



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Dificultades en el desarrollo del lenguaje
infantil derivadas de la pandemia: La
respuesta psicopedagógica desde el aula**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Azucena Marcos García
Tipo de trabajo:	Trabajo Fin de Máster
Modalidad:	Básica
Director/a:	Beatriz Sánchez Herráez
Fecha:	14/07/2025

Resumen

El trabajo tiene como objetivo recoger las investigaciones realizadas por los profesionales del ámbito educativo que alertan de un aumento de los trastornos en la evolución del lenguaje en la población infantil, en concreto de tres a seis años, como consecuencia de la pandemia. Dichos estudios analizan las posibles causas de este incremento e indican los signos de alarma que facilitan su detección temprana.

Como base para la comprensión de estos estudios, se incluye una breve exposición de los elementos clave necesarios para el inicio del lenguaje, las etapas de su evolución, además de los entornos más favorables para su desarrollo.

Seguidamente, se abordan las consecuencias educativas derivadas de esta situación, así como las soluciones que se plantean, desde el contexto escolar, a nivel de aula. Estas respuestas son examinadas bajo un enfoque normativo y psicopedagógico, con la intención de evaluar su eficacia y sugerir mejoras que ofrezcan mayores beneficios educativos.

El trabajo finaliza con una reflexión que expone las dificultades encontradas durante su elaboración y plantea las posibles líneas de trabajo futuras que se pueden iniciar a partir del mismo.

Palabras clave: pandemia, dificultades del lenguaje, educación infantil, programas de estimulación oral.

Abstract

The aim of this work is to gather the research carried out by professionals in the educational field that warn of an increase in language development disorders in the child population, specifically from three to six years of age, as a consequence of the pandemic. These studies analyze the possible causes of this increase and indicate the warning signs that facilitate early detection.

As a basis for understanding these studies, a brief presentation of the key elements necessary for the onset of language, the stages of its evolution, as well as the most favorable environments for its development, is included.

Next, the educational consequences derived from this situation are addressed, as well as the solutions that are proposed, from the school context, at the classroom level. These responses are examined under a normative and psycho-pedagogical approach, with the intention of evaluating their effectiveness and suggesting improvements that offer greater educational benefits.

The paper ends with a reflection that exposes the difficulties encountered during its elaboration and raises the possible future lines of work that can be initiated from this.

Keywords: pandemic, language difficulties, infant education, oral stimulation programs.

Índice de contenidos

1. Introducción	6
2. Finalidad	8
3. Objetivos	9
4. Marco Teórico del aprendizaje	10
4.1. Qué es el lenguaje y cuáles son sus mecanismos de adquisición.....	10
4.2. Etapas en la adquisición del lenguaje.....	11
4.3. Problemas más frecuentes en el lenguaje infantil.....	13
4.4. Indicadores de preocupación en el desarrollo del lenguaje.....	14
4.5. Factores implicados y causas asociadas.....	16
4.6. Desarrollo de la competencia lingüística en la Etapa Infantil tras la pandemia.....	19
5. Marco de acción	21
5.1. La competencia lingüística dentro del currículo de la Educación Infantil.....	21
5.2. Programa de Estimulación del Lenguaje Oral (PELO).....	22
5.3. Análisis de la normativa, de los agentes implicados y del plan PELO.....	25
6. Consecuencias para una propuesta	28
7. Conclusiones.....	32
Referencias bibliográficas.....	34

Índice de tablas

Tabla 1. "Tabla indicativa del desarrollo de la comprensión semántica del niño"	12
Tabla 2. "Principales trastornos del lenguaje oral en Educación Infantil"	14
Tabla 3. "Microhabilidades"	20

1. Introducción

La crisis causada por el coronavirus trajo muchos cambios a la vida de las personas. Dichos cambios supusieron un reto difícil de afrontar para los adultos, como el teletrabajo o el confinamiento; pero para los niños¹ esos desafíos resultaron mayores ya que les fue muy duro asumir la situación, afectando negativamente a su desarrollo.

Ansiedad, depresión o cambios en los ritmos del sueño fueron algunas de las casusas más notorias en ese momento. No obstante, con el paso del tiempo han aparecido otras problemáticas, como consecuencia de la epidemia, que han afectado a su evolución. Una de esas dificultades está asociada con la adquisición y evolución del lenguaje; se ha comprobado que ha afectado a su competencia lingüística (Cabrera-Vintimilla et al., 2022).

Por dicha razón, este trabajo se centra en el estudio de investigaciones realizadas en torno a esta temática. Pero antes de abordar este análisis, se ha incluido una breve revisión que explica el concepto de lenguaje, sus mecanismos de adquisición, las etapas de su desarrollo, los problemas más frecuentes, indicadores para identificarlos, factores implicados y su repercusión en la competencia lingüística.

Este estudio previo sirve como base para entender aquellas investigaciones que ponen de manifiesto que las decisiones adoptadas para frenar el contagio han tenido un impacto negativo en la construcción de la competencia lingüística en la población infantil.

No obstante, y aunque han transcurrido cinco años desde los primeros brotes de la pandemia y de las medidas que se tomaron para frenarla, las investigaciones realizadas son limitadas. Sin embargo, los estudios disponibles coinciden en señalar un incremento en los trastornos del lenguaje en edades tempranas, atendiendo a una serie de indicadores que permiten su detección precoz y el análisis de sus posibles causas.

Asimismo, algunas de estas investigaciones recogen las observaciones de maestros que desempeñan su labor en el segundo ciclo de la educación infantil, los cuales, en colaboración con otros especialistas del ámbito educativo, han alertado del aumento de dichas dificultades

¹ Con el objetivo de garantizar una coherencia y fluidez gramatical en la redacción del trabajo se ha optado por utilizar el masculino genérico, siguiendo las pautas convencionales del idioma.

tras el regreso a las aulas, provocando una creciente inquietud en el entorno escolar. Si bien la sociedad en general no es muy consciente.

Como respuesta, la comunidad educativa ha diseñado y aplicado programas específicos para la primera infancia, los cuales, tienen como objetivo detectar y prevenir posibles alteraciones en el desarrollo del lenguaje, que podrían repercutir desfavorablemente en el rendimiento académico y en la autoestima del alumnado.

En este trabajo también se analiza uno de estos programas, evaluando sus fortalezas y áreas de mejora desde una perspectiva psicopedagógica, con el propósito de incluir una serie de estrategias encamadas a mejorar futuros planes y, asimismo, contribuir al avance de las aptitudes cognitivas y sociales. Dichas estrategias permiten adaptarse a las necesidades individuales de cada niño, ofrecer orientaciones a las familias y promover la colaboración entre los profesionales del sector educativo y el entorno familiar.

2. Finalidad

Los maestros han reconocido la importancia de fomentar en los alumnos la capacidad de comunicarse adecuadamente, conscientes de que las interacciones que se dan en su entorno influyen directamente en el desarrollo del lenguaje. Por ello, dentro del aula, se han empezado a trabajar una serie de habilidades lingüísticas con el objetivo de favorecer una correcta competencia comunicativa que permita al alumnado desenvolverse en diferentes contextos sociales (Pascual Lacal y Quírell José, 2021).

Asimismo, este propósito se ha visto reforzado tras la pandemia, dado que los profesores han sido conscientes de que esas interacciones, en muchas ocasiones, han sido pobres. En el aula se han escuchado oraciones muy simples y poco elaboradas, numerosos errores fonológicos, dificultades para expresar verbalmente el pensamiento y un vocabulario limitado.

Como respuesta, desde las primeras etapas educativas, la escuela ha tomado consciencia de esta situación y ha diseñado una serie de programas destinados a fortalecer el lenguaje oral, cuya meta principal es prevenir el desarrollo de trastornos del lenguaje y trabajar la competencia comunicativa.

