Opositando

Tema 7: Conceptos básicos sobre la comunicación y el lenguaje. Adquisición y desarrollo de la comunicación y del lenguaje y su relación con el desarrollo del pensamiento, social y afectivo

3 de noviembre de 2026

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

opositando.shop

Índice

1. Introducción 1
2. Conceptos básicos sobre comunicación y lenguaje 2
   - 2.1 Comunicación, lenguaje, lengua y habla 2
   - 2.2 Elementos, funciones y dimensiones del lenguaje 3
3. Adquisición y desarrollo de la comunicación y del lenguaje 5
   - 3.1 Bases previas y desarrollo comunicativo temprano 5
   - 3.2 Desarrollo del lenguaje oral y escrito 6
4. Relaciones entre lenguaje, pensamiento y desarrollo social y afectivo 8
   - 4.1 Lenguaje y desarrollo cognitivo 8
   - 4.2 Lenguaje, interacción social y construcción de la identidad 9
   - 4.3 Lenguaje, afectividad y autorregulación emocional 10
5. Atención a la diversidad en el desarrollo comunicativo-lingüístico 11
   - 5.1 Prevención, detección y respuesta educativa 11
   - 5.2 Papel del especialista en Audición y Lenguaje 13
6. Aplicación a la práctica docente 14
7. Conclusión 15
8. Bibliografía 16

1. Introducción

La comunicación y el lenguaje constituyen dimensiones esenciales del desarrollo humano y de la acción educativa. A través de ellos, las personas establecen vínculos, comparten significados, expresan necesidades, regulan su conducta, acceden al conocimiento y participan activamente en la vida social. Por ello, su adquisición no puede entenderse como un proceso exclusivamente lingüístico, sino como un fenómeno global estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo, social, afectivo y cultural.

En el ámbito escolar, el lenguaje es simultáneamente objeto de aprendizaje, instrumento para aprender y medio de participación. Su dominio condiciona el acceso al currículo, la comprensión de las consignas, la elaboración del pensamiento, la interacción con iguales y adultos, la construcción de la autoestima y el desarrollo de una ciudadanía crítica, inclusiva y democrática. Esta consideración adquiere una relevancia especial en la intervención del profesorado especialista en Audición y Lenguaje, cuya función trasciende la rehabilitación de dificultades aisladas para situarse en una perspectiva preventiva, inclusiva, funcional y contextualizada.

La normativa educativa vigente reconoce la competencia comunicativa como uno de los pilares del aprendizaje permanente. La **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, orienta el sistema hacia la equidad, la inclusión, la personalización de los aprendizajes y la atención temprana a las necesidades educativas. Asimismo, el currículo básico de Educación Infantil y Primaria destaca la importancia de desarrollar progresivamente las capacidades comunicativas en distintos lenguajes, contextos, modalidades y soportes.

Este tema aborda los conceptos fundamentales asociados a la comunicación y el lenguaje, profundizando en sus principales características, funciones y elementos, así como en los procesos que intervienen en su adquisición y desarrollo. Asimismo, analiza su evolución a lo largo de las distintas etapas del desarrollo infantil, prestando especial atención a su estrecha relación con el pensamiento, la socialización y la afectividad, ya que constituyen aspectos esenciales para el desarrollo integral del alumnado. Finalmente, se examinan las implicaciones que estos procesos tienen en la práctica docente, destacando la importancia de favorecer entornos educativos que estimulen la comunicación y el desarrollo lingüístico, desde una perspectiva ajustada al marco normativo de la Comunidad de Madrid y a los principios de equidad, atención a la diversidad y educación inclusiva.

2. Conceptos básicos sobre comunicación y lenguaje

2.1 Comunicación, lenguaje, lengua y habla

La **comunicación** es el proceso mediante el cual dos o más personas intercambian información, significados, intenciones, emociones o experiencias dentro de un contexto determinado. Supone una actividad social e intencional, ya que quien emite un mensaje pretende producir algún efecto en quien lo recibe. La comunicación no se limita al intercambio verbal, pues puede realizarse mediante gestos, miradas, posturas corporales, imágenes, signos, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, recursos tecnológicos o producciones escritas.

