente con su nivel educativo y con la forma en la que se involucran en la comunicación con sus hijos e hijas. Según

Kast et al. (2017), los padres y madres pertenecientes a contextos socioeconómicos más bajos, tienden a mostrar una menor sensibilidad ante las demandas comunicativas de los infantes.

Esto no implica que el entorno sea el único elemento detonante del TDL, debido a que también se han identificado factores individuales de riesgo, los cuales incrementan la posibilidad de presentar TDL. Si apelamos a un ejemplo, la prevalencia del trastorno es mayor en varones (Norbury et al., 2016). Además, se ha apreciado una relación con antecedentes familiares, así como con la presencia de otros problemas del desarrollo o de índole psiquiátrica tanto en el niño/a como en la familia (Wilson et al., 2013). Por lo que respecta a los factores biológicos, Boerma et al. (2023) reconocen que ciertas condiciones prenatales y tempranas pueden incidir de manera significativa en el desarrollo de los niños y niñas. En primer lugar, el nacimiento prematuro puede provocar una inmadurez en varios mecanismos neurológicos, lo que puede traducirse en retrasos durante la adquisición del lenguaje. En segundo lugar, el tabaquismo materno durante el embarazo se asocia con alteraciones en la oxigenación fetal, así como en la maduración de las áreas cerebrales relacionadas con el procesamiento auditivo, cuya deterioración puede dificultar la discriminación de los sonidos del habla. Además, el consumo de alcohol también se encuentra ligado a la posibilidad de padecer dificultades en el lenguaje, tal y como explican Benz et al. (2009). Finalmente, una mala calidad del sueño en la niñez afecta a la consolidación de varias FE como pueden ser la memoria o la atención, dos procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje y uso del lenguaje (Boerma et al., 2023).

Al margen de las causas que pueden ocasionar un trastorno del lenguaje, existen una serie de signos de alerta a los que se debe prestar especial atención. Aunque hasta los 4 o 5 años no se puede determinar si las dificultades del infante son duraderas ni establecer un diagnóstico de TDL, resulta clave identificar esas señales que puedan mostrar los indicios de este (Aguado et al., 2015; Bishop et al., 2016), ya que se estima una prevalencia del 7,58% para este trastorno (Norbury et al., 2016). Conforme a lo expuesto por Aguilar-Mediavilla et al. (2019a), existen una serie de señales que pueden indicar la presencia de dificultades en el lenguaje según la edad del infante. En la primera infancia (0-2

años), se consideran signos preocupantes la ausencia de balbuceo, la falta de respuesta a sonidos o el escaso interés por la comunicación. Entre los 2 y 3 años se debe prestar atención a la escasa producción de palabras, la insuficiente interacción verbal y la ausencia de respuestas ante estímulos lingüísticos. En la etapa de los 3 a 4 años, se consideran indicativos la incapacidad para comprender instrucciones simples y la falta de claridad en la expresión oral. A partir de los 5 años, las señales de alerta incluyen problemas para narrar historias de manera coherente, dificultades en la comprensión de mensajes orales o textos, problemas para recordar instrucciones verbales y una tendencia a interpretar los mensajes de forma literal, sin captar matices o significados.

Bosch (2004) señala signos de alerta más específicos en el desarrollo fonológico, que pueden indicar posibles dificultades en el lenguaje. A los 3 años es común observar debilidades en el uso de vocales, omisión de sílabas, cambios en sonidos nasales y sustituciones de sonidos frontales por posteriores, además de la sonorización de fricativas. A medida que el niño/a crece, a los 4 años pueden aparecer otras alarmas como invertir sonidos, simplificar algunos más complejos, omitir consonantes al inicio de sílabas y fenómenos como la mezcla o el añadido de sonidos. A los 5 años, algunas de las señales incluyen el seseo o ceceo, la omisión de codas y la aspiración de la /s/ ante una oclusiva. Al año siguiente se le suma la ausencia de la /r/ vibrante múltiple, la posteriorización de vibrantes y la aspiración de la /s/ en contextos oclusivos. Además, puede observarse la reducción de grupos consonánticos y las asimilaciones.

1.4. Repercusiones Socioemocionales de los Trastornos del Lenguaje

El desarrollo de las competencias comunicativas durante los primeros años del ciclo vital, y su posterior consolidación, desempeñan un papel crucial en el funcionamiento social y el rendimiento académico de los niños y niñas. Asimismo, estas habilidades cuentan con un gran peso en el bienestar personal y emocional a lo largo del ciclo vital (Alás et al., 2022). De esta forma, los menores con TDL no solo se encuentran con barreras en el ámbito del lenguaje, puesto que también suelen presentar dificultades socioemocionales, como problemas en la interacción social, baja autoestima o sentimientos de aislamiento (St. Clair et al., 2011).

1.4.1. Secuelas en la Comunicación y las Relaciones Interpersonales

Durante los primeros cinco años de vida, el lenguaje, las habilidades de comprensión y el procesamiento social y cognitivo sufren cambios reveladores (Resches et al., 2010). En este sentido, existen diversas maneras de entender cómo se relacionan estas áreas. Por su parte, desde una perspectiva socio-constructivista, se puede inferir que el lenguaje es imprescindible para el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas (Nelson, 2005). De esta forma, es innegable que el medio se trata de un factor influyente en su proceso evolutivo. No obstante, conviene señalar que el lenguaje vinculado al ámbito social no sucede en un momento concreto, ya que depende del deseo de comunicarse y, por consiguiente, ser entendido (Muñoz, 2001).

Los problemas en la comprensión social y las limitadas habilidades pragmáticas afectan de manera notable a las relaciones interpersonales de los individuos con TDL (Monfort et al., 2004). En el uso funcional del lenguaje, presentan problemas para iniciar interacciones o participar en juegos que requieren hablar y comunicarse. Asimismo, la interpretación del lenguaje figurado y la entonación se convierte en un obstáculo. En esta línea, en el ámbito de la comprensión social, cuentan con carencias para reconocer y entender los estados emocionales y mentales ajenos. Así, les cuesta interpretar las intenciones de los demás y comprender normas sociales implícitas, además de la dinámica de los juegos. Los menores con TDL también tienen dificultades para expresar sus sentimientos y resolver conflictos verbales, de manera que el sentirse incomprendidos puede traducirse en la presencia de conductas disruptivas (Denham, 2007; Papalexopoulou y Charitaki, 2017). De esta forma, podemos afirmar que el lenguaje es una herramienta clave para expandir el rango emocional, tanto en términos de sus propios sentimientos como en la comprensión de los ajenos (Sierra y Delgado, 2019). Estos problemas, que impactan significativamente en la vida de los infantes, afectan a su desarrollo social, conductual, emocional y académico. De hecho, sus secuelas pueden persistir hasta la vida adulta, infiriendo hasta en el ámbito laboral (Komesidou y Summy, 2020). Sin embargo, según Rinaldi et al. (2021), esta repercusión puede reducirse si se detectan y atienden desde las primeras señales de alerta.

1.4.2. Efectos en la Autoestima y el Bienestar Emocional

Siguiendo lo expuesto por Barca et al. (2013), el autoconcepto se define como un sistema de creencias personales que consolidan la percepción que un individuo tiene de sí mismo. Así, existen una serie de factores influyentes, como las vivencias, las interacciones sociales y las sensaciones del entorno (Shavelson et al., 1976). Durante los primeros seis años de vida es cuando se consolida, sentando las bases del desarrollo socioemocional, por lo que cobra una especial relevancia en la infancia (Valarezo et al., 2020).

El autoconcepto se encuentra compuesto por un conjunto de creencias organizadas, que se estructuran en dimensiones específicas. Por lo que respecta al autoconcepto académico, este se refiere a la percepción que tiene un estudiante sobre sus capacidades, incluyendo áreas específicas como puede ser el lenguaje. Por otro lado, el autoconcepto social engloba cómo una persona se percibe en sus interacciones sociales. El autoconcepto físico abarca la percepción sobre la apariencia y las habilidades físicas. Por último, el autoconcepto emocional se enfoca en cómo el individuo cree que maneja los sentimientos y emociones (Barca et al., 2013).

Así, el autoconcepto y la autoestima son dos conceptos íntimamente ligados, puesto que mientras que el primero se refiere a cómo una persona se percibe, la autoestima refleja cómo esa percepción es valorada. Con una autoimagen positiva y coherente con las expectativas del individuo se genera una mayor autoestima. Por otro lado, las discrepancias entre el autoconcepto ideal y la percepción real suelen derivar una baja valoración personal. De esta forma, se puede afirmar que la autoestima influye directamente en el comportamiento, el aprendizaje y la calidad de las relaciones e interacciones sociales (Clark et al., 1993). Por esta razón, desde las edades tempranas se subraya la importancia de fomentar una percepción positiva y realista de uno mismo/a (Barca et al., 2013). La autoestima es primordial en el desarrollo social y educativo de los niños y niñas y, para ello, la escuela se contempla como un contexto estimulante clave (Párraga-Mera y Barcia-Briones, 2021). Tal y como señalan Abarca et al. (2024), se posiciona como un principio para fortalecer aspectos presentes en el aprendizaje. No obstante, en los últimos años, los

niveles de autoestima han decaído en muchos estudiantes de niveles educativos diversos.

El impacto emocional puede ser aún más acusado en el caso de los infantes con TDL. A mayores de las dificultades lingüísticas propias del trastorno, suelen ocurrir otras problemáticas de manera comórbida, como pueden ser las asociadas a la lectura, el cálculo, trastornos sensoriales, inteligencia límite o dificultades en la conducta e interacción social (Aguilar-Mediavilla et al., 2019b; Snowling et al., 2020). Estos desafíos interfieren tanto en su desempeño académico como en su capacidad para establecer vínculos sociales, afectando a su autoestima de forma inmediata.