Por esta razón, en este Trabajo de Fin de Estudio se analiza cómo se desarrolla el lenguaje en la infancia, identificando las principales dificultades que han aparecido tras la pandemia y reflexionando sobre la importancia que tiene el ofrecer entornos comunicativamente ricos. Seguidamente, se examina uno de estos programas para incluir, desde una perspectiva psicopedagógica, propuestas de mejora destinadas a aportar beneficios educativos.

A través de estas contribuciones se quiere prevenir, en la mayor medida posible, la aparición de dificultades a largo plazo como problemas en la escritura o lectura; mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos, facilitando así interacciones más eficaces con sus iguales y promoviendo la socialización; favorecer la expresión verbal de emociones o pensamientos, fortaleciendo de esa forma su competencia lingüística y emocional; y, finalmente, proporcionar una gran variedad de recursos didácticos a profesores y a familias para así enriquecer las interacciones tanto en el aula como en casa.

Asimismo, el presente estudio se ofrece como una propuesta de reflexión y mejora educativa destinada a fortalecer el rendimiento académico del alumnado a través del correcto desarrollo de la competencia lingüística.

3. Objetivos

En este punto se indica el objetivo general que se pretender conseguir, y en torno al cual se ha desarrollado el presente trabajo, y los objetivos específicos que se desprenden del mismo y que permiten analizar la propuesta de intervención que se desarrolla, dentro del ámbito educativo, en la actualidad.

3.1. Objetivo general

- Investigar los trastornos del lenguaje que se han detectado en niños nacidos durante la pandemia o que estuvieron en confinamiento en su primera etapa lingüística, así como la solución actual que se está ofreciendo.

3.2. Objetivos específicos

- Comprender cómo se lleva a cabo la detección precoz de los signos que indican retrasos o alteraciones en el desarrollo del lenguaje infantil.
- Estudiar los entornos que favorecen la adquisición y evolución del lenguaje, así como las estrategias que permiten intervenir ante posibles dificultades, con el fin de corregir las alteraciones lingüísticas que se presentan.
- Analizar programas diseñados para la estimulación del lenguaje, cuyos objetivos sean la prevención de los trastornos del mismo, e incluir propuestas de mejora desde una perspectiva psicopedagógica.

4. Marco Teórico del aprendizaje

Antes de analizar las consecuencias educativas que ha tenido la pandemia en el desarrollo de la competencia lingüística en el segundo ciclo de la educación infantil, es necesario, primeramente, examinar cómo se desarrolla el lenguaje, cuáles son sus mecanismos de adquisición y sus etapas de desarrollo, para después saber identificar aquellas dificultades o alteraciones a través de unos indicadores y teniendo muy presente cuáles han sido las causas que las han provocado.

4.1. Qué es el lenguaje y cuáles son sus mecanismos de adquisición

Cuando se habla de lenguaje, Monfort y Juárez Sánchez (2016) señalan que es la herramienta básica que el ser humano emplea para comunicarse y que su principal cometido es facilitar el intercambio de información, utilizando un sistema concreto de codificación. Partiendo de esta idea, los autores indican una serie de mecanismos imprescindibles que intervienen en la adquisición del lenguaje.

En primer lugar, destacan las relaciones que el niño establece con la madre y con otros adultos cercanos porque es en este contexto donde comienza a hablar. Por lo tanto, el primer mecanismo básico es la interacción que se presenta como una de las principales características en las conversaciones adulto-niño a lo largo de los primeros años de vida, —pues se presupone que existe una comunicación entre ellos— ya que las primeras producciones que el niño realiza desencadenan una respuesta oral en el adulto.

El segundo mecanismo que proponen es la imitación y para que sea efectiva es fundamental que los niños tengan unos correctos modelos lingüísticos que imitar. En este sentido, destacan lo importante que es que madres y padres favorezcan en sus hijos el aprendizaje de nuevas palabras, utilizando para tal fin juegos imitativos como canciones, nanas u otros recursos verbales que no sólo van a satisfacer las necesidades comunicativas del bebé sino que, también, incorporarán un componente lúdico que estimulará el interés del niño por el lenguaje.

Como tercer y último mecanismo señalan la maduración biológica del niño. Explican que para que el lenguaje pueda desarrollarse, es esencial que exista un cierto grado de maduración biológica que permita desarrollar una función o capacidad concreta.

Finalmente, los autores ven necesario recalcar la importancia que tiene para la formación de estos mecanismos el entorno en el que vive el niño y la influencia de su ambiente; es decir, su contexto familiar. Aunque el niño, madurativamente, esté preparado para hablar, si no existen unos adecuados estímulos exteriores (modelos a imitar) o si éstos no son suficientes (no hay suficientes interacciones), no se desarrollarán de forma adecuada.

4.2. Etapas en la adquisición del lenguaje

Al abordar la adquisición del lenguaje se identifican dos etapas por las que todos los niños atraviesan y cuyas edades son siempre aproximadas, ya que hay que tener en cuenta el ritmo evolutivo de cada individuo.

De acuerdo con Pérez (2015), la primera etapa se denomina *prelingüística* o *preverbal*, abarca hasta el primer año de vida aproximadamente, y, en ella, el bebé comenzará a emitir sonidos que posteriormente formarán parte del lenguaje; así como las primeras formas de comunicación no verbal (gestual y vocal) que constituirán las expresiones con las cuales se utilizarán las primeras palabras. Por lo tanto, en esta fase el bebé ejercitará sus órganos fonatorios que le llevarán a adquirir posteriores aprendizajes y a desarrollar algunas de las funciones comunicativas no lingüísticas como los gestos, las risas o los gimoteos.

La segunda etapa es la *lingüística*, se desarrolla del año en adelante, y es la que se toma como referente para identificar las posibles dificultades dentro de este trabajo. Sus principales logros, según Pérez (2015), son: de los doce a los catorce meses es la fase de la etapa *holofrásica*². Alrededor de los quince o dieciocho meses, se pueden encontrar niños que combinan dos palabras para producir una frase completa. A partir de los tres años, los niños podrán hablar de cosas que no están ocurriendo en ese momento o lugar y, también, presentarán problemas a la hora de utilizar las formas verbales. En torno a los cuatro años, se dará un lenguaje egocéntrico³ y, además, empezarán a utilizar el tiempo pasado y a comenzar a comprender referencias temporales. Y, finalmente, a los cinco o seis años, utilizarán el lenguaje para controlarse a sí mismos y a los demás.

² El niño utiliza una sola palabra, acompaña de gestos, como una frase completa.

³ El niño habla en voz alta mientras juega o realiza una actividad sin esperar respuesta o comunicarse con los demás.

Por último, se incluye un cuadro (Tabla 1) donde se expone la capacidad que el niño tiene para entender y procesar el contenido semántico del lenguaje. Este recurso permite observar cómo se va ampliando el vocabulario en los niños de diez meses a seis años, lo que lo convierte en un instrumento destacado de referencia para el análisis del desarrollo lingüístico.

Tabla 1.

Tabla indicativa del desarrollo de la comprensión semántica del niño.

Edad	N.º de palabras	Crecimiento
10 meses	1	
12 meses	3	2
15 meses	19	16
19 meses	22	3
21 meses	118	96
2 años	272	154
2 años y medio	446	174
3 años	896	450
3 años y medio	1.222	326
4 años	1.540	318
4 años y medio	1.870	330
5 años	2.072	202
5 años y medio	2.289	217
6 años	2.562	273

Nota: Extraído de Monfort y Juárez Sánchez (2016), quienes se basaron en el trabajo de Rondal (1979)

4.3. Problemas más frecuentes en el lenguaje infantil

A continuación, se van a detallar aquellos problemas que son más frecuentes en la evolución del lenguaje durante los seis primeros años de vida. Estas dificultades sirven de referente para saber distinguir entre aquellas que son consecuencias de un retraso madurativo y aquellas que requieren de un diagnóstico y tratamiento determinados; pues cuanto antes se detecten, antes podrán abordarse.