Para que exista una situación comunicativa es necesario considerar varios elementos interrelacionados: un emisor, que produce el mensaje; un receptor, que lo interpreta; un mensaje; un código compartido; un canal físico o tecnológico; y un contexto que permite atribuir significado a lo expresado. A estos elementos debe añadirse la **intencionalidad comunicativa**, que convierte una conducta en una acción dirigida a otra persona. Por ejemplo, cuando un niño de tres años mira un juguete situado en una estantería, señala y alterna la mirada entre el objeto y el adulto, está realizando una petición intencional incluso si todavía no utiliza palabras.

El **lenguaje** es una capacidad humana compleja que permite representar simbólicamente la realidad, organizar el pensamiento, transmitir conocimientos y regular la conducta propia y ajena. Es un sistema de signos convencionales y arbitrarios que posibilita construir y comunicar significados. Su carácter simbólico permite referirse a objetos, personas, acontecimientos o ideas ausentes en el espacio y en el tiempo. Gracias al lenguaje, un alumno puede explicar lo que hizo durante el fin de semana, anticipar cómo resolverá un problema matemático o expresar una preocupación sin necesidad de que la situación esté presente.

La **lengua** es la concreción social e histórica del lenguaje en una comunidad de hablantes. El castellano, el catalán, el inglés o la lengua de signos española son lenguas porque constituyen sistemas compartidos de signos, normas gramaticales y usos comunicativos. La lengua se adquiere mediante la interacción con el entorno y está estrechamente ligada a la cultura, a la identidad y a las experiencias de pertenencia de cada persona.

El **habla** es la realización individual y oral de una lengua. Incluye los procesos motores y articulatorios que permiten producir sonidos, palabras y enunciados. Mientras que el lenguaje remite a la capacidad simbólica general, la lengua hace referencia al código socialmente compartido y el habla se refiere a su ejecución oral concreta. Esta distinción es especialmente relevante en la

evaluación educativa, ya que un alumno puede presentar dificultades articulatorias sin que exista necesariamente una alteración en la comprensión o en la organización del lenguaje.

Desde una perspectiva funcional, no basta con analizar si el alumnado produce sonidos correctamente o construye frases gramaticalmente adecuadas. Es preciso valorar si utiliza el lenguaje para participar, comprender, preguntar, negociar, argumentar, expresar estados emocionales y adaptarse a las exigencias de cada contexto. Así, una alumna que articula con precisión pero evita intervenir en conversaciones grupales, no comprende las ironías o tiene dificultad para mantener un tema comunicativo puede requerir apoyo en competencias pragmáticas, aunque su habla sea inteligible.

El currículo de Educación Infantil reconoce que el alumnado debe avanzar en el uso de diferentes lenguajes y formas de expresión para comprender la realidad, comunicarse y participar en contextos de interacción. Esta orientación se recoge en el **Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil**, y se concreta en la Comunidad de Madrid mediante el **Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil**. Ambos textos sitúan la comunicación como eje de desarrollo global, no como aprendizaje aislado.

2.2 Elementos, funciones y dimensiones del lenguaje

El lenguaje presenta una estructura compleja que puede analizarse a través de varias dimensiones interdependientes. La primera es la **dimensión fonético-fonológica**, relacionada con la percepción, discriminación, organización y producción de los sonidos del habla. Incluye la articulación de fonemas, la conciencia silábica, la rima, el acento y la entonación. En el aula de primer curso de Educación Primaria, actividades como identificar palabras que empiezan por el mismo sonido o segmentar oralmente las sílabas de una palabra contribuyen al desarrollo de esta dimensión y favorecen el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura.

La segunda es la **dimensión léxico-semántica**, referida al vocabulario y a los significados. Implica comprender y utilizar palabras, establecer relaciones entre ellas, categorizar conceptos, reconocer sinónimos y antónimos, interpretar expresiones no literales y ampliar progresivamente el repertorio léxico. Un alumno que denomina todos los animales como "perro" no presenta únicamente una limitación denominativa, sino una organización semántica todavía poco diferenciada. La intervención debe facilitar experiencias comunicativas en las que pueda contrastar atributos, clasificar, describir y precisar significados.

La tercera dimensión es la **morfosintáctica**, que comprende las reglas que permiten combinar palabras y estructurar oraciones. Incluye el empleo de morfemas de género y número, conjugaciones verbales, pronombres, preposiciones, concordancias y diversos tipos de enunciados. Cuando un niño expresa "ayer yo ir parque", comunica una idea inteligible, pero su producción muestra que todavía está consolidando las marcas temporales y la estructura sintáctica convencional. El docente debe responder ampliando el mensaje, por ejemplo: "Sí, ayer fuiste al parque con tu familia", sin convertir la interacción en una corrección descontextualizada.