La habilidad para identificar y pronunciar sonidos, es decir, la conciencia fonológica es una de las áreas más afectadas en los sujetos con TDL. Además, se trata de uno de los condicionantes para el aprendizaje de la lectura. Estas carencias pueden ser un indicador de la alta frecuencia de problemas de lectoescritura en esta población. De esta manera, la presencia de TDL involucra un riesgo doble. Por un lado, están las limitaciones lingüísticas propias del trastorno y, por el otro lado, nos encontramos con las dificultades adicionales que agravan el desarrollo del individuo (Coloma et al., 2005). Otro estudio de Aguilar-Mediavilla et al. (2019a) indica que las dificultades asociadas al TDL repercuten negativamente en el desempeño escolar, traducándose en calificaciones más bajas.

1.5. Importancia de la Prevención de los Trastornos del Lenguaje

La prevención en el ámbito del desarrollo del lenguaje infantil constituye no solo un mecanismo para evitar la consolidación de trastornos del lenguaje, sino también como un motor del desarrollo social de los infantes. Según Vilca y Farkas (2019), un adecuado desarrollo del lenguaje en la infancia permite a los niños y niñas expresarse con mayor claridad, lo que mejora su capacidad de autorregulación y aumenta su calidad en las relaciones sociales.

Zamorano y Celdrán (2006) destacan que la prevención en edades tempranas se presenta como una herramienta clave para evitar que las dificultades lingüísticas se conviertan en trastornos permanentes. Cuando se

lleva a cabo una actuación oportuna, se fomenta un desarrollo óptimo de las habilidades comunicativas. En este sentido, si las indicaciones de posibles trastornos son identificadas de forma precoz se contribuye a mejorar los resultados. También se reduce la necesidad de realizar intervenciones más costosas y prolongadas en etapas posteriores. Cabe destacar que la prevención no es exclusiva de los especialistas, puesto que debe incluir a familias y docentes como actores clave. Su participación activa permite promover un entorno favorable para el crecimiento del infante y la consolidación de redes de apoyo. Asimismo, se amplía la cobertura y efectividad de los programas preventivos, lo que implica un impacto positivo para la población infantil. Por lo tanto, se subraya la importancia de una sensibilización de las personas adultas responsables para actuar de manera proactiva a la hora de identificar patrones inusuales. Esta visión se complementa con aquellas aportaciones que defienden un abordaje de la prevención de los TDL desde una perspectiva integral, en la que la escuela adopta el papel de agente de detección e intervención temprana. Esto obedece a que el ámbito escolar posee una posición privilegiada para observar la evolución lingüística de los más pequeños/as (López y García, 2005; Martín et al., 2022). Además, estamos hablando de uno de los espacios más importantes para el desarrollo de las personas (Castro-Pérez y Morales-Martínez, 2015).

Partiendo del modelo clásico de Caplan (1964), retomado y ampliado por Creswell y Newman (1989, citado por López, 2008), existen tres niveles de actuación preventiva: prevención primaria, secundaria y terciaria. Antes de profundizar en cada nivel, es pertinente indicar que todo proceso preventivo debe comenzar con una evaluación inicial, especialmente en aquellos casos que pertenecen a grupos de riesgo, con el fin de hacer una intervención temprana ante las dificultades (López y García, 2005).

Figura 4

Proceso preventivo de las dificultades lingüísticas, adaptado de López y García (2005)



En cuanto a la prevención primaria, esta se centra en evitar aquellas condiciones que pueden dar lugar a deficiencias en el desarrollo de los menores. Se destacan tres servicios clave en esta tarea, siendo la salud, los servicios sociales y la educación, aunque también se contemplan otras áreas con un papel más indirecto. En lo tocante a la prevención secundaria, esta se orienta a la detección y el diagnóstico temprano de los trastornos y de otras situaciones de riesgo, con el propósito de intervenir de manera efectiva para minimizar su impacto. Por último, la prevención terciaria abarca un conjunto de intervenciones dirigidas al sujeto, su familia y su entorno, con el objetivo de mejorar las condiciones de desarrollo integral. Así, se busca atenuar las consecuencias de los trastornos y prevenir complicaciones secundarias de forma temprana (Buceta, 2011). Seguidamente, se expone la Tabla 4 a modo de resumen.

Tabla 4

Niveles de prevención en el desarrollo infantil, adaptado de Buceta (2011) y López y García (2005)

Nivel de prevención	Destinatarios	Descripción
Primaria	Población general	Busca evitar condiciones que afecten el desarrollo. Se centra en la salud, los servicios sociales y la educación.
Secundaria	Grupos de riesgo	Detección y diagnóstico temprano de los trastornos del desarrollo para minimizar su impacto.
Terciaria	Individuos con problemas	Intervenciones dirigidas al individuo, familia y entorno para mejorar el desarrollo y prevenir complicaciones.

Para prevenir los trastornos del lenguaje en la infancia desde el ámbito educativo es fundamental crear un entorno estimulante que favorezca el desarrollo comunicativo de los discentes sin establecer estándares rígidos (Suárez et al., 2021). Asimismo, se debe emplear un lenguaje claro y adaptado a la edad de los niños y niñas. Resulta clave impulsar actividades que promuevan

la socialización, puesto que se fomenta el empleo del lenguaje a través del juego. De la misma manera, se deben evitar situaciones perjudiciales para la voz, como ambientes ruidosos, un tono de voz excesivamente alto o ritmo conversacional inadecuado (Suárez et al., 2021; Torres, 2018). López y García (2005) añaden que los maestros y maestras deben implementar estrategias específicas, como potenciar programas de expresión oral, coordinar al equipo docente y fomentar la transferencia del vocabulario aprendido en el colegio al entorno de los infantes. De igual manera, los docentes deben saber observar e identificar las posibles dificultades en el desarrollo lingüístico del alumnado. Finalmente, la implicación de las familias es determinante para beneficiar el progreso de los infantes. En este sentido, la colaboración entre maestros y logopedas es altamente provechosa para alcanzar un enfoque holístico y especializado (Archibald, 2017).

2. Propuesta de Prevención

2.1. Fundamentación

El lenguaje, base de la comunicación y del desarrollo del pensamiento en la infancia, sigue un proceso continuo que se enriquece con cada experiencia. Hacia el último nivel de EI (5 años), niños y niñas consolidan muchas de estas vivencias, utilizando el lenguaje con mayor intención para expresarse, aprender, comunicarse y aprender sobre el mundo que los rodea. Tal como se recogió en el marco teórico, los trastornos del lenguaje se relacionan estrechamente con las dificultades socioemocionales, afectando a áreas relacionadas tanto con la autoestima como con la interacción social.

Por ello, la propuesta se enmarca en un programa de intervención preventiva de los TDL, diseñado para una clase de 6º curso de EI con una totalidad de 16 discentes. El aula pertenece a un centro público de la ciudad de Lugo, dentro de un entorno castellanohablante. En su mayoría, las familias cuentan con un nivel socioeconómico medio-alto, por lo que se concibe un buen grado de implicación en las actividades escolares. A su vez, al tratarse de una escuela con una extensa oferta educativa y altas tasas de matrícula, se atiende a un gran número de menores con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), algo que subraya la importancia de implementar propuestas inclusivas y preventivas, como la que aquí se expone. Se debe mencionar que el método

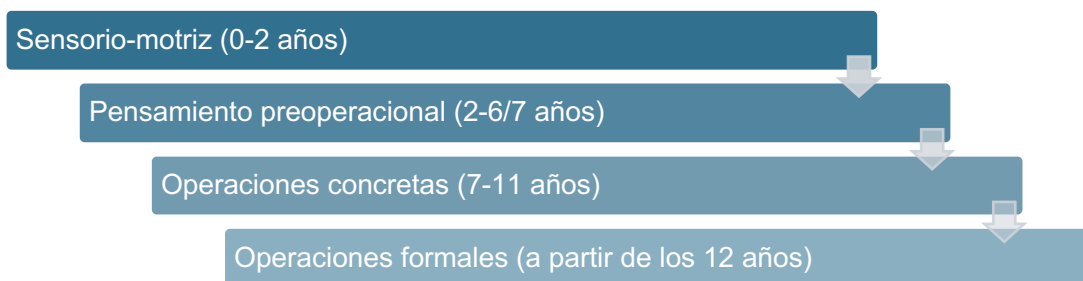
de trabajo del aula es la organización por rincones, permitiendo una atención más individualizada, favoreciendo la autonomía y facilitando la ejecución de actividades.

Por lo que respecta a las características psicoevolutivas del alumnado, en el aula se denota una realidad diversa. Así, coexisten niños/as con un lenguaje adecuado, junto con otros que presentan dificultades en la articulación, la estructuración morfosintáctica o el uso funcional del lenguaje. La heterogeneidad existente pone de manifiesto la necesidad de implementar un proyecto centrado en el desarrollo del lenguaje, con un enfoque preventivo ante posibles trastornos derivados de las dificultades observadas en el grupo.

Los niños y niñas muestran unas características psicoevolutivas propias de cada etapa, tratadas por numerosas teorías que estudian el desarrollo del ser humano. Entre estas destaca la Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, quien estableció una serie de estadios contemplados en la Figura 5.