De acuerdo con Martínez-Figueiras y Granados-Ramos (2023), estos problemas son más evidentes a partir de los tres años —etapa lingüística—, periodo en el que surgen las primeras producciones orales. “Se caracterizan por la presencia de dificultades en la participación en conversaciones, el léxico, la comprensión, la expresión, la articulación de fonemas y el desarrollo de aprendizajes formales” (American Psychiatric Association [APA], 2014, como se citó en Martínez-Figueiras y Granados-Ramos, 2023, p. 82).

Estas dificultades pueden dar lugar a trastornos, los cuales APA (como se citó en Martínez-Figueiras y Granados-Ramos, 2023) clasifica en:

- Trastornos del lenguaje, que se identifican por la existencia de dificultades a la hora de expresarse oralmente o estructurar frases y por tener un vocabulario limitado.
- Trastornos fonológicos, que se reconocen por presentar dificultades permanentes en la pronunciación de fonemas, lo que da lugar a mensajes incomprensibles.
- Trastornos de la fluidez verbal, que se caracterizan por la repetición persistente de sonidos y sílabas al intentar formar palabras, interrupciones al recordar palabras y el uso de rodeos expresivos.
- Trastornos de la comunicación pragmática, que se identifican por existir dificultades sociales a la hora de usar del lenguaje.

Por su parte, las autoras Navarro Ariza y Escalero Suz (2021) sugieren la siguiente clasificación (Tabla 2):

Tabla 2.

Principales trastornos del lenguaje oral en Educación Infantil.

		de la articulación de fonemas	dislalia disglosia
Trastornos "habla"	del	de la articulación y expresión del habla	disartria
		de la voz y la resonancia	disfonía afonía
		del ritmo y fluidez	disfemia farfulleo tartamudez
		de la comprensión y/o expresión simbólica (adquirida)	Afasia
Trastornos "lenguaje"	del	de la comprensión y/o expresión simbólica (del desarrollo)	trastorno específico de desarrollo del lenguaje retraso simple
secundarios a otras condiciones		secundarios a otras condiciones	hipoacusia/sordera mutismo selectivo Trastorno del espectro autista

Nota: Extraído de Navarro Ariza y Escalero Suz (2021) que lo elaboraron a partir de
Bermeosolo (2007)

4.4. Indicadores de preocupación en el desarrollo del lenguaje

En relación con la evolución del lenguaje entre los cero y seis años, las maestras Pérez Pedraza y Salmerón López (2006) advierten que, en esta etapa, no sería correcto hablar directamente de trastornos en la comunicación, el lenguaje o el habla. En su lugar, es necesario interpretar

estas manifestaciones como posibles indicios o señales de alerta, que podrían o no evolucionar hacia dificultades más significativas, considerando que los niños todavía se encuentran en pleno proceso de adquisición y evolución del lenguaje.

Por lo tanto, en este apartado se van a detallar algunos indicadores que funcionan como señales de alerta para detectar posibles problemas en la adquisición y evolución del lenguaje; todo ello teniendo presente las tres dimensiones del mismo: contenido, forma y uso.

Asimismo, se ha de tener en cuenta, de acuerdo con estas autoras, que no todos los indicadores muestran el mismo nivel de preocupación; pues aquellos que están relacionados con el uso, la comprensión o la estructura de la frase son más alarmantes que aquellos que únicamente afectan a la pronunciación de unos fonemas concretos.

Los indicadores, que se han elaborado a partir de la obra de Pérez Pedraza y Salmerón López (2006), son:

1. No muestra interés por comunicarse, por la voz humana o por el lenguaje.
2. No tiene ganas de comunicarse o su comunicación es muy escasa.
3. Únicamente habla con personas muy cercanas y utilizando una comunicación singular.
4. A veces parece comprender adecuadamente lo que se le dice o pide (nivel de comprensión correcto); sin embargo, en otras ocasiones no responde ni actúa de acuerdo con las indicaciones (nivel de comprensión incorrecto).
5. Niño de entre 18 y 24 meses, que durante su primer año de vida ha experimentado numerosos catarras o infecciones auditivas seguidas, no dice nada, habla muy poco o en su jerga no se perciben palabras o solo parte de ellas.
6. Prolonga su jerga más allá de los tres años.
7. Prolonga su lenguaje gestual más de los 2 o 3 años sin justificación aparente (deficiencia auditiva).
8. A los tres años no habla o solo pronuncia palabras sueltas.
9. Niño que, sin antecedentes familiares de tartamudez, presentan repeticiones silábicas al inicio, en medio de las palabras... que además se acompañan de signos como sudoración,

nerviosismo o estrategias de compensación (guiños, gestos...); así como conductas de evitación verbal.

10. A los tres años y medio aún muestra dificultades de pronunciación que afectan a la claridad y comprensión de su discurso.

11. Niños provenientes de entornos familiares que presentan carencias culturales o afectivas, y que muestran un vocabulario limitado y un lenguaje muy breve y poco elaborado.

4.5. Factores implicados y causas asociadas

En esta parte se van a analizar aquellas causas o factores que, como consideran varios autores, han podido ocasionar problemas en la correcta adquisición y evolución del lenguaje en niños menores de seis años durante la pandemia.

La primera causa que se presupone ha sido el confinamiento; en otras palabras, el aislamiento social y las limitaciones de las interacciones sociales, los cuales se redujeron al contexto familiar (Aimacaña Toctaguano y Tapia Reinoso, 2022; Cabrera-Vintimilla et al., 2022; Deoni et al., 2022; Hoffmann et al., 2024; Martínez-Figueiras y Granados-Ramos, 2023; Murillo et al., 2023; Quezada-Ugalde et al., 2023; Saldaña Belmar y Hernández González, 2025).

Hay que recordar que uno de los mecanismos básicos de adquisición del lenguaje es la interacción. Luego si se limitan las interacciones —interacciones sociales directas y no a través de una pantalla—, esto es, que el niño pueda interactuar con otras personas o entablar conversaciones con sus iguales fuera del entorno familiar; se limitan las oportunidades de aprendizaje, es decir, que tengan la ocasión de comunicarse en distintos contextos sociales.

Por ello, se concluye que, sin una variedad significativa de interacciones y en diversos contextos, no se podrá adquirir y desarrollar correctamente el lenguaje. En este sentido, destacan las afirmaciones de Martínez-Figueiras y Granados-Ramos (2023) cuando señalan que el confinamiento ha afectado al neurodesarrollo de los niños, especialmente a su comunicación, ya que se han restringido sus interacciones sociales al ámbito familiar y no han podido interactuar con sus iguales fuera del mismo. El no poder asistir a clase ni reunirse en otros espacios públicos ha dificultado el aumento de su vocabulario, el reconocimiento de fonemas, la relación entre palabras o la formulación de oraciones largas y coherentes.

Por su parte, Murillo et al. (2023) recalcan que al estar confinados en casa durante la pandemia y, después, las sucesivas restricciones de movimiento y reunión redujeron las oportunidades para interactuar y aprender, afectando principalmente a los niños.

En esta primera causa tampoco hay que olvidar a la escuela. El hecho de prohibir a los niños acudir a la misma, considera como el segundo agente de socialización, supuso limitar sus posibilidades de establecer nuevas relaciones e interacciones. Como consecuencia, los niños no tuvieron el impulso de crear nuevas necesidades comunicativas y de ampliar su vocabulario (Saldaña Belmar y Hernández González, 2025).