La cuarta dimensión es la **pragmática**, vinculada al uso social y funcional del lenguaje. Comprende la capacidad de iniciar y mantener conversaciones, respetar turnos, adaptar el registro al interlocutor, interpretar intenciones, comprender mensajes implícitos y utilizar fórmulas de cortesía. Esta dimensión es decisiva para la inclusión social. En una actividad cooperativa, un alumno puede saber nombrar los materiales necesarios, pero necesitar apoyo para solicitar un turno, discrepar respetuosamente o pedir aclaraciones cuando no ha entendido una propuesta de su equipo.

Junto a estas dimensiones, es necesario considerar los componentes **comprensivo** y **expresivo**. La comprensión hace referencia a la capacidad para interpretar mensajes orales, escritos, visuales o gestuales; la expresión se relaciona con la producción de mensajes significativos. Ambas capacidades se desarrollan de forma relacionada, aunque no necesariamente al mismo ritmo. Algunos alumnos comprenden consignas complejas, pero presentan dificultades para formular respuestas extensas; otros muestran una expresión verbal fluida, aunque su comprensión de conceptos abstractos o de textos expositivos sea limitada.

El lenguaje cumple, además, diversas funciones. Entre ellas se encuentran la función instrumental, destinada a satisfacer necesidades; la reguladora, dirigida a influir en la conducta propia o ajena; la interactiva, que facilita la relación con los demás; la personal, que permite expresar identidad y emociones; la heurística, orientada a preguntar y descubrir; la imaginativa, vinculada al juego simbólico y la creatividad; y la informativa, relacionada con la transmisión de conocimientos. En el aula, una misma intervención infantil puede reunir varias funciones: cuando un alumno pregunta "¿por qué las plantas necesitan luz?" no solo solicita información, sino que manifiesta curiosidad, participa en una interacción y construye conocimiento.

La escuela debe favorecer usos del lenguaje cada vez más precisos, reflexivos y adaptados a distintas situaciones. El área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria concede especial relevancia a la interacción oral, la comprensión de textos, la producción escrita, la educación literaria y la reflexión sobre la lengua. El **Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo,**

por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, integra estos aprendizajes en competencias específicas que persiguen que el alumnado comprenda, produzca e interactúe con autonomía creciente en diversos contextos comunicativos.

El **Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria**, concreta este planteamiento y subraya la necesidad de desarrollar una competencia comunicativa funcional, crítica y respetuosa. Por tanto, el trabajo lingüístico ha de ir más allá de ejercicios mecánicos y promover tareas auténticas, como planificar una entrevista, elaborar instrucciones para un experimento, debatir una propuesta de mejora del patio o redactar una carta dirigida al equipo directivo.

3. Adquisición y desarrollo de la comunicación y del lenguaje

3.1 Bases previas y desarrollo comunicativo temprano

La adquisición del lenguaje se inicia antes de la aparición de las primeras palabras. Desde los primeros meses de vida, el bebé participa en intercambios comunicativos con las personas adultas mediante la mirada, el llanto diferenciado, la sonrisa social, los movimientos corporales, las vocalizaciones y la atención conjunta. Estas primeras experiencias contribuyen a establecer las bases de la comunicación intencional y de la posterior adquisición del código lingüístico.

Entre las habilidades precursoras del lenguaje destacan la percepción auditiva, la orientación hacia las voces humanas, la imitación, la atención compartida, la alternancia de turnos, la capacidad de anticipar rutinas y el juego simbólico. La **atención conjunta** supone que el niño y el adulto dirigen su atención hacia un mismo objeto o acontecimiento y son conscientes de compartir ese foco. Por ejemplo, durante una actividad de observación de insectos en el patio, un niño puede señalar una mariquita y mirar al docente esperando una respuesta. Si el adulto verbaliza "Has encontrado una mariquita roja", está transformando una experiencia compartida en una oportunidad de aprendizaje lingüístico.

La comunicación prelingüística se desarrolla en contextos afectivos y cotidianos. Las rutinas de alimentación, higiene, juego, lectura de cuentos o despedida favorecen la anticipación, la comprensión y la producción de señales comunicativas. La calidad de estas interacciones depende menos de la acumulación de estímulos que de la sensibilidad del adulto para interpretar las

iniciativas infantiles, responder de forma contingente y ajustar el lenguaje al nivel de comprensión del niño.