Figura 5

Estadios del desarrollo según Piaget, adaptado de Piaget e Inhelder (1969)



A los 5 años de edad, los menores se encuentran dentro del período de pensamiento preoperacional. Esta etapa se caracteriza por la aparición de la función simbólica, que permite que los niños/as sean capaces de pensar sobre objetos, situaciones o personas que no están presentes en el momento, a través de esquemas representativos como la imaginación, el juego simbólico, el dibujo o el lenguaje. Así, este último atraviesa una fase de maduración acelerada, puesto que va a facilitar futuros logros cognitivos. Los infantes exhiben conductas propias del animismo, realismo y artificialismo, que reflejan la manera en la que construyen el mundo a partir de sus esquemas mentales, donde la lógica formal aún no está completamente desarrollada (Saldarriaga et al., 2016). Su papel en

la formación de la función simbólica es fundamental, puesto que proporciona las herramientas cognitivas necesarias para establecer relaciones, comparaciones o clasificaciones (Piaget e Inhelder, 1969). En definitiva, su vocabulario se amplía, las estructuras gramaticales se vuelven más sofisticadas y se afianza la capacidad para comprender y producir enunciados coherentes (Pérez y Salmerón, 2006). En cuanto a las interacciones sociales, Sierra y Delgado (2019) explican que en esta etapa se tornan más complejas, puesto que aumenta su capacidad de razonamiento y toma de decisiones, generando oportunidades para resolver conflictos mediante la comunicación. Durante este proceso, el lenguaje se posiciona como un instrumento primordial para la expresión y comprensión del discurso.

2.2. Objetivos

Se establecen tres objetivos generales, cada uno asociado a dos o tres fines específicos que explican minuciosamente lo que se pretende conseguir con la implementación de la propuesta. Estos parten de la división del lenguaje en sus componentes, atendiendo tanto a la codificación como a la decodificación de los mensajes. Por lo tanto, se resalta la relevancia de trabajar el lenguaje mediante un enfoque integrador en el que se contemple la oralidad y la conciencia lingüística en los elementos fonológicos, sintácticos, lexicales y pragmáticos (Hernández y Martínez, 2020). De esta manera, la incorporación de estos aspectos garantiza la comprensión por parte de los discentes del funcionamiento del lenguaje, así como la posibilidad de emplearlo de manera óptima en las diferentes situaciones que se les presenten. A continuación, se exponen los objetivos diseñados para este programa de intervención preventiva.

1. Estimular las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado como medida preventiva ante posibles trastornos del lenguaje.
 - a. Desarrollar la comprensión y producción del lenguaje oral en sus componentes fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático.
 - b. Fomentar la capacidad comunicativa a través del enriquecimiento del vocabulario y la estructura gramatical del lenguaje.
2. Favorecer la comunicación reflexiva, empática y significativa para fomentar el desarrollo socioemocional del alumnado.

- a. Promover el reconocimiento, expresión y autorregulación emocional en las distintas situaciones sociales.
 - b. Impulsar la competencia comunicativa en contextos colaborativos y en las distintas situaciones sociales.
3. Implicar a los distintos contextos educativos en el proceso de desarrollo lingüístico del alumnado.
- a. Favorecer el aprendizaje significativo a través del trabajo por rincones en el aula, concretamente dentro del rincón de la lengua.
 - b. Integrar el patio escolar como espacio dinámico e inclusivo para el aprendizaje a través del juego y la interacción entre iguales.
 - c. Establecer canales de participación familiar para reforzar los aprendizajes del aula y fortalecer el vínculo familia-escuela.

2.3. Metodología

La propuesta bebe de varias metodologías que se basan en un principio globalizador y constructivista, donde los niños/as se posicionan como los protagonistas de su aprendizaje mediante la constante motivación en el proceso educativo (Montesinos y Navarro, 2021). De esta forma, se parte de sus intereses, necesidades y características psicoevolutivas con el fin de alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo. Además, se incorpora el juego como eje metodológico fundamental, puesto que se emplea una metodología lúdica, imprescindible en esta etapa. El juego actúa como puente para el desarrollo social, puesto que permite que los educandos aprendan mientras interactúan y establecen vínculos afectivos (Gallardo-López, 2018).

Por lo que respecta a la dimensión funcional del aula, como se ha comentado con anterioridad, esta se organiza mediante rincones, de manera que el espacio se encuentra delimitado por áreas dedicadas a un ámbito educativo (Moreira y Alcívar, 2022). Entre las características de este método, Ezquerro (2005) defiende que permiten cubrir necesidades físicas y motrices, así como sociales, afectivas. Además, avanzan en el desarrollo de la expresión comunicativa y la autonomía. De esta manera, con esta organización se pretende fomentar el desarrollo de hábitos de autonomía y del sentido de responsabilidad, animando a utilizar los espacios y materiales de forma respetuosa. Asimismo, se

busca que tomen conciencia de sus habilidades, aceptando sus límites y mostrando una actitud positiva ante los retos que puedan surgir. Este entorno también sirve para enriquecer su lenguaje, favoreciendo la comunicación con sus compañeros y maestra, al mismo tiempo que interiorizan normas básicas de convivencia y uso compartido de los espacios (González, 2013). En este sentido, la ideal principal de la propuesta gira en torno a la creación de un rincón del lenguaje, llamado “El Rincón Parlanchín”. Este se concibe como un espacio dinámico, motivador e inclusivo en el que el alumnado puede desarrollar sus competencias lingüísticas y sociales mediante juegos y materiales manipulativos. Se ha elaborado un plano del aula que se puede consultar en el Anexo A, bajo el nombre de Figura 6, en el que se recogen los recursos que componen el rincón, como por ejemplo el panel de la Figura 7 (Anexo A).

En lo tocante a los agrupamientos, a pesar de que el rincón se trate de un espacio de uso libre, este debe contar con la participación de la maestra para regular su acceso, garantizar que todos/as completen las actividades y realizar una evaluación continua regida por la observación directa. Por ello, se divide al alumnado en cuatro subgrupos conformados por cuatro discentes de manera heterogénea, con el fin que incluir niños y niñas con habilidades y necesidades de aprendizaje distintas. Esta heterogeneidad permite promover la cooperación, el respeto por las diferencias y el aprendizaje entre iguales, puesto que cada infante puede aportar sus fortalezas y aprender de las de sus compañeros/as (Calatayud, 2018). Cabe mencionar que el papel docente se centrará en actuar como un guía durante la realización de todas las actividades, de manera que su intervención se reduzca a explicar, acompañar y, si es necesario, reconducir cualquier actividad o conducta. En cuanto a los espacios, se empleará el aula ordinaria como lugar principal para establecer el rincón del lenguaje. Por su parte, la actividad destinada al patio tomará este espacio como lugar de trabajo, mientras que la tarea con la familia se trasladará al hogar de cada niño/a.

Partiendo de estas consideraciones, se establece una temporalización que ocupa desde el mes de octubre hasta el mes de abril del curso 2025/26. Al necesitar la colaboración y presencia de la docente en el rincón, cada día de cada semana, uno de los cuatro grupos participará en la dinámica, asegurando

tanto una atención personalizada como la supervisión directa de la maestra. Al tratarse de un cronograma flexible, si se contempla alguna interrupción, la temporalización se reajustará. Por ejemplo, si un discente no participa activamente un día, puede repetir la sesión durante otro día de la semana. De esta manera, la implementación se iniciará el 6 de octubre, comenzando con la actividad de comprensión fonológica. A lo largo de las siguientes semanas, se abordarán progresivamente las diferentes actividades, como se recoge en la Tabla 5 (Anexo B). En el mes diciembre se abrirá el acceso al rincón, de modo que pasará a ser un espacio más del aula durante ese periodo para que el alumnado interactúe de forma completamente autónoma con los materiales. Con la llegada del segundo trimestre se retomará la propuesta con las actividades reorganizadas, cuya distribución se expone en la Tabla 6 (Anexo B). Durante la semana del 16 al 20 de febrero no se realizan actividades, debido a la existencia de tres días no lectivos. A partir del 16 de marzo, el rincón pasa a estar disponible como espacio de acceso libre, integrándolo en la dinámica diaria del aula. Tras las vacaciones de Semana Santa, en abril, se plantea una vuelta a la rutina gradual. De esta manera, el día 13 de abril se lleva a cabo la actividad enmarcada dentro del patio y se propone la última, planteada para el hogar.

Se estima que la mayoría de las sesiones tienen una duración aproximada de 20-25 minutos, que se reparten entre la bienvenida, destinada para hacer una breve introducción al juego (2-3 minutos); la propia actividad (15-18 minutos); y el cierre, donde se lleva a cabo una pequeña reflexión para comentar lo que han hecho y halagar su esfuerzo (2-3 minutos). Sin embargo, en el apartado Actividades se desglosa cada una de estas, concretando así su duración.

En cuanto a los recursos empleados, más allá de los materiales necesarios para las actividades, se utilizarán apoyos visuales para cada tarea. Así, afianzarán el proceso tanto de aquellos niños/as que tengan una competencia lectora menos desarrollada, como aquellos con NEAE que tengan más facilidad para procesar la información por el canal visual. Del mismo modo, el vocabulario empleado durante la propuesta será natural y accesible y se seleccionarán palabras presentes en el entorno de los menores.

2.4. Actividades

Actividad 1. Laboratorio de luces y sonidos

Componente abordado: comprensión fonológica

Objetivos generales: 1 y 3

Objetivos específicos: 1A y 3A

Temporalización: 20-25 minutos

Espacio: aula ordinaria

Agrupamientos: cuatro grupos de cuatro discentes (trabajo individual)

Materiales: mesa de luz, láminas de acetato con pictogramas, sonidos grabados y reproductor.

