

Recibido: 02/02/2026

Aceptado: 21/03/2026

Publicado: 24/04/2026

ESTULETRAS: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO COMUNICATIVO Y LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN EDUCACIÓN INFANTIL

**Estuletras: pedagogical innovation for communicative development
and early literacy in early childhood education**

 **Alicia Villán Rodríguez**¹: Universidad Europea de Madrid. España.
alicia.villan@universidadeuropea.es

 **Ghada María Aboud Jiménez**²: Universidad Europea de Madrid. España.
ghadamaria.aboud@universidadeuropea.es

 **Macarena Cortés-Vázquez**³: Universidad Europea de Madrid, Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla) y Universidad Internacional de la Rioja. España.
macarena.cortes@universidadeuropea.es

¹ **Alicia Villán Rodríguez**: Es Doctora en Educación y Creatividad Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid, con calificación sobresaliente cum laude. Actualmente es Profesora Asociada en la Universidad Europea de Madrid, y en la Universidad Antonio de Nebrija. Con más de veinte años de experiencia docente e investigadora en universidades españolas y estadounidenses.

² **Ghada María Aboud Jiménez**: Coordinadora del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y de la Mención de Audición y Lenguaje en los Grados de Infantil y Primaria en la Universidad Europea de Madrid. Profesora e investigadora centrada en el estudio y aplicación de metodologías activas, inteligencias múltiples y aprendizaje cooperativo con más de veinticinco años de trayectoria profesional

³ **Macarena Cortés-Vázquez**: Doctora en Educación, acreditada a Profesor Contratado Doctor y Profesor Universidad Privada. PDI en Universidad Europea de Madrid y Escuela Universitaria de Osuna. Pedagoga y orientadora educativa experta en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Presenta una amplia trayectoria investigadora y cuenta con numerosas publicaciones en SJR y JCR.

Cómo citar el artículo:

Villán Rodríguez, Alicia; Aboud Jiménez, Ghada María y Cortés-Vázquez, Macarena (2025). Estuletras: Innovación pedagógica para el desarrollo comunicativo y la alfabetización temprana en educación infantil [Estuletras: pedagogical innovation for communicative development and early literacy in early childhood education]. *Vivat Academia*, 159, 1-28. <https://doi.org/10.15178/va.2026.159.e1705>

RESUMEN

Introducción: El programa Estuletras propone una metodología innovadora para fortalecer las competencias comunicativas y la alfabetización temprana en Educación Infantil. Basado en el aprendizaje experiencial, la pedagogía Montessori y la filosofía Reggio Emilia, concibe el lenguaje como una experiencia activa, lúdica y emocionalmente significativa que impulsa el desarrollo integral del niño. **Metodología:** La investigación, de tipo cualitativo y longitudinal, se enmarca en la investigación-acción participativa (IAP) y se desarrolló durante tres años en aulas reales. Participaron 27 alumnos de entre 3 y 6 años. Se emplearon observaciones participantes, registros audiovisuales y notas de campo, sistematizados mediante un Registro de Categorías Estuletras con dimensiones fonológica, léxica, morfosintáctica y pragmática. **Resultados:** Se evidenciaron mejoras notables en la articulación, conciencia fonológica, vocabulario, estructura gramatical y uso social del lenguaje. El alumnado mostró mayor autonomía, empatía y motivación comunicativa, fortaleciendo la alfabetización emergente. **Discusión:** Los resultados confirman que a estimulación multisensorial y el aprendizaje vivencial potencia el desarrollo lingüístico y emocional. El programa demuestra la eficacia de integrar la neuropsicología del lenguaje con enfoques pedagógicos activos, favoreciendo aprendizajes profundos y significativos. **Conclusiones:** Estuletras se consolida como un modelo inclusivo y replicable, que transforma la alfabetización en una experiencia vivencial, creativa y humanizadora, donde comunicarse implica también pensar, sentir y convivir.

Palabras clave: educación infantil; alfabetización temprana; aprendizaje experiencial; estimulación sensorial; investigación-acción; comunicación; lenguaje; innovación pedagógica.

ABSTRACT

Introduction: The Estuletras program proposes an innovative methodology to strengthen communication skills and early literacy in early childhood education. Based on experiential learning, Montessori pedagogy, and the Reggio Emilia philosophy, it conceives language as an active, playful, and emotionally meaningful experience that drives the child's integral development. **Methodology:** The qualitative and longitudinal research is part of participatory action research (PAR) and was carried out over three years in real classrooms. Twenty-seven children between the ages of 3 and 6 participated. Participant observations, audiovisual recordings, and field notes were used and systematized using an Estuletras Category Register with phonological, lexical, morphosyntactic, and pragmatic dimensions. **Results:** Notable

improvements were observed in articulation, phonological awareness, vocabulary, grammatical structure, and social use of language. The children showed greater autonomy, empathy, and communicative motivation, strengthening emerging literacy. **Discussion:** The results confirm that multisensory stimulation and experiential learning enhance linguistic and emotional development. The program demonstrates the effectiveness of integrating the neuropsychology of language with active pedagogical approaches, promoting deep and meaningful learning. **Conclusions:** Estuletras is consolidated as an inclusive and replicable model that transforms literacy into an experiential, creative, and humanizing experience, where communicating also involves thinking, feeling, and coexisting.