La aparición de las primeras palabras suele producirse al final del primer año de vida, aunque existe una variabilidad evolutiva considerable. Inicialmente, las palabras suelen referirse a personas significativas, objetos frecuentes, acciones cotidianas o situaciones de interés inmediato. A partir de este momento, el vocabulario experimenta un crecimiento progresivo y se combinan palabras para formar enunciados cada vez más complejos. Sin embargo, no conviene aplicar una visión rígida basada exclusivamente en edades cronológicas. La evaluación ha de considerar el perfil global del alumno, sus oportunidades de interacción, su historia lingüística, su contexto sociocultural y la funcionalidad de sus producciones comunicativas.

En Educación Infantil resulta esencial observar la calidad de las interacciones. Un niño que no responde sistemáticamente a su nombre, no comparte intereses, no utiliza gestos comunicativos, no comprende rutinas sencillas o manifiesta escasa intención comunicativa requiere una valoración cuidadosa y coordinada. La detección temprana no implica etiquetar prematuramente, sino adoptar medidas de apoyo que potencien la participación, la comunicación y el desarrollo integral.

El **Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil**, plantea objetivos relacionados con la observación y exploración del entorno, la adquisición progresiva de autonomía, el desarrollo afectivo y social, y la comunicación mediante diferentes lenguajes. En consonancia, el **Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil**, organiza los saberes y experiencias de aprendizaje desde un enfoque globalizado, respetuoso con los ritmos evolutivos y basado en el juego, la experimentación y la interacción.

3.2 Desarrollo del lenguaje oral y escrito

El desarrollo del lenguaje oral es un proceso gradual que afecta a todos sus componentes. En el plano fonológico, el niño adquiere progresivamente la capacidad de discriminar y producir los sonidos de su lengua. Algunas simplificaciones articulatorias pueden ser esperables en los primeros años, pero deben analizarse atendiendo a su persistencia, frecuencia e impacto en la inteligibilidad. No es equivalente que un alumno de cuatro años simplifique ocasionalmente un grupo consonántico a que un alumno de tercero de Primaria mantenga numerosas omisiones y sustituciones que dificulten la comprensión de su discurso.

En el plano léxico-semántico, el vocabulario se amplía a través de experiencias significativas y de la mediación lingüística del entorno. La adquisición de palabras no consiste en memorizar etiquetas, sino en construir redes de significado. Por ello, al trabajar el tema de los alimentos en Educación Infantil, resulta más enriquecedor manipular productos, describir colores, olores y texturas, clasificar según su origen y explicar preferencias que limitarse a repetir listas de vocabulario.

La evolución morfosintáctica permite pasar de emisiones breves a enunciados más elaborados, con relaciones temporales, causales, condicionales y adversativas. En los primeros cursos de Primaria es habitual que el alumnado necesite apoyos para utilizar conectores y organizar secuencias narrativas. En lugar de solicitar simplemente que "escriban más", el profesorado puede ofrecer organizadores visuales con preguntas como "¿qué ocurrió primero?", "¿qué problema apareció?", "¿cómo se resolvió?" y "¿cómo terminó?". De este modo, se facilita tanto la planificación lingüística como la organización del pensamiento.

La competencia pragmática se enriquece mediante la participación en diferentes géneros discursivos. El alumnado aprende a narrar, describir, explicar, argumentar, preguntar, informar, dar instrucciones y expresar opiniones. Cada uno de estos géneros exige seleccionar información, adaptar el lenguaje al destinatario y estructurar el discurso. Un estudiante puede ser capaz de relatar oralmente una experiencia personal, pero tener dificultades para explicar las normas de un juego a un compañero que no lo conoce. Esta diferencia pone de manifiesto que el desarrollo comunicativo depende de las demandas concretas de cada situación.

El acceso al lenguaje escrito representa una ampliación decisiva de las posibilidades comunicativas y cognitivas. Leer y escribir exigen tomar conciencia de que el lenguaje puede permanecer, revisarse, compartirse con destinatarios ausentes y utilizarse para organizar conocimiento. La conciencia fonológica, el conocimiento del principio alfabético, el vocabulario, la comprensión oral y la capacidad de autorregulación intervienen en este proceso. Por ello, las dificultades en lectura y escritura deben abordarse desde una visión amplia que integre factores lingüísticos, cognitivos, emocionales, didácticos y contextuales.