Descripción de la actividad

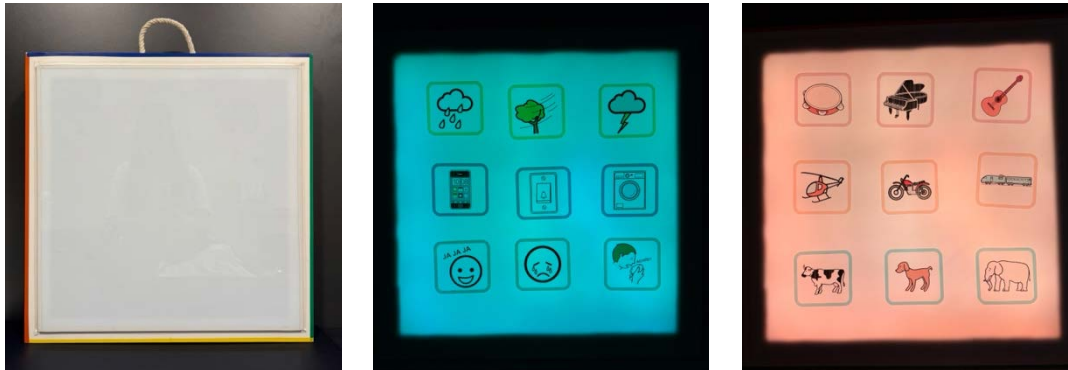
En esta actividad, el alumnado trabaja la comprensión fonológica a través de la discriminación de sonidos, estableciendo una asociación entre un estímulo auditivo y su representación visual. Así, se presenta una mesa de luz, de elaboración propia, en la que se colocan tres láminas con pictogramas¹ sobre una temática, todas pertenecientes a la vida diaria: animales, transportes, objetos del hogar, instrumentos musicales, elementos de la naturaleza y ruidos humanos. Cada niño/a participa en cinco rondas. En cada una, se colocan tres tarjetas y se reproduce un sonido² que se corresponde únicamente a una. El objetivo es que el infante identifique y señale correctamente de dónde proviene el sonido. Además, los niños/as pueden imitar el estímulo auditivo escuchado. Asimismo, se puede hacer un juego de memoria auditiva, en el que se reproducen dos o más sonidos seguidos y el discente debe recordar el orden para señalar la secuencia correcta. Asimismo, se pueden colocar varias tarjetas, omitiendo el sonido de una para que identifiquen la que no ha sonado. Finalmente, también pueden formar una historia que conecte varias de las imágenes para desarrollar el lenguaje narrativo.

¹ Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), que los distribuye bajo Licencia Creative Commons BY-NC-SA.

² Los audios utilizados fueron extraídos de la plataforma online *FreeSound*, un banco de sonidos gratuito.

Figura 8

Ejemplo de la dinámica para la actividad



Actividad 2. ¡Manos a las letras!

Componente abordado: producción fonológica

Objetivos generales: 1 y 3

Objetivos específicos: 1A, 1B y 3A

Temporalización: 20-25 minutos

Espacio: aula ordinaria

Agrupamientos: cuatro grupos de cuatro discentes (trabajo individual)

Materiales: mesa de luz, láminas de acetato con pictogramas, láminas de acetato con letras, figuras de metacrilato con letras y bloques.

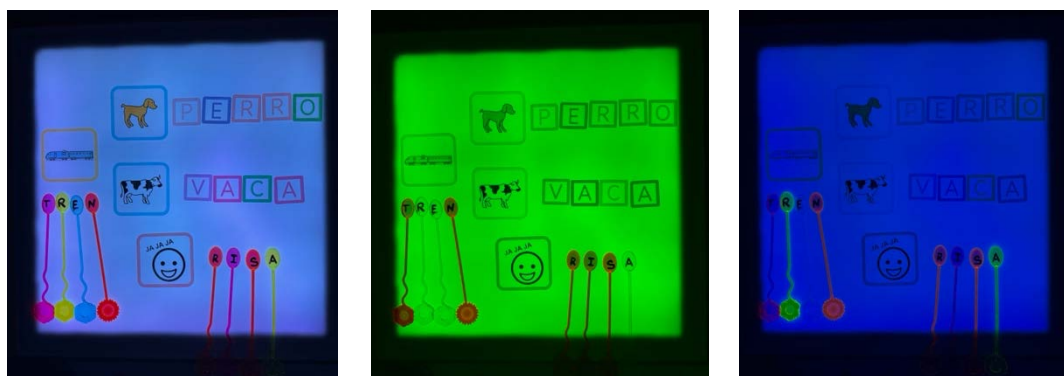
Descripción de la actividad

A partir del reconocimiento y pronunciación de las palabras tratadas en la actividad anterior, esta segunda tarea tiene el objetivo de reforzar la producción fonológica de manera oral y manipulativa. A cada niño/a se le muestran una de las láminas y se le invita a decir en voz alta qué es lo que ve. De esta forma, se trabaja la pronunciación, animándolos a vocalizar correctamente sin corregir de manera intrusiva y reforzando positivamente. Seguidamente, se les ofrece material manipulativo para formar la palabra, puede ser con letras de acetato, figuras de metacrilato con letras o, fuera de la mesa de luz, con bloques de letras (Anexo A, Figura 9). Así, manipulan diferentes materiales para continuar con su inicio en el reconocimiento de letras. Esta dinámica se repetirá en cuatro rondas.

Por lo que respecta a posibles variantes, se puede hacer un juego de eco, en el que un compañero/a diga la palabra con un tono, velocidad y volumen concretos. Así, el siguiente la debe repetir imitando dichos aspectos.

Figura 10

Ejemplo de la dinámica para la actividad



Actividad 3. La ruleta que habla

Componente abordado: comprensión morfosintáctica

Objetivos generales: 1 y 3

Objetivos específicos: 1A, 1B y 3A

Temporalización: 20-25 minutos

Espacio: aula ordinaria

Agrupamientos: cuatro grupos de cuatro discentes (trabajo individual)

Materiales: ruleta, sujetos, verbos, complementos y tarjeta para formar frases.

Descripción de la actividad

Con esta actividad, se fomenta la comprensión de la estructura gramatical de forma lúdica y manipulativa. Para ello, se utiliza una ruleta dividida en tres partes, siendo sujeto, verbo y complemento. Además, cada categoría cuenta con un color diferente, para facilitar su identificación visual, siendo verde, rosa y amarillo, respectivamente. Por turnos, cada alumno/a hace girar la ruleta hasta que obtiene una tarjeta de cada categoría. Una vez tienen los tres elementos, deben ordenarlos correctamente en la tarjeta ofrecida para formar y reproducir la frase, pudiendo apoyarse en los pictogramas en el caso de tener una competencia lectora bien desarrollada. Después, se interpreta y comenta su

significado, puesto que cabe la posibilidad de que la frase resulte absurda, fomentando así la reflexión y el uso funcional del lenguaje.

Con las frases obtenidas, se puede llevar a cabo una pequeña dramatización o mímica para representarla. Asimismo, otra posible variante sería establecer esta dinámica sin la ruleta, de manera que entre tres discentes deben formar una frase, cada uno aportando una idea para cada parte.

Figura 11

Materiales y ejemplos de la dinámica para la actividad



Actividad 4. ¡Algo anda mal!

Componente abordado: producción morfosintáctica

Objetivos generales: 1, 2 y 3

Objetivos específicos: 1A, 1B, 2A, 2B y 3A

Temporalización: 20-25 minutos

Espacio: aula ordinaria

Agrupamientos: cuatro grupos de cuatro discentes (trabajo en grupo)

Materiales: cuento en formato físico y en la plataforma *Genial.ly*.

Descripción de la actividad

Con la cuarta actividad se busca trabajar la producción morfosintáctica a través de la organización de relatos y la corrección gramatical, respetando el orden lógico de las acciones y la coherencia del mensaje. En primer lugar, se entrega un cuento de elaboración propia en formato físico con las imágenes

desordenadas (Anexo A, Figura 12). Los niños/as deben observar, reflexionar y dialogar para llegar a un acuerdo sobre el orden correcto. De esta forma, a través de la narración oral pueden ir construyendo la historia y justificando su decisión. Así, se puede presentar una versión del cuento incompleta, para que los discentes inventen lo que puede ocurrir en esa secuencia omitida.

Posteriormente, se presenta la versión digital del cuento en la plataforma *Genial.ly*. En este caso la historia está ordenada, pero con un texto que contiene construcciones incorrectas en género y número. Por lo tanto, el alumnado debe detectar los errores y proponer una solución. A continuación, se recoge en enlace para poder acceder al recurso: <https://goo.su/4pHo89>.

Actividad 5. Detectives de palabras

Componente abordado: comprensión semántica

Objetivos generales: 1, 2 y 3	Objetivos específicos: 1A, 1B, 2A, 2B y 3A
--------------------------------------	---

Temporalización: 20-25 minutos	Espacio: aula ordinaria
---------------------------------------	--------------------------------

Agrupamientos: cuatro grupos de cuatro discentes (trabajo por parejas)

Materiales: bandeja sensorial, láminas, linternas y tarros con dibujos.

Descripción de la actividad

A través de la quinta actividad el alumnado debe procesar el significado de una serie de palabras para relacionar características semánticas con conceptos. Para esta actividad la docente dispondrá a alumnado en parejas. Frente a ellas se presenta una bandeja sensorial con tarjetas escondidas. En este caso se utiliza arroz teñido, pero se pueden hacer variaciones con otros materiales y texturas. Así, se exponen unas lupas con pistas que describen los objetos escondidos. El reto consiste en que una persona de la pareja comprenda la descripción para que su compañero busque en la bandeja. Una vez han descubierto cuatro objetos, se cambia el rol de las parejas para descubrir los que faltan (Anexo A, Figura 13).