Igualmente, cabe recordar que, además de una interacción de calidad, es necesario contar con unos correctos modelos lingüísticos a imitar para desarrollar adecuadamente el lenguaje. Por ello, las familias con un mayor nivel sociocultural pudieron ofrecer interacciones e imitaciones más enriquecedoras a sus hijos que aquellas que presentaban un nivel inferior.

Asimismo, esto se puede extrapolar al nivel socioeconómico, ya que hay investigaciones (Deoni et al., 2022; Fung et al., 2023) que indican que un buen nivel socioeconómico pudo actuar como elemento protector que disminuyó los problemas en el desarrollo lingüístico en niños que vivieron su primera infancia durante la pandemia.

Finalmente, conviene tener presente que esta situación también ha afectado a las familias extranjeras. Según Hoffmann et al. (2024), las interacciones en la lengua materna redujeron la exposición a la lengua mayoritaria, dificultando la adquisición del nuevo idioma por parte de los menores.

El segundo factor ha sido la excesiva exposición a las pantallas (Fung et al., 2023; Saldaña Belmar y Hernández González, 2025). Es importante recordar que durante la pandemia los niños quedaron expuestos a muchas horas de pantalla tales como la televisión, los equipos informáticos o la tecnología móvil. En este punto, es necesario resaltar las recomendaciones de la OMS (como se citó en Mendizabal Sandoval, 2024), en las que se establece que, dependiendo de la edad de los niños, varía el tiempo adecuado de exposición a las pantallas: en menores de dos años, no se recomienda su uso; entre los dos y cuatro años, se recomienda un máximo de una hora diaria; y, finalmente, entre cinco y diecisiete años, se recomienda un máximo de dos horas al día.

Esta excesiva exposición ha reemplazado a otras actividades como, por ejemplo, el deporte, el juego o leer cuentos; actividades que brindan oportunidades de interacción, exposición a estímulos o atención, entre otros, y que permiten al niño una retroalimentación que, además, ayuda a desarrollar su creatividad e imaginación.

Nuevamente se pone de manifiesto que, sin interacción, no se adquiere el lenguaje. De hecho, existen estudios que demuestran que cuando hay pantallas en los hogares, los padres interactúan menos con sus hijos y hace que la comunicación se interrumpa (Saldaña Belmar y Hernández González, 2025).

Para finalizar con este segundo factor, Rodríguez et al. (como se citó en Mendizabal Sandoval, 2024) advierten que el empleo incorrecto de las TIC influye de forma negativa en la neuroplasticidad del cerebro y, además, puede perjudicar la autoestima, las capacidades cognitivas y el lenguaje; así como provocar alteraciones en la visión y el sueño, entre otras capacidades. De nuevo, se demuestra que es necesario tener un correcto desarrollo de los mecanismos de adquisición del lenguaje; en este caso, la maduración biológica.

El tercer y último factor que ha producido problemas en la adquisición y desarrollo del lenguaje ha sido la mascarilla (Bueno, 2021; Murillo et al., 2023). Ésta, exenta para los menores de seis años pero obligatoria para los mayores de esa edad, fue otra de las estrategias utilizadas para frenar la propagación del virus.

No debe olvidarse que otro de los mecanismos elementales para la adquisición del lenguaje es la imitación. Se sabe que cuando los adultos hablan, los niños observan e imitan los movimientos de su boca: la colocación de la lengua, los labios o la apertura. Su cerebro va asociando los sonidos de las palabras que escuchan con esos movimientos, los va imitando, y, también, imita las expresiones faciales y las gesticulaciones que los acompañan (Bueno, 2021). La mascarilla dificulta esa imitación.

Para concluir este apartado, Murillo et al. (2023) señalan que otra desventaja que ocasiona el uso de la mascarilla a la hora de adquirir el lenguaje, es que obstaculiza significativamente la capacidad para percibir y distinguir los sonidos del habla. Esto se refiere a que la mascarilla amortigua la voz, lo que entorpece la correcta integración de las nuevas palabras o estructuras gramaticales y, al mismo tiempo, hace pasar desapercibida la entonación que se utiliza (Bueno, 2021).

4.6. Desarrollo de la competencia lingüística en la Etapa Infantil tras la pandemia

En esta parte del texto se va a examinar cómo las causas de la pandemia han influido en la correcta adquisición y evolución del lenguaje, así como en el desarrollo de la competencia lingüística.

Como se ha puesto de manifiesto, el uso de las mascarillas, las escasas —y en algunos casos insuficientes— interacciones, la elevada exposición a las pantallas o la falta de modelos adecuados a imitar, han dificultado que una gran mayoría de niños adquirida y desarrolle correctamente el lenguaje.

Muchos maestros, a la vuelta de la normalidad y con el paso del tiempo, han detectado un atraso en la evolución del lenguaje y dificultades en la comunicación en niños de entre uno y seis años —etapa lingüística— (Saldaña Belmar y Hernández González, 2025). Los niños presentan un vocabulario reducido, problemas para articular ciertos fonemas o expresarse verbalmente —lo que genera mensajes incompresibles— y dificultades para usar el lenguaje con fines sociales, entre otros aspectos (Martínez-Figueiras y Granados-Ramos, 2023).

Como ya se ha explicado, dichas dificultades pueden ser comunes durante la etapa lingüística pero, de no ser corregidas a tiempo, pueden afectar a la correcta adquisición de la competencia lingüística y, en algunos casos, derivar en futuros trastornos del lenguaje más graves.

La escuela tiene una función compensatoria destinada a evitar o corregir estos problemas antes de que se consoliden y dificulten un correcto desarrollo del lenguaje. Por ello, se considera necesario que los docentes trabajen una serie de habilidades lingüísticas dentro del aula para abordar dichas dificultades (Pascual Lacal y Quírell José, 2021).

Estas habilidades engloban a todas aquellas capacidades que permiten a una persona poner en práctica el uso del lenguaje. Según Pascual Lacal y Quírell José (2021), las habilidades son: dialogar, hablar, escuchar, escribir y leer. Aunque para la problemática que se está estudiando únicamente se tendrán en cuenta las tres primeras.

Asimismo, estas autoras añaden que para ejercitar dichas habilidades es fundamental tener un correcto dominio de las destrezas morfológicas, fonológicas, semánticas, sintácticas, pragmáticas, cognitivas y léxicas que constituyen las llamadas *microhabilidades* (Tabla 3).

Tabla. 3

Microhabilidades

ORALES				
Componentes fonológicos	Componentes morfosintácticos	Componentes léxicosemánticos	Componentes pragmáticos	
			Fluidez	
			Situación	
Percepción y discriminación auditivas	Uso y comprensión de estructuras de la lengua	Vocabulario activo Vocabulario pasivo	Contexto	Formas y usos socialmente establecidos

Nota: Extraído de Pascual Lacal y Quírell José (2021)

Así pues, en el siguiente apartado se va a analizar un proyecto de estimulación del lenguaje oral cuyo fin es mejorar la competencia lingüística y prevenir los problemas o trastornos del lenguaje oral y escrito. Después, se va a comprobar si se trabajan las microhabilidades correspondientes a la comunicación oral, que es el tema central de este trabajo.

5. Marco de acción

En este apartado se va a analizar un programa destinado a prevenir las dificultades ya mencionadas. Pero antes de analizar dicho proyecto, primeramente, se va a identificar el marco normativo que lo sustenta para, después, investigar la institución que lo ha elaborado, los profesionales implicados y, finalmente, las actividades que proponen para dar solución a la problemática identificada.