La relación entre oralidad y escritura es bidireccional. El lenguaje oral facilita el acceso inicial a la lectura y a la escritura, mientras que la alfabetización enriquece el vocabulario, la sintaxis y la capacidad de reflexión sobre el propio lenguaje. Cuando una clase prepara un podcast sobre los ecosistemas de la Comunidad de Madrid, el alumnado debe investigar, seleccionar información, planificar un guion, ensayar la expresión oral y revisar si el mensaje resulta comprensible para

la audiencia. La tarea moviliza comprensión, expresión oral, escritura, vocabulario específico y conciencia de destinatario.

El perfil de salida previsto al término de la enseñanza básica incluye la capacidad de comunicarse eficazmente, de manera adecuada y ética, en diferentes contextos y formatos. Esta finalidad se vincula de manera especial con la competencia en comunicación lingüística, pero también con la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia ciudadana, la competencia digital y la competencia emprendedora. El **Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria**, establece que la adquisición de las competencias clave debe producirse de forma integrada a través de situaciones de aprendizaje significativas.

4. Relaciones entre lenguaje, pensamiento y desarrollo social y afectivo

4.1 Lenguaje y desarrollo cognitivo

Lenguaje y pensamiento mantienen una relación de mutua influencia. El lenguaje permite categorizar la realidad, establecer relaciones entre conceptos, representar mentalmente situaciones, formular hipótesis, planificar acciones y revisar conclusiones. A su vez, el desarrollo cognitivo proporciona las bases necesarias para comprender significados, construir conceptos y utilizar estructuras lingüísticas progresivamente más complejas.

La palabra no es una mera etiqueta que acompaña a un objeto, sino una herramienta de conceptualización. Cuando un alumno aprende el término "evaporación", no solo incorpora una palabra nueva, sino que puede diferenciar este proceso de otros cambios de estado, explicarlo y relacionarlo con fenómenos cotidianos. La precisión léxica favorece la precisión conceptual; por esta razón, el lenguaje académico debe enseñarse de forma explícita en todas las áreas curriculares.

El lenguaje también cumple una función metacognitiva. Permite pensar sobre lo que se sabe, identificar dificultades, planificar estrategias y evaluar resultados. Expresiones como "primero voy a leer el problema", "no entiendo esta palabra", "creo que me he equivocado porque..." o "voy a comprobarlo de otra manera" muestran el uso del lenguaje como instrumento de autorregulación. En una sesión de resolución de problemas, el docente puede pedir que el alumnado verbalice los pasos seguidos antes de realizar la operación. Esta práctica hace visibles los procesos de

pensamiento y permite detectar errores de comprensión que quedarían ocultos si solo se evaluara el resultado final.

El habla dirigida a uno mismo, inicialmente audible y posteriormente interiorizada, desempeña una función relevante en la planificación y el control de la conducta. En los primeros cursos, algunos niños verbalizan en voz baja "primero recorto, después pego" mientras realizan una tarea. En lugar de interpretar automáticamente esta conducta como distracción, conviene reconocer su valor como estrategia de organización y ofrecer apoyos visuales y verbales que favorezcan la progresiva autonomía.

La comprensión oral constituye una condición indispensable para el aprendizaje escolar. Gran parte de las actividades de aula se presentan mediante explicaciones, preguntas, instrucciones, debates y textos orales. Un alumno con dificultades para procesar estructuras complejas puede fracasar en una tarea no porque desconozca los contenidos, sino porque no ha comprendido la demanda lingüística. Por ejemplo, una consigna como "subraya las causas que explican el fenómeno y justifica tu elección con información del texto" exige comprender vocabulario académico, identificar una relación causal y elaborar una respuesta argumentada.

Desde una perspectiva crítica, sería reduccionista atribuir las dificultades de aprendizaje exclusivamente al alumnado. La complejidad lingüística de los materiales, la rapidez de las explicaciones, la falta de apoyos visuales o la escasa oportunidad de interacción pueden constituir barreras para la participación. El enfoque inclusivo exige revisar el diseño de la enseñanza para garantizar que todos los estudiantes accedan a los contenidos mediante múltiples formas de representación, expresión y participación.

4.2 Lenguaje, interacción social y construcción de la identidad

El lenguaje se adquiere en interacción con otras personas y, al mismo tiempo, permite participar en la vida social. A través de las conversaciones familiares, el juego compartido, las normas de aula, los relatos, las asambleas y las actividades cooperativas, el alumnado aprende formas de relación, construye conocimientos sobre el mundo y configura su identidad.