Cabe señalar que esta actividad presenta una variación para que aquellos discentes que muestren incomodidad por tocar la textura propuesta. Así, se presentan unos tarros, impresos y plastificados con dibujos pegados en la parte trasera. Estos no son visibles a simple vista, ya que se requiere aplicar luz para poder verlo. De esta forma, se utiliza una linterna para revelar la imagen e identificar si es aquello que buscan (Anexo A, Figura 14).

Actividad 6. ¿Quién es quién?

Componente abordado: producción semántica

Objetivos generales: 1, 2 y 3 **Objetivos específicos:** 1A, 1B, 2A, 2B y 3A

Temporalización: 20-25 minutos **Espacio:** aula ordinaria

Agrupamientos: cuatro grupos de cuatro discentes (trabajo por parejas)

Materiales: tableros

Descripción de la actividad

Esta actividad se trata de un juego que parte de la versión clásica del “¿Quién es quién?”, donde se deben utilizar palabras con precisión para describir y adivinar entre una serie de personas representadas con pictogramas. Para ello, el docente dispondrá al alumnado por parejas, para que cada una tenga un tablero.

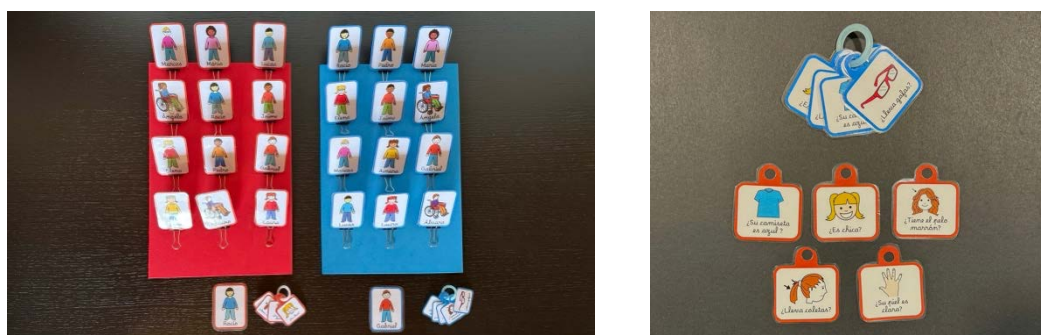
Cada pareja elige un personaje, mientras que la otra intenta adivinar de quién se trata a través de la formulación de preguntas y la escucha de pistas. Para facilitar su conversación, se ofrecen unas láminas con posibles temáticas para abordar. Así, cuando es el turno de ofrecer pistas, el discente debe pensar cómo describir su elección con palabras clave, favoreciendo el acceso al vocabulario y la producción oral mediante el lenguaje espontáneo.

Se pueden establecer variantes para los personajes, puesto que en lugar de personas, es posible usar objetos, comidas, animales o cualquier otra categoría semántica. A su vez, en lugar de emplear un tablero, se pueden crear unas diademas para colocar el pictograma en la frente. No obstante, en este

caso cada niño/a en lugar de elegir entre las opciones disponibles, deberá adivinar qué tiene en la diadema.

Figura 15

Material para la actividad



Actividad 7. La maleta de las emociones

Componente abordado: comprensión pragmática

Objetivos generales: 1, 2 y 3

Objetivos específicos: 1A, 1B, 2A, 2B y 3A

Temporalización: 20-25 minutos

Espacio: aula ordinaria

Agrupamientos: cuatro grupos de cuatro discentes

Materiales: maleta con situaciones sociales y emociones.

Descripción de la actividad

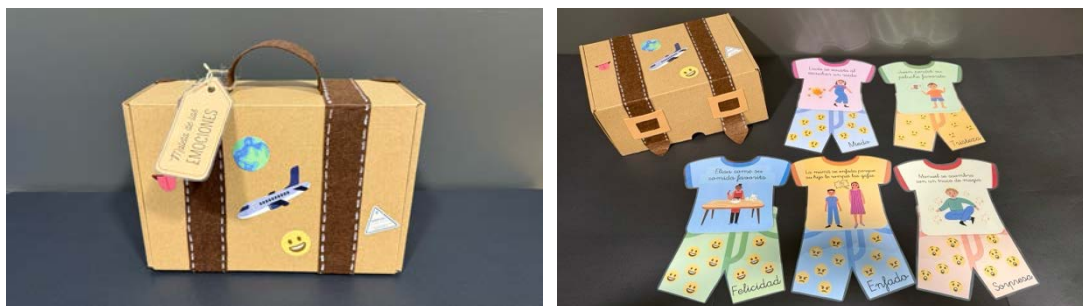
La séptima actividad se presenta para fomentar la comprensión de las normas sociales y el uso del lenguaje para interpretar el mundo emocional tanto propio como ajeno. A su vez, se trabaja la reflexión, la escucha activa y respeto por los turnos de palabra. En esta actividad, el grupo se reúne alrededor de una maleta que guarda varias tarjetas con situaciones sociales cotidianas en forma de camisetas. Así, cada una de ellas representa un momento con el que los niños y niñas pueden sentirse identificados. Tras observar la situación, el equipo debe reflexionar sobre lo que pasa y elegir entre cuatro emociones, representadas con pantalones. El objetivo es asociar correctamente la situación con la emoción adecuada mediante la reflexión. Así, la docente debe

guiar la conversación y adaptar las preguntas para promover un espacio de confianza donde poder dar sentido a sus palabras en contextos reales.

Por lo que respecta a posibles variaciones, además de identificar la emoción, el alumnado puede proponer una manera de afrontar o resolver las situaciones que generan las emociones negativas. Además, para cada emoción se puede solicitar que los infantes cuenten una vivencia personal relacionada con estas.

Figura 16

Material para la actividad



Actividad 8. Somos actores y actrices

Componente abordado: producción pragmática

Objetivos generales: 1, 2 y 3

Objetivos específicos: 1A, 1B, 2A, 2B y 3A

Temporalización: 45 minutos

Espacio: aula ordinaria

Agrupamientos: cuatro grupos de cuatro discentes

Materiales: teatro, marionetas y la asociación de situaciones y emociones.

Descripción de la actividad

Después de trabajar con la maleta y comprender las situaciones y emociones, el alumnado las representará en un pequeño teatro de marionetas dentro del rincón. Sin embargo, se puede establecer la variante de realizar una dramatización mediante la expresión corporal o musical. Asimismo, pueden crear sus propias marionetas e incluso combinar ambas dinámicas.

Cada grupo debe elegir una de las asociaciones para explicarla a través de la dramatización. Previamente, deben debatir sobre ella, repartirse los

personajes y pensar cómo transmitir la información. Así, pueden usar tanto su propio cuerpo como apoyarse en marionetas. Finalmente, realizarían una breve representación enfrente de su maestra y compañeros/as en el teatro. El foco reside en que usen el lenguaje como una herramienta social, siendo capaces de adaptarlo a una emoción, al tono y al turno del habla, entre otros.

Figura 17

Material para la actividad



Actividad 9. ¡Recuperamos nuestro rincón!

Componente abordado: actividad globalizada

Objetivos generales: 1, 2 y 3

Objetivos específicos: 1A, 1B, 2A, 2B y 3B

Temporalización: 1'5 hora

Espacio: patio escolar

Agrupamientos: gran grupo

Materiales: tableros, caja con objetos, tarro con dibujos, tarjetas y vídeo.

Descripción de la actividad

Esta actividad cuenta con el patio como herramienta pedagógica. Así, se concibe bajo un hilo conductor lúdico, que consiste en el robo del "Rincón Parlanchín". La jornada comienza con un elemento disruptivo, puesto que antes de entrar al aula se escucha un sonido, reproducido por la docente, que deben identificar como pasos. Cuando el ruido cesa, entran para descubrir unas huellas de zapato que conducen desde la puerta hasta el rincón, y de allí a la ventana. A su vez, hallan huellas de manos en la pantalla digital, lo que da

paso a un vídeo de un personaje ficticio: “El Ladrón de Rincones”. Este explica que ha robado el rincón, pero que podrá ser recuperado si superan unos desafíos, cada uno asociado a un componente del lenguaje. Se muestra el enlace para visualizar el vídeo de elaboración propia: <https://goo.su/m3T0IKK>.

1. **Fonología.** *Encontramos el intruso:* se presentan varios tableros que muestran sílabas iniciales, cada una asociada a una palabra representada por pictogramas. Así, deben asociarlas con su sílaba inicial, además de identificar los intrusos (Anexo A, Figura 18). Así, se pueden hacer variantes de tableros con cualquier fonema.
2. **Semántica.** *La caja de los porqués:* se presenta una caja que contiene veinte objetos cotidianos para que niño/a saque uno al azar para nombrarlo y explicar su uso. Además, se pueden hacer cajas por categorías semánticas.
3. **Pragmática.** *El tarro de las historias:* los grupos anteriormente formados deben sacar cuatro dibujos de un tarro para construir colectivamente una historia coherente sobre ellos (Anexo A, Figura 19).
4. **Morfosintaxis.** *La frase escondida:* finalmente, mediante tarjetas grandes ilustradas en forma de vagones de tren, el alumnado debe ordenarlas correctamente para revelar el mensaje final (“¡Para el rincón tener, un reto en casa hay que hacer!”) (Anexo A, Figura 20).