5.1. La competencia lingüística dentro del currículo de la Educación Infantil

Con respecto a la competencia lingüística, el marco jurídico vigente, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece trabajar una serie de competencias clave dentro de todas las etapas escolares. Una de ellas es la competencia en comunicación lingüística que en la etapa de educación infantil, propone, entre otros fines, que se potencien intercambios comunicativos y respetuosos entre los niños y también con los adultos, expresión de sentimientos o adquirir nuevas expresiones.

Por su parte, dentro del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación infantil, destaca el Área 3. Comunicación y representación de la realidad cuyas competencias específicas persiguen, entre otras finalidades, el uso del repertorio comunicativo, la interpretación y comprensión del lenguaje o la producción de mensajes orales utilizando diversas posibilidades expresivas.

En la misma área, pero en el marco del Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias —donde se sitúa el colegio que ha elaborado el programa que se va a analizar— descantan los saberes básicos: A. Intención e interacción comunicativas, B. Las lenguas y sus hablantes y C. Comunicación verbal: expresión, comprensión, diálogo, los cuales se han diseñado para trabajar específicamente el desarrollo fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y pragmático del lenguaje.

Así pues, tanto la competencia clave como las específicas y los saberes básicos nombrados están destinados a desarrollar el lenguaje y la capacidad comunicativa del niño; y es aquí donde se sustenta la base del programa que a continuación se va a estudiar.

5.2. Programa de Estimulación del Lenguaje Oral (PELO)

La propuesta que se investiga se desarrolla dentro de la institución escolar pública Gaspar Melchor de Jovellanos, colegio educativo de línea tres⁴, el cual está ubicado en el centro de la ciudad de Gijón, en el principado de Asturias, y que atiende las etapas educativas de infantil, segundo ciclo, y primaria.

Las familias que hacen uso del centro se encuentran dentro de la clase media acomodada y, en su mayoría, trabajan ambos progenitores. Asimismo, el proyecto educativo del centro señala la existencia de un pequeño número de alumnos que presentan desventaja social o diversidad cultural.

El plan diseñado por este centro surge de la necesidad de fomentar, tempranamente, una correcta adquisición en el desarrollo del lenguaje oral en los alumnos que se encuentran en la etapa del segundo ciclo de la educación infantil, es decir, de tres a seis años. Argumentan, a través de estudios realizados por varios autores, que es imprescindible llevar a cabo este tipo de proyectos en edades tempranas porque son más efectivos y eficaces.

El programa de estimulación del lenguaje oral, en adelante PELO, tiene como objetivos la mejora de la competencia comunicativo-lingüística y la prevención de las dificultades o trastornos del lenguaje oral y escrito, a través del trabajo de las habilidades metalingüísticas, es decir, desarrollando la conciencia fonológica, léxica y silábica.

Como metodología a utilizar destacan, entre otras, el juego y como materiales de referencia la obra de Juan Carlos Arriaza Mayas titulada *La estimulación del lenguaje oral*, así como las fichas diseñadas por el profesorado de Audición y Lenguaje (en adelante AL) y, finalmente, los recursos audiovisuales gratuitos y de acceso libre ofrecidos por el equipo de Comunicarnos⁵.

Como agentes implicados dentro del programa, se destaca el trabajo de los profesionales de AL del centro en coordinación con los maestros tutores de educación infantil; ya que los maestros de AL realizan una sesión presencial cada quince días y proporcionan el material necesario a los tutores para las semanas en las que las sesiones no son presenciales.

⁴ Los centros educativos de línea tres, cuentan con nueve clases de infantil y dieciocho de primaria.

⁵ Grupo formado por maestros de Audición y Lenguaje que elaboran recursos y los ofrecen gratuitamente a través de un blog.

En cuanto a la temporalización, el programa se realiza en el segundo y tercer trimestre y tiene una estructuración quincenal, es decir, que el profesor de AL acude a una sesión⁶ presencial cada quince días y la siguiente sesión se entiende como no presencial y es impartida por el tutor de educación infantil, trabajando los materiales facilitados por el AL.

Por último, en relación con la evaluación del programa, se realiza una valoración inicial para saber de dónde partir; una valoración procesual para ir evaluando el progreso, identificar los posibles fallos y añadir cambios si fuesen necesarios; y, en último lugar, una valoración final para evaluar los resultados y comprobar si se han alcanzado las metas establecidas.

Una vez examinados los puntos clave del plan, se van a detallar las actividades que se realizan dentro del mismo. Únicamente se especifican los ejercicios realizados por el AL en las sesiones presenciales, ya que en las no presenciales solamente se refuerzan los conceptos trabajados en las sesiones presenciales anteriores a las mismas.

Para el curso de tres años las actividades a realizar son:

- Sesión 1: trabajo de praxias⁷, de la memoria y de la escucha a través del cuento *La casita de la Lengua* y trabajo de la memoria auditiva a través de un juego que consiste en escuchar tres palabras y después repetirlas, respetando el orden.
- Sesión 2: trabajo de praxias y ritmos a través del cuento *Los animales de la granja* y trabajo de la memoria auditiva a través del juego utilizado en la sesión anterior.
- Sesión 3: trabajo de la memoria auditiva, primero sin imágenes, luego con ellas y trabajo de la conciencia léxica a través de una actividad interactiva que consta de tres niveles y que va aumentando de dificultad. Se presenta una imagen, acompañada de un fragmento de audio, con una frase. Tras contabilizar el número de palabras y señalarlas, se ofrece una imagen de refuerzo que contiene la frase completa y sus componentes léxicos (palabras).
- Sesión 4: trabajo de la memoria auditiva/ visual con tres palabras más la imagen y trabajo de la conciencia léxica 2.
- Sesión 5: trabajo de memoria auditiva/visual con cuatro palabras más la imagen; trabajo de ritmos (sonidos que pueden hacer, estructura rítmica, imitación y rápido/lento); y, finalmente,

⁶ En educación infantil las sesiones tienen una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos.

⁷ Ejercicios diseñados para mejorar la coordinación y el control muscular de la boca y la lengua.

trabajo de imitación (mover la boca siguiendo las instrucciones y después presentar la imagen y, a continuación, mover la lengua y otra vez presentar la imagen (praxias)).

- Sesión 6: repaso de los conceptos trabajados hasta el momento (memoria, ritmos, conciencia léxica, etc.) a través de diferentes juegos.

Para el curso de cuatro años las actividades a realizar son:

- Sesión 1: trabajo de praxias y soplo a través del cuento *La casita de la Lengua* y trabajo de la memoria auditiva con 3 palabras (juego explicado en 3 años).

- Sesión 2: dictado de palabras con gomets y, después, estructuras de dos, tres y cuatro palabras.

- Sesión 3: trabajo de la memoria auditiva utilizando el nombre de los niños y colocándolos en fila según se van nombrando. A medida que se van colocando, se les va preguntando por el nombre del compañero añadido. Después, la misma actividad que la anterior pero esta vez solo trabajando auditivamente, es decir, sin colocar a los niños; trabajo del conteo de sílabas a través de un juego interactivo; y, finalmente, trabajo de sílabas a través del juego de nombrar cosas u objetos que empiezan por una sílaba en concreto.

- Sesión 4: presentación de articulemas⁸ vocálicos; actividad lúdica de discriminación auditiva mediante tarjetas visuales de articulemas; actividad lúdica de decir palabras que empiezan por vocales concretas; y, finalmente, presentación de los sonidos /v/ y /b/ con ejemplos a través de un recurso interactivo.

- Sesión 5: trabajo de la conciencia silábica mediante la presentación de palabras conocidas en sílabas, pausa larga entre cada una de ellas y después se les pregunta por la palabra que se ha dicho; mismo juego pero con los nombres de los niños; y, finalmente, trabajo del fonema /v/ y /b/ mediante un juego de palabras que empiecen por una sílaba en concreto y se acompaña con palmadas.