La interacción con iguales resulta especialmente relevante porque plantea exigencias comunicativas diferentes a las de la relación con adultos. En el juego cooperativo es preciso negociar roles, justificar decisiones, resolver conflictos, interpretar puntos de vista y reparar malentendidos. Si dos alumnos desean utilizar el mismo material en una actividad de construcción, el docente puede modelar expresiones como "cuando termines, ¿me lo puedes dejar?", "podemos usarlo

por turnos" o "yo necesito esta pieza para terminar mi parte". Estas fórmulas no son simples convencionalismos sociales, sino herramientas de participación y convivencia.

El lenguaje contribuye a la construcción de la identidad personal y grupal. Nombrar emociones, reconocer preferencias, narrar experiencias y ser escuchado por los demás fortalece el sentimiento de pertenencia y el autoconcepto. En una asamblea de aula, cuando se ofrece a cada estudiante la oportunidad de comunicar cómo se siente y qué necesita para afrontar el día, se favorece un clima de reconocimiento mutuo y se previenen dinámicas de invisibilización o exclusión.

La diversidad lingüística y cultural debe considerarse un valor educativo. El alumnado que incorpora otras lenguas familiares puede disponer de repertorios comunicativos amplios y de conocimientos culturales que enriquecen la vida del aula. No obstante, puede requerir medidas específicas para acceder al castellano como lengua de escolarización y comprender el lenguaje académico. La respuesta educativa debe evitar interpretar automáticamente el desconocimiento de la lengua vehicular como una dificultad intrínseca del alumno. Es necesario diferenciar entre proceso de adquisición de una segunda lengua y alteración del lenguaje, realizando una evaluación contextualizada y coordinada.

El **Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid**, establece un marco para garantizar una respuesta ajustada a las necesidades, capacidades, intereses, ritmos de maduración y circunstancias personales del alumnado. Desde este enfoque, la competencia comunicativa se concibe como requisito para la inclusión, la participación y el progreso en el currículo.

4.3 Lenguaje, afectividad y autorregulación emocional

La relación entre lenguaje y afectividad es profunda. El lenguaje permite reconocer, nombrar, compartir y regular emociones. Cuando el niño adquiere palabras para expresar miedo, frustración, alegría, vergüenza o enfado, aumenta su capacidad para comunicar lo que le ocurre y buscar apoyo. La ausencia de recursos lingüísticos suficientes puede favorecer respuestas conductuales poco ajustadas, no por falta de voluntad, sino porque el alumno no dispone de estrategias eficaces para expresar sus necesidades.

En Educación Infantil y en los primeros cursos de Primaria, el adulto desempeña una función de mediación emocional. Ante un conflicto, no basta con indicar "no pegues" o "cálmate". Resulta más educativo ayudar a poner palabras a la experiencia: "Veo que estás enfadado porque

querías seguir jugando; puedes decir que necesitas un turno cuando termine tu compañero". Esta intervención valida la emoción, establece un límite claro y proporciona una alternativa comunicativa.

El lenguaje emocional también favorece la empatía. Comprender que otra persona puede pensar o sentir de forma distinta exige interpretar claves verbales y no verbales, adoptar perspectivas ajenas y ajustar la propia conducta. Actividades como comentar las motivaciones de los personajes de un cuento, analizar cómo se ha sentido cada participante en un conflicto o elaborar acuerdos de convivencia ayudan a desarrollar esta capacidad.

La autoestima lingüística merece especial atención, ya que los alumnos con dificultades de habla, trastornos del lenguaje o experiencias de fracaso pueden evitar participar por miedo a equivocarse. El profesorado debe crear entornos comunicativos seguros, donde el error se entienda como parte del aprendizaje y se valoren los esfuerzos de comunicación. Por ello, es importante evitar las correcciones públicas constantes y ofrecer tiempo suficiente para planificar las intervenciones, reduciendo así la ansiedad comunicativa.

La competencia personal, social y de aprender a aprender incluye el reconocimiento y la gestión de las emociones, el establecimiento de relaciones positivas y la adopción de estrategias de aprendizaje. Esta orientación aparece integrada en el perfil de salida y en los principios pedagógicos del **Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria**. De igual modo, el **Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria**, contempla el desarrollo integral del alumnado y la necesidad de promover aprendizajes competenciales vinculados a la convivencia y al bienestar emocional.