Al concluir cada misión, se cantará una canción elaborada en la plataforma *Vidnoz AI*, que se puede escuchar en el siguiente enlace: <https://goo.su/lzyQ>.

Actividad 10. *El último reto parlanchín*

Objetivos generales: 1, 2 y 3

Objetivos específicos: 2A, 2B y 3C

Temporalización: asamblea matinal

Espacio: hogar

Agrupamientos: individual

Descripción de la actividad

Una vez terminadas las pruebas del patio, se descubre que falta un último reto en el hogar. La tarea consiste en que cada infante debe preguntar a su padre, madre o tutor/a legal acerca de su profesión, para que les comente en qué

consiste, qué es lo que más disfrutan, etc. Así, cada discente deberá compartir lo aprendido con su familia durante la asamblea matinal. Así, expresarán lo que les han contado, promoviendo la comunicación oral y la escucha activa. Una vez se compartan todas las historias, el rincón volverá al aula.

2.5. Evaluación

La evaluación es un proceso fundamental para recopilar información, que se analizará para servir como base para tomar decisiones educativas. Tal y como se indica en el currículo de Educación Infantil, en esta etapa la evaluación será global, continua y formativa, atendiendo a los progresos del alumnado, al funcionamiento de los proyectos y a la práctica docente a través de la observación directa (Xunta de Galicia, 2022).

En este sentido, durante el proyecto se realizará una evaluación continua o formativa, que permitirá realizar ajustes y correcciones según la información detectada. Así, se podrá verificar si los objetivos son claros y si las actividades resultan interesantes y accesibles para el alumnado. Para ello, la observación directa será utilizada como la técnica más recurrente, con el fin de monitorizar el progreso de todos los implicados a medida que avanzan las sesiones. Además, se utilizará un diario de clase, que consiste en un instrumento para la recopilación exhaustiva de información sobre lo que ocurre durante las jornadas, facilitando un seguimiento de la programación y dándole un espacio a la reflexión (véase Anexo A, Figura 21).

Una vez se concluya propuesta, se procederá con una evaluación final para determinar el grado de consecución de los objetivos. Por un lado, se presenta una rúbrica destinada a la evaluación del programa, donde se valora si esta ha contribuido a alcanzar una serie de indicadores contemplados con base a los objetivos generales (véase Anexo B, Tabla 7). Cada ítem puede ser valorado en una escala de tres niveles según su nivel de logro con 1 (mínimo), 2 (aceptable) o 3 (mucho). Por otro lado, está la rúbrica para la evaluación de los discentes, con la finalidad de conocer el nivel de mejoría de los menores durante la propuesta respecto a los objetivos específicos (véase Anexo B, Tabla 8). En este caso, las posibilidades son 1 (regular), 2 (hay que mejorar) y 3 (excelente).

CONCLUSIONES

El desarrollo del lenguaje en la infancia es de un proceso complejo en el que confluyen factores de distinta naturaleza. Resulta esencial conocer el proceso de evolución de las habilidades lingüísticas para detectar las señales de alerta. Cuando se dan dificultades en el lenguaje no solo repercuten en las capacidades de producción y comprensión, sino que también afectan a otros aspectos como la autoestima o las relaciones sociales. Esto puede derivar en otros problemas, como aislamiento, baja autoestima, carencias en la autorregulación emocional o problemas de conducta. En consecuencia, se generan secuelas que pueden persistir y seguir afectando al bienestar durante la vida adulta. Por ello, actuar desde edades tempranas permite evitar que las dificultades se consoliden como barreras permanentes. De esta manera, desde la escuela se deben promover entornos lingüísticos ricos y sensibles a las necesidades del alumnado.

El diseño de la propuesta de prevención resultó ser el momento más enriquecedor del proceso. A pesar de no haberla puesto en práctica, el hecho de elaborarla considerando las necesidades específicas de un grupo-clase le otorgó un sentido más especial. Gracias a esta experiencia se aportó una dimensión más realista al diseño, además de reafirmar la importancia de adaptarse a las características de los discentes para alcanzar un proceso óptimo. En cuanto a las limitaciones, el principal desafío fue la adaptación a un tiempo concreto. Así, la imposibilidad de comprobar de manera empírica los posibles resultados ha sido, en parte, debido al tiempo disponible y a la necesidad de compaginar este proyecto con otras responsabilidades. No obstante, sería enriquecedor retomarla en futuros proyectos. Igualmente, implicar más a la familia habría contribuido a su valor, pero, dada la naturaleza del trabajo, no se pudo contemplar ese objetivo

En definitiva, este trabajo no debe limitarse a ser un documento académico, sino que debe constituir el punto de partida para continuar una formación basada en la investigación para la aplicación de buenas prácticas docentes. Entre estas se encuentra la creación de entornos donde se escuche, se observe y se valore a cada niño/a. En el caso del desarrollo del lenguaje, su propósito no se puede limitar a alcanzar una correcta expresión verbal, sino que debe residir en acompañar al alumnado para encontrar su voz en el mundo.

REFERENCIAS

- Abarca, V., Zans, W., Bernal, Y., Canaza, S. M. y Cruzado, J. J. (2024). Estrategias socioafectivas y el mejoramiento de la autoestima en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 745-754. <https://goo.su/dsjTUNV>
- Acosta, V. M. y Ramírez, G. M. (2024). *Intervención en lenguaje y alfabetización temprana del alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje: Un sistema de apoyo de múltiples niveles*. Ediciones Aljibe.
- Acosta, V. M., Hernández, S. y Ramírez, G. M. (2020). Intervención temprana en conciencia morfológica en alumnado con Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje. *Revista de educación*, 390, 57-78. <https://goo.su/nUuNQ>
- Acosta, V. M. y Moreno, A. M. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Elsevier Masson.
- Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E. y Montes, A. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 35(4), 147-149. <https://goo.su/l6wKZSM>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Esteller-Cano, À. y Pérez-Castelló, J. A. (2019a). Del trastorn específic del llenguatge (TEL) al trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL): un canvi de concepció sobre els trastorns del llenguatge. *Llengua, societat i comunicació*, 17, 70-85. <https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/28431/29489>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sanchez-Azanza, V. A. y Adrover-Roig, D. (2019b). Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder: A longitudinal study. *Frontiers in psychology*, 10, 531. <https://goo.su/bVaZGz>
- Alarcos, E. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño. Desórdenes, funciones secundarias y representaciones gráficas del lenguaje*. Nueva Visión.

- Alás, A., Ramos, I., Machado, I. S., Martín Fernández-Mayoralas, D., Gortázar, M. y Aguilera, S. (2022). Trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación. Conceptos, clasificación y clínica. *Protocolos diagnósticos y terapéuticos en pediatría*, 1, 19-30. <https://goo.su/7VTPzq>
- Anglin, J. y Turbiaux, M. (1976). Les premiers termes de référence de l'enfant. *Bulletin de psychologie*, 29(Especial), 232-241. <https://goo.su/fSBrhAA>
- Archibald, L. (2017). SLP-educator classroom collaboration: a review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental language impairments*, 2, 1-17. <https://goo.su/8OqSqT0>
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: DSM-5* (5ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Barca, A., González, R. y Muñoz, M. A. (1982). *Psicología y psicopatología del lenguaje*. Editorial Científico-Clínica
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E., Santorum, R. y Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 195-211. <https://goo.su/Yx1rQeM>
- Benz, J., Rasmussen, C. y Andrew, G. (2009). Diagnosing fetal alcohol spectrum disorder: History, challenges and future directions. *Paediatrics & child health*, 14(4), 231-237. <https://goo.su/GNLNr>
- Bishop, D. V. M. y Leonard, L. B. (2000). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Psychology Press. <https://goo.su/tPwIzQP>
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Psychology Press. <https://goo.su/x23hFI>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. y CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary

- Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS one*, 11(7). <https://goo.su/p5FK>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. y Catalise-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://goo.su/k3Ztrec>
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. y Fiess, K. (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of child language*, 7(2), 235-261. <https://goo.su/uuAs>
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meanings of words*. MIT press. <https://goo.su/i0ZUfp>
- Boerma, T., Ter Haar, S., Ganga, R., Wijnen, F., Blom, E. y Wierenga, C. J. (2023). What risk factors for Developmental Language Disorder can tell us about the neurobiological mechanisms of language development. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 154, 1-28. <https://goo.su/aDRYg>
- Boltvinik, J. (2013). Medición multidimensional de pobreza. América Latina de precursora a rezagada. *Sociedad y Equidad. Revista de Humanidades, Ciencias Sociales, Artes y Comunicaciones*, (5), 4-29. <https://goo.su/R1v6>
- Bosch L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Masson.
- Bruner, J.S. y Haste, H. (2010). *Making Sense: The Child's Construction of the World*. Routledge. (Obra original publicada en 1987). <https://goo.su/MzuViF>
- Buceta, M. J. (2011). *Manual de Atención Temprana*. Editorial Síntesis.
- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://goo.su/OE8ps>
- Calatayud, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias pedagógicas*, 32, 5-14. <https://goo.su/3i382oW>