Para el curso de cinco años las actividades a realizar son:

⁸ Imágenes que representan la posición de la boca en la producción de un determinado fonema.

- Sesión 1: trabajo de praxias a través del cuento *La casita de la Lengua* y trabajo de la conciencia silábica a través de palabras de dos, tres y cuatro sílabas utilizando un recurso interactivo.
- Sesión 2: trabajo de la conciencia silábica a través de un juego en el que se tiene que sustituir una sílaba por otra y otra actividad lúdica interactiva en el que se tiene que buscar la sílaba.
- Sesión 3: trabajo de la conciencia silábica a través de un juego de nombrar palabras que empiecen o finalicen con la sílaba solicitada; trabajo de la memoria a través de la secuencia de los fonemas /f/, /l/, /d/, /n/, /g/ y /p/; y, finalmente, presentación de los fonemas vocálicos.
- Sesión 4: repaso de los fonemas vocálicos; trabajo por parejas a través de un bingo de sonidos vocálicos; introducción de los fonemas /z/ y /s/; y, finalmente, un juego interactivo en el que se tiene que averiguar la palabra que empieza por el fonema escuchado.
- Sesión 5: refuerzo de los fonemas /z/ y /s/ con imágenes; introducción de los articulemas de los fonemas /m/, /ch/, /c/ y /l/; y, finalmente, ejercicios con esos fonemas añadiendo los sonidos vocálicos.
- Sesión 6: trabajo sobre fonemas anteriores a través de juegos por parejas y repaso de los fonemas estudiados hasta el momento, ejecutando distintos ejercicios como palabras que empiezan por el sonido escuchado, palabras que llevan el sonido escuchado o palabras que acaban por el sonido escuchado.

5.3. Análisis de la normativa, de los agentes implicados y del plan PELO

Una vez analizado el currículo y el programa, en esta sección se van a abordar los aspectos positivos y las áreas de mejora de los mismos, teniendo presente los problemas que se han observado en el desarrollo del lenguaje en los niños tras la pandemia y las soluciones encontradas en el marco normativo.

Por un lado, con respecto a la normativa, se observa la importancia de trabajar, ya en las primeras etapas educativas, el desarrollo de la competencia comunicativa, no solo porque ayuda a los niños a fomentar sus habilidades; sino, también, porque promueve una correcta adquisición del lenguaje que tiene como objetivos, entre otros muchos, la prevención de los trastornos del mismo.

No obstante, la normativa queda muy limitada, ya que, aunque en la etapa de educación infantil las competencias y las áreas se trabajan desde un enfoque globalizador⁹ y todos los momentos de la jornada escolar se consideran educativos, no se determina un número de horas concreto para trabajar la estimulación del lenguaje.

Con respecto a los profesionales implicados en el desarrollo del programa, cabe destacar el trabajo colaborativo y la coordinación que tienen los docentes de AL y los maestros tutores de la educación infantil. Sin embargo, un aspecto a mejorar —puesto que una de las causas son las escasas y pobres interacciones que los niños tienen en sus hogares— es la implicación de las familias dentro del proyecto.

Finalmente, en relación con el plan PELO, el primer punto fuerte a destacar es el trabajo de las praxias y los articulemas. Hay que recordar que el uso de las mascarillas impide que los niños imiten, de forma correcta, los movimientos que se realizan en la boca y la lengua al hablar, provocando la aparición de dificultades. Practicando estos ejercicios, se ha dado solución a los problemas para articular correctamente ciertos fonemas.

El segundo punto fuerte es el trabajo de la conciencia fonológica, léxica y silábica las cuales se han visto muy afectadas por el uso de las mascarillas, así como por las escasas y, en ocasiones, pobres interacciones realizadas durante el confinamiento y por la exposición excesiva a las pantallas. Con estas actividades, se ha conseguido mejorar la comprensión de los mensajes y dar respuesta a las dificultades mencionadas en el párrafo anterior.

El tercer y último punto fuerte a recalcar es que realicen actividades por parejas y que se trabaje la memoria visual, la auditiva y los ritmos. Esto, junto con el resto de puntos fuertes destacados, ayuda a ampliar el vocabulario, mejorar la escucha y enriquecer las interacciones entre iguales.

Por otro lado, y como primera área de mejora cabe resaltar que, si bien el trabajo de las praxias se ha reconocido como punto fuerte, este es un tema que en los últimos años ha suscitado cierta controversia; por lo que se propone su sustitución. Varios autores, los cuales se

⁹ En Educación Infantil, los alumnos aprenden relacionando los distintos conocimientos y experiencias de manera integrada y conectada.

mencionan en el siguiente apartado, proponen su eliminación dentro de este tipo de programas atendiendo a estudios analizados y a evidencias encontradas.

La segunda área de mejora consiste en trabajar el desarrollo pragmático del lenguaje, una de las microhabilidades mencionadas en el apartado anterior. Esta necesidad surge por la escasa interacción y la excesiva exposición a las pantallas, factores que provocan que los niños tengan dificultades para comunicarse de forma efectiva y adecuada, considerando su intención comunicativa, la situación o las normas sociales.

La tercera área de mejora es la de abordar de forma directa el desarrollo morfológico y sintáctico del lenguaje. El tratamiento de estos aspectos va a permitir que los niños elaboren frases más largas y complejas —lo que conduce a un aumento significativo del vocabulario— y que realicen expresiones orales más ricas y precisas.

En cuarto y en último lugar, como áreas de mejora generales, se propone: aumentar la presencia del AL dentro del aula infantil; ampliar la variedad de recursos y actividades empleadas para trabajar el desarrollo fonológico; incrementar la presencia de propuestas que promuevan el diálogo y la interacción social dentro del aula —lo cual favorece el desarrollo del lenguaje—; y llevar a cabo evaluaciones finales que permitan comprobar el éxito o el fracaso del plan, publicando dichos resultados con el fin de compartir la experiencia con otros centros.

6. Consecuencias para una propuesta

A continuación, se van a indicar los puntos fuertes que se consideran imprescindibles mantener en el proyecto; y, para cada una de las áreas de mejora, las soluciones propuestas desde una perspectiva psicopedagógica. El objetivo es ofrecer alternativas para prevenir las dificultades que han aparecido en el desarrollo del lenguaje infantil como consecuencia de la pandemia.

Por una parte, y como puntos fuertes, se mantiene el trabajo de la conciencia fonológica, léxica y silábica; las actividades por parejas; el uso de los ritmos y la ejercitación de la memoria visual y auditiva.

Por otra parte, y como primera línea de acción, se propone la sustitución de las praxias, y por ende de los articulemas, por el trabajo de gestos articulatorios con un propósito fonético y no, únicamente, físico. Por ejemplo, ejercicios en los que tengan que repetirse ciertas sílabas o palabras y donde se coordinan el ejercicio (cierre labial) con el objetivo (la producción de sonidos).

Se toma como justificación la obra de Ygual-Fernández y Cervera-Mérida (2016), los cuales, apuntan que las praxias son acciones motoras asimiladas a través del aprendizaje que se realizan de manera automática, siguiendo un orden específico con un objetivo concreto. Éstas necesitan identificar objetos y situaciones y estar ligadas a una imagen mental correspondiente.

Apoyándose en esta definición reconocen que la persona tiene la intención de realizar una acción, sabe cómo realizarla y se anticipa a los resultados; de ahí que no pongan en duda que el acto de hablar requiera de un control práxico. Lo que cuestionan es si movimientos voluntarios sin un fin funcional como, por ejemplo, mover la lengua, reflejan una organización neurológica similar a la implicada en la articulación de una sílaba. De ahí que duden que estas praxias tengan algún beneficio clínico real, idea que comparten otros autores como Susanibar (2024).