5. Atención a la diversidad en el desarrollo comunicativo-lingüístico

5.1 Prevención, detección y respuesta educativa

La atención a la diversidad en el ámbito comunicativo-lingüístico debe fundamentarse en principios de prevención, accesibilidad, personalización, participación y coordinación profesional. La escuela inclusiva no espera a que aparezca un desfase significativo para intervenir, sino que diseña contextos ricos en interacción, anticipa barreras y proporciona apoyos ajustados desde el inicio.

La prevención comienza con prácticas ordinarias de calidad: lectura diaria compartida, conversación planificada, modelado lingüístico, uso de apoyos visuales, enseñanza explícita de vocabulario, rutinas previsibles, tiempos de espera suficientes y propuestas cooperativas estructuradas. En una clase de segundo de Primaria, antes de iniciar una actividad de Ciencias, el docente puede presentar imágenes, objetos reales y un mural con las palabras clave. Esta medida beneficia a todo el grupo, pero resulta especialmente útil para alumnado con dificultades de comprensión, trastornos del lenguaje o incorporación tardía al sistema educativo.

La detección debe basarse en una observación sistemática de indicadores como la comprensión de instrucciones, el uso de gestos, la inteligibilidad del habla, la amplitud y precisión del vocabulario, la construcción de enunciados, la iniciativa comunicativa, la participación en conversaciones, la comprensión de textos y la relación entre desempeño oral y escrito. Es esencial recoger información en diversos contextos, pues un alumno puede comunicarse con soltura en una situación individual y presentar dificultades significativas en una asamblea o en una tarea cooperativa.

La evaluación ha de ser funcional y multidisciplinar. No debe limitarse a cuantificar errores lingüísticos, sino que debe analizar cómo las dificultades afectan al acceso al currículo, a la autonomía, a la convivencia y al bienestar emocional. La colaboración entre tutoría, especialista en Audición y Lenguaje, orientación educativa, profesorado de Pedagogía Terapéutica, familia y, cuando proceda, profesionales externos, permite construir una visión global y establecer medidas coherentes.

El **Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid**, orienta la respuesta educativa hacia la identificación temprana de necesidades y la aplicación de medidas organizativas, curriculares y metodológicas ajustadas. Estas medidas deben priorizar la permanencia del alumnado en contextos ordinarios de aprendizaje, garantizando los apoyos necesarios para su participación efectiva.

La **Orden 460/2023, de 17 de febrero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid**, refuerza la importancia de la observación continua, la evaluación global y la colaboración con las familias. En esta etapa, la detección de necesidades comunicativas debe traducirse en respuestas educativas integradas en las rutinas y experiencias cotidianas, evitando intervenciones excesivamente descontextualizadas.

5.2 Papel del especialista en Audición y Lenguaje

El maestro o maestra especialista en Audición y Lenguaje desempeña una función esencial en la prevención, evaluación e intervención ante dificultades de comunicación, lenguaje, habla, voz, audición y acceso lingüístico al currículo. Su labor debe desarrollarse desde un modelo colaborativo y curricular, vinculado a las necesidades reales del alumnado y a las dinámicas ordinarias del aula.

Entre sus actuaciones se encuentran la valoración de competencias comunicativo-lingüísticas, el asesoramiento al profesorado, el diseño de programas específicos, la elaboración de materiales accesibles, la coordinación con las familias y la participación en la toma de decisiones sobre medidas de atención educativa. Su intervención no debe reducirse a sesiones individuales centradas en la repetición articulatoria, aunque estas puedan ser necesarias en determinados casos. Debe perseguir, ante todo, que el alumno se comunique eficazmente y participe de forma autónoma en los contextos escolares relevantes.

Por ejemplo, ante un alumno de cuarto de Primaria con dificultades para comprender textos expositivos, el especialista en Audición y Lenguaje puede colaborar con el tutor para identificar vocabulario académico complejo, diseñar esquemas visuales, enseñar estrategias de inferencia y preparar actividades de expresión oral que permitan consolidar los contenidos. De este modo, la intervención se conecta con el currículo y evita que el apoyo se convierta en un espacio aislado de la actividad del grupo.