- Clark, A., Bean, R. y Cledes, H. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Debate.
- Coloma, C. J., Cárdenas, L. R. y De Barberi, Z. D. (2005). Conciencia fonológica y lengua escrita en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Revista Cefac*, 7(4), 419-425. <https://goo.su/S9CVwr>
- Cubel, C., López, J., Navarro, M. J. y Torregrosa, F. (2017). *Dificultades específicas en el lenguaje y la comunicación: Una guía para la comunidad educativa*. Generalitat Valenciana. <https://goo.su/pgXVIZu>
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior*, 21(1), 1-48. <https://goo.su/9uljNBO>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168. <https://goo.su/qz6Xx>
- Díez-Itza, E. (1992). *Adquisición del Lenguaje*. Pentalfa.
- Ezquerro, M. (2005). El espacio en la escuela infantil: algo que debe cuestionarse para educar mejor. En M.C. Sáinz, y J. Argos (Coords.). *Educación Infantil, Contenidos, procesos y experiencias*. Narcea.
- Fresneda, M. D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de neurología*, 41(1), 51-56. <https://goo.su/g5uH>
- Gallardo-López, J. A. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. *Innovagogía*, (1), 1-12. <https://goo.su/OE8ps>
- Gallego, J. L. (2000). *Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil*. Aljibe.
- González, P. (2013). Rincones de Educación Sensorial en la Etapa de Educación Infantil. *Revista Artista Digital*, 37, 10-16. <https://goo.su/haFHt>
- Hernández, I. M. y Martínez, R. N. (2020). La formación de docentes como creadores de literatura infantil ecuatoriana: una experiencia de investigación acción participativa. *EduSol*, 20(71), 83-99. <https://goo.su/xhE23Hv>

- Hood, K. E., Halpern, C. T., Greenberg, G. y Lerner, R. M. (2010). Developmental systems, nature-nurture, and the role of genes in behavior and development: on the legacy of Gilbert Gottlieb. En K. E. Hood, C. T. Halpern, G. Greenberg y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Developmental Science, Behavior, and Genetics* (pp. 1-12). Wiley-Blackwell. <https://goo.su/wZsUX>
- Hudson, D. (2017). *Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos: Guía básica para docentes*. Narcea.
- Kast, M. J., Farkas, C. y Vallotton, C. D. (2017). Diferencias en sensibilidad parental entre madres y padres de Chile y Estados Unidos. *Psicoperspectivas*, 16(3), 137-148. <https://goo.su/uWpezFp>
- Komesidou, R. y Summy, R. (2020). Developmental Language Disorder: Considerations for Implementing School-Based Screenings. *Clinical Psychology and Special Education*, 9(3), 34-47. <https://goo.su/OJUEB>
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en marcha*, 18(1), 66-73. <https://lc.cx/KrAsCa>
- Lepe, N., Pérez, C. P., Rojas, C. A. y Ramos, C. (2018). Funciones ejecutivas en niños con trastorno del lenguaje: algunos antecedentes desde la neuropsicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 389-403. <https://goo.su/MfSkXT>
- López, S. (2008). Optimización en Psicología Evolutiva y de la Salud aplicada al desarrollo prenatal. *Educational Psychology*, 14(2), 147-165. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2008v14n2a5.pdf>
- López, S., y García, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: Evaluación e intervención temprana. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 73-83. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100506.pdf>
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia: La guía para profesionales y familias*. Paidós.
- Martín, I, Barba, M. J, Lázaro, C., Cuenca, J. y Samaniego, E. (2022). Prevención de los problemas socioemocionales en los centros educativos: Una

- propuesta de intervención psicoeducativa. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (31), 36-66. <https://goo.su/dneAPVI>
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Ediciones Pirámide.
- Monfort, M., Juárez, A. y Monfort, I. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación: descripción e intervención*. Entha.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1987). *El niño que habla*. Editorial CEPE.
- Montesinos, M. V. y Navarro, E. (2021). Influencia de la metodología constructivista sobre la motivación en la etapa de educación infantil. *Revista INFAD De Psicología: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 373–380. <https://goo.su/2QkV3g>
- Moreira, M. M. y Alcívar, S. A. (2022). Implementación de los Rincones Lúdicos para el Desarrollo de la Motricidad Fina de Los Estudiantes de 2 a 3 Años del Centro de Desarrollo Infantil “Luz y Progreso”. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(2), 67. <https://goo.su/z82ywO>
- Muñoz, M. A. (2001). Diseño de un programa de prevención de trastornos del lenguaje en el primer ciclo de educación infantil. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (7), 217-224. <https://goo.su/3Ymmlja>
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. En J.W. Astington y J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 26-49). Press. <https://goo.su/YsBkzL>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. y Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://goo.su/SXAC>

- Oakes, J. M. y Rossi, P. H. (2003). The measurement of SES in health research: current practice and steps toward a new approach. *Social science & medicine*, 56(4), 769-784. <https://goo.su/xLLBS>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud conexos* (11.ª ed).
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (A. J. Escudero, Trad.; 5ª ed.). Pearson Prentice Hall. <https://goo.su/Gy5DqTy>
- Papalexopoulou, A. y Charitaki, G. (2017). Social Skills of Children with Specific Language Impairment: Occupational and Speech Therapists' Perceptions. *Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST)*, 1(5), 192-198. <https://goo.su/qOu10f7>
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Párraga-Mera, G. M. y Barcia-Briones, M. F. (2021). Autoestima y desarrollo socioeducativo en niños de básica elemental. *Polo del conocimiento*, 6(11), 1456-1469. <https://goo.su/jA8kTEm>
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo. *Revista colombiana de psicología*, 22(2), 389-399. <https://goo.su/99ex6Z>
- Pérez, M. (2014). Desarrollo del lenguaje. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación* (2ª ed., pp. 227-256). Alianza Editorial. <https://goo.su/drZ85m>
- Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, 8(32), 111-125. <https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638693012.pdf>
- Piaget, J. (2019). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de cultura económica. (Obra original publicada en 1945). <https://goo.su/t6n7b>
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Ediciones Morata. <https://goo.su/mPUCJ>

- Portellano, J. A. (2014). *La disgrafía: concepto, diagnóstico y tratamiento de los Trastornos de Escritura*. Editorial CEPE.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. y Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333. <https://goo.su/UUX9rfP>
- Rescorla, L. A. (1980). Overextension in early language development. *Journal of child language*, 7(2), 321-335. <https://goo.su/uzT9Y>
- Richards, J. C., Platt, J. T. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Ariel.
- Rinaldi, S., Caselli, M. C., Cofelice, V., D'Amico, S., De Cagno, A. G., Della Corte, G., Di Martino, M. V., Di Costanzo, B., Levorato, M. C., Penge, R., Rossetto, T., Sansavini, A., Vecchi, S. y Zoccolotti, P. (2021). Efficacy of the treatment of developmental language disorder: a systematic review. *Brain sciences*, 11(3), 1-36. <https://goo.su/kVT1gad>
- Rogers, C. R., Nulty, K. L., Betancourt, M. A. y DeThorne, L. S. (2015). Causal effects on child language development: a review of studies in communication sciences and disorders. *Journal of communication disorders*, 57, 3-15. <https://goo.su/VkXBPF>
- Saldarriaga, P. J., Bravo, G. D. R. y Loor, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(Especial), 127-137. <https://goo.su/huOyE6l>
- Salguero, M., Álvarez, Y., Verane, D. y Santelices, B. Y. (2015). El desarrollo del lenguaje. Detección precoz de los retrasos/trastornos en la adquisición del lenguaje. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 6(3), 43-57. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubtecsal/cts-2015/cts153f.pdf>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543046003407>

- Sierra, P. y Delgado, B. (2019). Desarrollo emocional, social y de la personalidad durante la infancia. En J. A. García Madruga y J. Delval (Coord.), *Psicología del Desarrollo I* (pp. 283-307). UNED.
- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M. y Hulme, C. (2020). Dyslexia and developmental language disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680. <https://goo.su/is2vXmz>
- St. Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. y Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 44(2), 186-199. <https://goo.su/yTgzD>
- Stevens, A. (1987). La holofrase, entre psicosis y psicósomática. (P. Peusner, Trad.). *Ornicar? Revue du Champ Freudien*, 42, 45-79. <https://goo.su/J5RA0w5>
- Storkel, H. L. (2018). The complexity approach to phonological treatment: How to select treatment targets. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 463-481. <https://goo.su/lCOfe>
- Suárez, M., Hernández, J. E., Cuenca, M. M. y Pons, M. (2021). Fundamentos teóricos para un estudio sobre la prevención de los trastornos lingüístico-comunicativos en la primera infancia. *Humanidades Médicas*, 21(1), 72-91. <https://goo.su/GTVvHp>
- Torres, N. (2018). Una mirada sobre la prevención de los trastornos del lenguaje y la comunicación oral en los niños de la infancia preescolar. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales (RCCS)*, (11), 1-6. <https://goo.su/U3BX7I>
- Valarezo, C. M., Rodríguez, D. B., Celi, S. Z. y Sánchez, V. C. (2020). Caracterización general y evolución de la personalidad en la primera infancia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 469-482. <https://goo.su/noa8vlf>

- Vielma, E. y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://goo.su/nLVlv>
- Vilca, D. y Farkas, C. (2019). Lenguaje y uso de etiquetas emocionales: Su relación con el desarrollo socioemocional en niños de 30 meses que asisten a jardín infantil. *Psykhe*, 28(2), 1-14. <https://goo.su/OAxo>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. (Obra original publicada en 1934). <https://goo.su/6kbJix>
- Wilson, P., McQuaige, F., Thompson, L. y McConnachie, A. (2013). Language delay is not predictable from available risk factors. *The Scientific World Journal*, 2013(1), 1-8. <https://goo.su/JsAeP3>
- Xunta de Galicia (Septiembre, 9, 2022) Decreto 150 de 2022. *Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia*. DOG 172. <https://goo.su/hFIODl>
- Zamorano, F. y Celdrán, M. I. (2006). *Programa de prevención de los trastornos del lenguaje en educación infantil y primer ciclo de primaria*. Consejería de Educación y Cultura.