Asimismo, Susanibar et al. (2016a) prefieren sustituir el término praxias por “Movimientos orofaciales y laríngeos no verbales (MOL-NV)” (pp.58 -59), que engloban a todo aquel conjunto de las acciones motoras que se realizan de forma intencional a través de las

estructuras anatómicas implicadas en el habla y que están orientadas a reproducir determinados movimientos o posiciones específicas.

Concluyen, a través de sus estudios, que estos programas de estimulación que contienen acciones motoras orofaciales no verbales no son adecuados para ganar fuerza muscular — porque implica realizar actividades y repetirlas hasta que el músculo se canse y no lo hacen — y, además, son distintas al proceso del habla, por lo que no recomiendan su uso para facilitar el lenguaje o tratar sus trastornos (Susanibar et al., 2016b).

Como segunda línea de acción, se plantean otras alternativas para el fomento de la conciencia fonológica, puesto que se utilizan juegos interactivos para trabajar el desarrollo fonológico — y una de las causas de la aparición de las dificultades del desarrollo del lenguaje ha sido la excesiva exposición a las pantallas—. Por ese motivo, se ofrecen ejercicios que no impliquen el uso de nuevas tecnologías; actividades como: recitar trabalenguas o retahílas (que tienen un enfoque lúdico muy motivador para los niños) y poesías o poemas destinados para el público infantil (que además les acerca a la escritura y a la literatura).

Como tercera línea de acción para el desarrollo morfológico del lenguaje se sugieren actividades como: realizar preguntas abiertas sobre un tema en concreto, donde además se pide que los niños elaboren un pequeño relato para su contestación; creación de frases a partir de una palabra clave ofrecida; descripción de una lámina donde sucede un hecho o acción; y, por último, ordenar frases desordenadas.

En relación con esto, y para ampliar el vocabulario de los niños, además de los ejercicios señalados en el párrafo anterior, se proponen juegos como el veo-veo, puzzles de asociar palabras con imágenes, adivinanzas, dominó de imágenes o el *dobble*¹⁰, entre otros.

La cuarta línea de acción está enfocada en el desarrollo pragmático del lenguaje, donde se plantean actividades como: el uso del momento de la asamblea donde se trabajan, entre otros aspectos, la escucha activa o el turno de palabra; el uso de los dados mágicos¹¹; la creación de historias a través de las técnicas de *Rodari*¹²; y, finalmente, la dramatización de cuentos que

¹⁰ Juego compuesto por cincuenta y cinco cartas con más de cincuenta dibujos diferentes. El objetivo del juego es ir buscando dos dibujos idénticos entre las cartas.

¹¹ Juego para crear historias compuesto por tres dados. Un dado es de personajes, otro de lugares y otro de acción que se realiza.

¹² Autor del libro *Gramática de la Fantasía* donde propone actividades para desarrollar y estimular la imaginación.

implique la colaboración de alumnos de distintos cursos de la educación infantil y del primer curso de primaria. Esta última actividad, al mezclar alumnos de diferentes edades, favorece la socialización.

En relación con el fomento pragmático del lenguaje y, a nivel de centro, se propone ofrecer actividades extraescolares como taller del lenguaje y teatro; este último para todas las etapas educativas existentes en el centro.

La quinta línea de acción tiene como objetivo la creación de espacios, tanto dentro del aula como fuera de ella, que favorezcan el desarrollo del lenguaje. En el aula se propone distribuir la clase por rincones —uno de ellos destinado al lenguaje—. En los espacios comunes: instalar bancos de la amistad, que permitan la interacción entre iguales; pintar, en el suelo del patio, juegos como el caracol del abecedario, la rayuela o el tres en raya; y crear la biblioteca portátil¹³.

La sexta línea de acción está encaminada al desarrollo de talleres para padres que sean impartidos una vez al mes por el experto en psicopedagogía, en colaboración con el AL del centro. Estos talleres tienen como fin la enseñanza de técnicas, juego o actividades lúdicas que ayuden a los padres a trabajar correctamente las interacciones dentro del hogar, además de hacerles conscientes del valor que tiene para un correcto desarrollo del lenguaje en edades infantiles. Asimismo, han de incluir charlas sobre las consecuencias que tiene el abuso de las pantallas para el desarrollo del lenguaje y ofrecer técnicas para su correcto uso.

La séptima línea de acción está dirigida a la dedicación, dentro del horario infantil, de una sesión semanal de estimulación del lenguaje impartida por el profesional de AL que cuente con el apoyo del maestro tutor del grupo.

La octava y última línea de acción está destinada a llevar a cabo una evaluación final, para comprobar si el programa se ha desarrollado con éxito o, por el contrario, se necesitan incluir algunas mejoras. Después, se propone la publicación de los resultados en la Web del colegio para que los padres puedan ver los datos obtenidos y las mejoras a incluir de cara al siguiente

¹³ Carro que transporta libros y que se coloca en el patio los días que hace buen tiempo para que los niños lean u ojeen cuentos.

curso. Asimismo, se pretende compartir la experiencia del programa con otros centros educativos.

Por último, al margen del plan examinado, puesto que se han encontrado limitaciones para localizar otros planes de estimulación que incluyan actividades orientadas al desarrollo de todas las microhabilidades —de ahí que únicamente se haya examinado un plan, al ser el más completo que se ha encontrado—, se numeran las dimensiones imprescindibles que deben estar presentes y ser trabajadas en las mismas, para garantizar la eficacia del programa:

1. Dimensión fonológica.
2. Dimensión morfosintáctica.
3. Dimensión léxica.
4. Dimensión semántica.
5. Dimensión pragmática.

7. Conclusiones

En esta última parte del trabajo se van a incluir los resultados finales a los que se ha llegado después del recorrido realizado, tomando como base el marco teórico y el marco de acción expuestos. Asimismo, se añade una reflexión acerca de los objetivos planteados y de las problemáticas que se han encontrado para su desarrollo. Se finaliza con la exposición de las posibles investigaciones futuras a realizar a partir del mismo.

En primer lugar, y teniendo presente el objetivo general que impulsó el desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster, se puede concluir que dicho propósito ha sido alcanzado; ya que se han investigado los trastornos del lenguaje que han aparecido en niños nacidos durante la pandemia o que se vieron sujetos a sus restricciones en la primera etapa de su desarrollo lingüístico. Además, se han estudiado las soluciones actuales que se están ofreciendo para prevenir de dichas dificultades.

En segundo lugar, y en relación con la consecución de los objetivos específicos, se han examinado los principales indicadores que permiten detectar precozmente los signos que muestran un retraso significativo en la adquisición y evolución del lenguaje, así como los factores y causas asociados en la aparición de los mismos.

Igualmente, se han analizado aquellos entornos que favorecen el inicio del lenguaje y se ha comprobado, a través de este trabajo, que durante la pandemia fueron muy limitados. También, se han estudiado aquellas estrategias que han permitido intervenir tempranamente en los trastornos y corregir futuras alteraciones lingüísticas.

Finalmente, se ha conseguido examinar un programa cuyas metas persiguen impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa y prevenir los trastornos del lenguaje oral y escrito. A dicho proyecto se le han añadido una serie de propuestas adicionales orientadas a enriquecer su contenido y mejorar su aplicabilidad desde una perspectiva psicopedagógica.

No obstante, cabe señalar que, para poder cumplir con los objetivos establecidos, se han encontrado ciertas dificultades para localizar investigaciones relacionadas con este tema, especialmente a nivel nacional, ya que muchos de los artículos utilizados para la redacción de este trabajo provienen de fuentes extranjeras. A pesar de haber transcurrido cinco años desde el inicio de la crisis sanitaria y dos desde su finalización, los trabajos que analizan dicho impacto en la población infantil, a día de hoy, siguen siendo escasos.