En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos del desarrollo del lenguaje, discapacidad auditiva, trastorno del espectro del autismo, discapacidad intelectual o dificultades graves de comunicación, pueden requerirse adaptaciones de acceso, apoyos visuales, sistemas aumentativos o alternativos de comunicación, materiales con lectura fácil, agendas visuales o intervención específica. La selección de estas medidas debe responder a una evaluación individualizada y orientarse a ampliar las oportunidades comunicativas, no a sustituir innecesariamente la voz del alumno.

La **Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid**, establece criterios organizativos y evaluativos que requieren una respuesta coordinada de los equipos docentes. En este marco, el especialista en Audición y Lenguaje con-

tribuye a que las medidas de apoyo se integren en la programación didáctica, en las situaciones de aprendizaje y en los procedimientos de evaluación.

6. Aplicación a la práctica docente

La práctica docente debe organizarse de forma que la comunicación sea un eje transversal de todas las áreas y momentos escolares. Para ello, resulta necesario emplear un lenguaje claro y estructurado, anticipar vocabulario relevante, combinar explicaciones orales con apoyos visuales, ofrecer tiempos de reflexión antes de responder, fomentar la interacción entre iguales y evaluar tanto el producto como los procesos comunicativos desplegados.

Una situación de aprendizaje adecuada para tercer curso de Educación Primaria puede denominarse "Creamos una guía para cuidar nuestro entorno". El alumnado, organizado en equipos heterogéneos, investiga un problema ambiental cercano, como la acumulación de residuos en el patio o el uso excesivo de papel. Tras observar el contexto y recoger información, cada grupo elabora una guía oral y escrita con propuestas de mejora dirigidas a la comunidad educativa. La actividad integra comprensión de textos, adquisición de vocabulario específico, argumentación, planificación discursiva, interacción cooperativa y producción escrita.

Durante el desarrollo, el tutor y el especialista en Audición y Lenguaje pueden proporcionar un banco visual de palabras, estructuras para expresar opinión y desacuerdo respetuoso, organizadores para planificar el texto y modelos de exposición oral. Un alumno con dificultades de expresión puede asumir inicialmente un papel apoyado por tarjetas con imágenes y frases breves, mientras que otro con competencia lingüística avanzada puede responsabilizarse de reformular las propuestas del grupo para hacerlas más precisas. La evaluación incluirá criterios relacionados con la claridad del mensaje, la adecuación al destinatario, la participación en el equipo, la escucha activa y la utilización de recursos comunicativos.

Esta propuesta responde al enfoque competencial de la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, y se ajusta a las orientaciones sobre situaciones de aprendizaje, evaluación continua e inclusión recogidas en el **Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria**. Además, permite que la intervención especializada se produzca en un contexto funcional y conectado con los aprendizajes del grupo.

7. Conclusión

La comunicación y el lenguaje son dimensiones nucleares del desarrollo humano y elementos imprescindibles para el aprendizaje, la participación y la inclusión educativa. Su adquisición se inicia en las primeras interacciones sociales y evoluciona de forma progresiva a través de las dimensiones fonológica, léxico-semántica, morfosintáctica y pragmática, en estrecha relación con la experiencia, la cultura y la mediación educativa.

El lenguaje no constituye únicamente un medio para expresar pensamientos previamente elaborados, sino una herramienta que contribuye a construirlos, organizarlos y revisarlos. Asimismo, favorece la interacción social, el establecimiento de vínculos, la construcción de la identidad, la expresión emocional y la autorregulación de la conducta. Por ello, cualquier dificultad comunicativo-lingüística puede repercutir en el acceso al currículo, en la convivencia, en la autonomía y en el bienestar personal.

La respuesta educativa debe fundamentarse en la prevención, la detección temprana, la evaluación funcional y la coordinación entre profesionales y familias. Desde un enfoque inclusivo, el profesorado especialista en Audición y Lenguaje debe colaborar en la eliminación de barreras y en la creación de contextos comunicativos accesibles, significativos y ajustados a la diversidad del alumnado. De este modo, se garantiza que la competencia comunicativa se convierta en una auténtica herramienta de aprendizaje, participación social y desarrollo integral.

8. Bibliografía

- Comunidad de Madrid. (2022). **Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil**. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
- Comunidad de Madrid. (2022). **Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria**. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
- Comunidad de Madrid. (2023). **Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid**. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
- Comunidad de Madrid. (2023). **Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid**. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
- Comunidad de Madrid. (2023). **Orden 460/2023, de 17 de febrero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid**. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
- España. (2020). **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.
- España. (2022). **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.
- España. (2022). **Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria**. Boletín Oficial del Estado.