ANEXOS

Anexo A. Figuras

Figura 6

Plano del aula

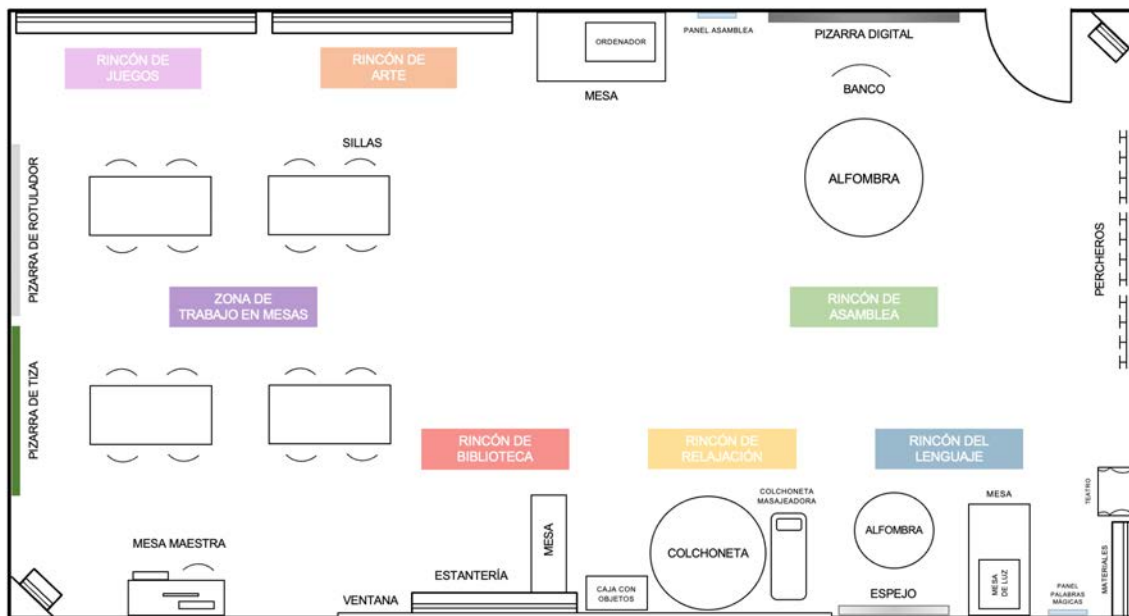


Figura 7

Panel de las palabras mágicas del rincón



Figura 9

Ejemplo de la dinámica de los bloques para la actividad “¡Manos a las letras!”



Figura 12

Material de la actividad “¡Algo anda mal!”



Figura 13

Bandeja sensorial y pistas para la actividad "Detectives de palabras"



Figura 14

Tarros y ejemplo de la dinámica de la actividad "Detectives de palabras"



Figura 18

Materiales para la actividad "Encontramos el intruso"



Figura 19

Material para la actividad "El tarro de las historias"



Figura 20

Material para la actividad “La frase escondida”



Figura 21

Diario de clase

DIARIO DE CLASE DE LA DOCENTE					
Fecha: _____ Sesión: _____ Mi jornada fue: <input checked="" type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> X					
COMPONENTE ABORDADO			ACTIVIDADES REALIZADAS		
Organización de los sujetos					
INDIVIDUAL	PAREJAS	PEQUEÑO GRUPO	GRAN GRUPO	OTRO: _____	
SOBRE LO PROGRAMADO	SÍ	NO	SOBRE LA DOCENTE	SÍ	NO
¿El tiempo programado fue suficiente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Se mantuvo una postura amable y no discriminatoria?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Las actividades fueron accesibles para el alumnado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Se ha favorecido el desarrollo integral de los niños?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El material fue adecuado al interés de los discentes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Las intervenciones fueron acertadas? ¿En qué se centraron? _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Los contenidos están alineados con los objetivos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SOBRE LOS SUJETOS	SÍ	NO	Propuestas de mejora		
¿Estuvieron involucrados e interesados en las actividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____		
¿Hubo interrupciones que afectaran al desarrollo de la sesión?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____		
¿Mantuvieron buena actitud durante la sesión? ¿Cómo? _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____		

Anexo B. Tablas

Tabla 5

Temporalización de la propuesta para el primer trimestre

OCTUBRE	Semana del 6 al 10	Comprensión fonológica	<i>Laboratorio de luces y sonidos</i>
	Semana del 13 al 17	Comprensión morfosintáctica	<i>La ruleta que habla</i>
	Semana del 20 al 24	Producción semántica	<i>¿Quién es quién?</i>
	Semana del 27 al 30	Comprensión pragmática	<i>La maleta de las emociones</i>
NOVIEMBRE	Semana del 4 al 7	Producción pragmática	<i>Somos actores y actrices</i>
	Semana del 10 al 14	Comprensión semántica	<i>Detectives de palabras</i>
	Semana del 17 al 21	Producción fonológica	<i>¡Manos a las letras!</i>
	Semana del 24 al 28	Producción morfosintáctica	<i>¡Algo anda mal!</i>

Tabla 6

Temporalización de la propuesta para el segundo trimestre

ENERO	Semana del 12 al 16	Comprensión semántica	<i>¿Quién es quién?</i>
	Semana del 19 al 23	Producción fonológica	<i>¡Manos a las letras!</i>
	Semana del 26 al 30	Comprensión morfosintáctica	<i>La ruleta que habla</i>
FEBRERO	Semana del 2 al 6	Comprensión pragmática	<i>La maleta de las emociones</i>
	Semana del 9 al 13	Producción pragmática	<i>Somos actores y actrices</i>
	Semana del 24 al 28	Producción semántica	<i>¿Quién es quién?</i>

MARZO	Semana del 2 al 6	Comprensión fonológica	<i>Laboratorio de luces y sonidos</i>
	Semana del 9 al 13	Producción morfosintáctica	<i>¡Algo anda mal!</i>
ABRIL	Día 13	Patio	<i>¡Recuperamos nuestro rincón!</i>
		Familia	<i>El último reto parlanchín</i>

Tabla 7

Rúbrica de evaluación de la propuesta

ÍTEM	1	2	3
Estimula las habilidades lingüísticas de comprensión y producción en todos los componentes	Las actividades están poco centradas en los componentes del lenguaje	Las actividades abordan todos los aspectos pero de forma desigual	Las actividades son específicas y equilibradas para trabajar todos los componentes del lenguaje
Favorece el desarrollo socioemocional del alumnado	Todas las actividades se trabajan de forma aislada por lo que no se favorece de forma clara	Se incluyen tareas donde se abordan emociones, pero de forma puntual	Se fomenta la empatía, el diálogo y la autorregulación emocional de forma intencionada
Usa el trabajo por rincones como metodología activa	Solo se utiliza de forma superficial, puesto que no se justifica	La aplicación de esta metodología es meramente funcional	El rincón se encuentra bien estructurado, es motivador y está adaptado al alumnado
Se integra el patio como espacio de aprendizaje	El patio desempeña un rol decorativo	Solo se desarrolla una actividad concreta y descontextualizada	El patio se convierte en un escenario lúdico y didáctico

Implica a las familias de forma significativa	Nula participación familiar	Se concreta en una participación funcional	Se da una participación familiar activa y coherente
Atiende a la diversidad del grupo	Las necesidades individuales del alumnado no se contemplan en la propuesta	Se tiene en cuenta la diversidad del grupo, pero existe una carencia recursos o adaptaciones específicas	La propuesta incluye adaptaciones y apoyos para que cada niño/a pueda participar respetando sus ritmos

Tabla 8

Rúbrica de evaluación del alumnado

ÍTEM	1	2	3
Comprende los sonidos, palabras y frases que escucha	Presenta dificultades para identificar el contenido de los mensajes orales	Puede entender la mayoría de los mensajes con apoyos	Comprende con facilidad y responde correctamente a lo que escucha
Se expresa oralmente con claridad	Su expresión oral es muy limitada, con dificultades para comunicarse	Su expresión es aceptable, pero comete ciertos errores	Se expresa con claridad, su habla es clara y usa estructuras bien construidas
Emplea un vocabulario rico y adecuado	Su vocabulario es limitado y las estructuras orales son poco adecuadas	Usa un vocabulario básico, pero empieza a integrar más estructuras cada vez	Presenta un repertorio de vocabulario amplio con estructuras gramaticales variadas
Participa activamente en las actividades	Su participación es esporádica; normalmente se muestra	Participa en las actividades, aunque necesita orientación para	Está implicado/a, motivado/a y muestra autonomía y

	desmotivado/a o distraído/a	poder profundizar en ellas	curiosidad constante
Muestra curiosidad e interés para aprender sobre el lenguaje	No muestra interés y tiende a desconectarse con facilidad	Participa ocasionalmente sin mostrar demasiado interés	Se interesa por las palabras, los sonidos y disfruta explorando el lenguaje
Coopera y respeta las normas	Le cuesta respetar turnos, compartir o ayudar a sus iguales	Solo coopera cuando se le indica o guía en el proceso	Practica la escucha activa, espera su turno y ayuda a sus compañeros/as
Expresa emociones propias e identifica las ajenas	Cuenta con dificultades para reconocer emociones y regularlas mediante el lenguaje	A veces reconoce algunas emociones y empieza a verbalizar sus sentimientos	Reconoce, expresa y nombra las emociones con naturalidad, utilizando el lenguaje para gestionarlas