Ante esta situación, surge la duda de si la escasez de investigaciones es debido a que aún es pronto para evaluar a fondo las consecuencias que la pandemia ha tenido en el tema abordado en este trabajo o que, simplemente, se trata de un objeto de estudio que ha recibido escasa atención por parte de la comunidad científica. Y es que, a pesar de los avisos recibidos por parte de los profesionales del ámbito educativo, la sociedad en general parece no ser muy consciente de esta problemática.

Por este motivo, y como proyección de futuro que se abre a partir de este trabajo de Fin de Máster, se considera fundamental seguir investigando las dificultades que presenta la población infantil nacida o criada durante la situación de emergencia sanitaria.

Del mismo modo, ha habido problemas para encontrar planes bien desarrollados y enfocados en la estimulación del lenguaje que, además, incluyan actividades orientadas al trabajo de todos sus componentes: fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático. Asimismo, se ha comprobado que muchos de estos programas están desactualizados, como lo demuestra el plan examinado, el cual propone el trabajo de las praxias, a pesar de existir estudios —tres de ellos citados en esta investigación— que desaconsejan su uso.

Por esta razón, y como una proyección de futuro más, se anima a las instituciones educativas a diseñar e implementar programas de estimulación actualizados, que trabajen todas las dimensiones del lenguaje y utilicen ejercicios recomendados por investigadores para el tratamiento de los trastornos del mismo; permitiendo, además, evaluar su eficacia de manera más rigurosa.

Para finalizar, hay que recordar que la pandemia no solo trajo numerosos cambios en la vida de las personas, sino que también mostró aquellas carencias que antes pasaban desapercibidas, abriendo así una brecha muy significativa sobre la que es necesario seguir trabajando.

Referencias bibliográficas

- Aimacaña Toctaguano, A. G. y Tapia Reinoso, S. R. (2022). La interacción social en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 1 a 3 años durante la pandemia. *Revista Vínculos ESPE*, 7(2), 77–90. <https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v7i2.2527>
- Bueno, D. (2021). El uso de mascarillas puede afectar el desarrollo del lenguaje y la afectividad en los niños y niñas. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 189, 34-37. <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-189-2/infancia-y-salud-el-uso-de-mascarillas-puede-afectar-el-desarrollo-del-lenguaje-y-la-afectividad-en-los-ninos-y-las-ninas/>
- Cabrera-Vintimilla, J. M., Cale-Lituma, J. P. y Ullauri-Ullauri, C. I. (2022). Desarrollo cognitivo y lingüístico en Educación Inicial: análisis en el contexto de la pandemia Covid-19. *Educación y Sociedad*, 20(1), 210–229. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/2004>
- Colegio Público Gaspar Melchor de Jovellanos. (s.f). *Programa de estimulación del lenguaje oral* [PDF]. Recuperado el 25 de Abril de 2025, de <https://alojaweb.educastur.es/documents/2008835/0/Programa+de+estimulaci%C3%B3n+del+lenguaje.pdf/e20f326e-8bd0-4082-92fd-adf452e2f5f>
- Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, núm. 156, de 12 de agosto de 2022, 1-41. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06339.pdf>
- Deoni, S.C., Beauchemin, J., Volpe, A., D'Sa, V. & RESONANCE Consortium. (2022). The COVID-19 pandemic and early child cognitive development: A comparison of development in children born during the pandemic and historical references. *MedRxiv*, 2021-2028. <https://doi.org/10.1101/2021.08.10.21261846>
- Fung, P., Pierre, T. S., Raja, M. & Johnson, E. K. (2023). Infants' and toddlers' language development during the pandemic: Socioeconomic status mattered. *Journal of experimental child psychology*, 236, 105744. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105744>
- Hoffmann, S., Tschorn, M. & Spallek, J. (2024). Social inequalities in early childhood language development during the COVID-19 pandemic: A descriptive study with data from three

- consecutive school entry surveys in Germany. *International Journal for Equity in Health*, 23(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s12939-023-02079-y>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Martínez-Figueiras, S. y Granados-Ramos, D. E. (2023). Los trastornos de la comunicación en preescolares durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 6(12), 81–94. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/346>
- Mendizabal Sandoval, J. del R. (2024). Factores de riesgo en el desarrollo de lenguaje con el uso excesivo de pantallas. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac*, 4(1), 316–329. <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v4i1.134>
- Monfort, M. y Juárez Sánchez, A. (2016). *El niño que habla: El lenguaje oral en preescolar*. (16ª ed.). CEPE.
- Murillo, E., Casla, M., Rujas, I. y Lázaro, M. (2023). El efecto de la pandemia sobre el desarrollo del lenguaje en los dos primeros años de vida. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 43(3), 2-7. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100315>
- Navarro Ariza, M. T. y Escalero Suz, O. (2021). Desarrollo del lenguaje oral en el niño desde el nacimiento hasta los seis años. En M. R. Pascual y D. Madrid (Ed.), *La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la etapa infantil (0-6 años)* (pp. 15-30). Dykinson
- Pascual Lacal, M. del R. y Quírell José, M. del M. (2021). Las competencias comunicativas orales en la educación infantil. En M. R. Pascual y D. Madrid (Ed.), *La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la etapa infantil (0-6 años)* (pp. 57–74). Dykinson.
- Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(32), 111–125. <https://pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>
- Pérez, S. (2015). La adquisición del lenguaje. En M. Aboal (Coord.), *Didáctica de la lengua española en Educación Infantil* (pp. 63–72). Universidad Internacional de La Rioja.

- Quezada-Ugalde, A. M., García-Hernández, A. M., Maya-Barrios, J. A. y Auza-Benavides, A. (2023). Consecuencias en el desarrollo infantil derivadas de la pandemia por covid-19: Revisión integrativa de literatura. *Aquichan*, 23(3), 1-20. <https://doi.org/10.5294/aqui.2023.23.3.2>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28, de 3 de febrero de 2022, 14561-14595. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Saldaña Belmar, C. y Hernández González, O. D. (2025). El desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en tiempos de pandemia. *Unodiverso*, 5(5), UD5A3-1-UD5A3-26. <https://doi.org/10.54188/UD/05/A/03>
- Susanibar, F. (2024). Trastorno de los sonidos del habla: Controversias y datos científicos sobre el uso de ejercicios oromotores no verbales (EONV) en la evaluación e intervención. *Logopèdia: revista del Col·legi de Logopedes de Catalunya*, 41, 28-31. <https://www.clc.cat/sites/default/files/2024-11/Revista%20Logop%C3%A8dia%2041.pdf>
- Susanibar, F., Dioses, A. y Monzón, K. (2016a). El habla y otros actos motores orofaciales no verbales: Revisión Parte I. *Revista Digital EOS Perú*, 7(1), 56-93. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/05/EL-HABLA-Y-OTROS-ACTOS-MOTORES-OROFACIALES-NO-VERBALES-REVISIO%CC%81N-PARTE-I-.pdf>
- Susanibar, F., Dioses, A. y Monzón, K. (2016b). El habla y otros actos motores orofaciales no verbales: Revisión Parte II. *Revista Digital EOS Perú*, 8(2), 68-105. <https://online.cursoslogopedia.es/wp-content/uploads/2020/10/Parte-II-EL-HABLA-Y-OTROS-ACTOS-MOTORES-OROFACIALES-NO-VERBALES-REVISION-PARTE-II.pdf>
- Ygual-Fernández, A. y Cervera- Mérida, J.F. (2016). Eficacia de los programas de ejercicios de motricidad oral para el tratamiento logopédico de las dificultades de habla. *Revista de Neurología*, 62(S1), S59-S64. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016018>