Keywords: early childhood education; early literacy; experiential learning; sensory stimulation; action research; communication; language; pedagogical innovation.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación constituye uno de los procesos más complejos y determinantes en el desarrollo humano, pues posibilita la interacción social, la construcción de significados y la formación de la identidad personal. Desde los primeros años de vida, el lenguaje oral se erige como el principal medio de relación y de simbolización del mundo, configurándose como base del pensamiento y de la alfabetización posterior (Gutiérrez Duarte y Ruiz León, 2018). La educación infantil, en consecuencia, adquiere un papel esencial en la estimulación de las competencias comunicativas, ya que las experiencias lingüísticas tempranas moldean los circuitos neuronales implicados en la percepción, la memoria y la producción del lenguaje (Gervain, 2015; Mariani *et al.*, 2023; Yang *et al.*, 2024). En este sentido, la literatura ha subrayado de forma reiterada la importancia de generar contextos educativos ricos en interacción y significatividad para favorecer el desarrollo lingüístico temprano. Como señala Marc Monfort (2017), “la comunicación no es una función más del ser humano, sino la función que le permite ser humano”, lo que subraya su papel estructurante en la vida psíquica y relacional desde los primeros años.

La alfabetización temprana, entendida como un proceso multifactorial que integra lo cognitivo, lo motor y lo socioemocional, constituye el fundamento sobre el que se asientan los aprendizajes académicos posteriores (Gutiérrez Duarte y Ruiz León, 2018). En esta etapa, el lenguaje oral y escrito no sólo se conciben como instrumentos de comunicación, sino como medios de representación simbólica y de construcción del conocimiento. De este modo, la calidad y diversidad de las experiencias comunicativas tempranas influyen directamente en el desarrollo del pensamiento, la regulación emocional y la competencia social del niño. En este contexto, diferentes enfoques pedagógicos han tratado de dar respuesta a esta complejidad, proponiendo modelos que integran la dimensión cognitiva, emocional y social del aprendizaje lingüístico. En este marco, la necesidad de enfoques pedagógicos innovadores que respeten los ritmos madurativos y promuevan la participación activa del niño resulta incuestionable.

El programa Estuletras se desarrolla precisamente con este propósito: ofrecer una metodología lúdica, experiencial y personalizada que fomente el desarrollo comunicativo a través del juego, la exploración y la alfabetización emergente en la etapa de Educación Infantil. No obstante, más allá de su formulación pedagógica, resulta relevante analizar en qué medida este tipo de propuestas contribuyen de manera específica al desarrollo comunicativo infantil en comparación con otros enfoques ya descritos en la literatura. Esta propuesta educativa parte de la idea de que el aprendizaje del lenguaje —oral y escrito— es un proceso vivo, activo y profundamente relacional, que debe sustentarse en la experiencia significativa y el acompañamiento respetuoso del adulto.

Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, el conocimiento se genera mediante la transformación de la experiencia, en un ciclo dinámico que articula cuatro momentos: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Kolb, 1984, citado por Landini *et al.*, 2023). Este modelo propone un aprendizaje situado, donde la acción y la reflexión interactúan dialécticamente, favoreciendo la comprensión profunda y la aplicación contextual del conocimiento (Eyler, 2009, citado por Landini *et al.*, 2023; Yardley *et al.*, 2012, citado por Landini, 2023). Diversos trabajos han analizado la aplicación de este enfoque en contextos educativos, destacando su potencial para favorecer aprendizajes significativos, aunque también señalando la necesidad de estudios empíricos que permitan comprender su impacto en etapas tempranas. En el ámbito educativo, tal como afirman Santos y Pérez (2021), el aprendizaje experiencial “conecta la teoría con la práctica, estimulando la implicación del estudiante en la resolución de problemas reales” (p. 45). Este enfoque otorga protagonismo al sujeto que aprende, promoviendo su autonomía, su pensamiento reflexivo y su capacidad de transferir lo aprendido a nuevas situaciones.

En el contexto de la educación infantil, esta metodología resulta especialmente relevante, ya que el alumnado aprende a través de la acción, la manipulación y la interacción con el entorno. Diversos estudios han evidenciado que el aprendizaje experiencial potencia la motivación intrínseca, la comprensión profunda y la retención a largo plazo de los conocimientos (Landini *et al.*, 2023; Santos y Pérez, 2021). Además, al vincular la experiencia directa con la reflexión guiada, el docente se convierte en mediador del conocimiento, facilitando la construcción activa de significados.

Estas premisas encuentran una clara resonancia en la pedagogía Montessori, cuya concepción del aprendizaje se basa en la autonomía, la manipulación activa del entorno y el respeto por el ritmo individual. Montessori concebía la educación como un proceso de autoformación, donde el papel del docente es guiar sin imponer, creando un ambiente preparado que estimule la curiosidad y la exploración (Álvarez-Félix, 2024). Si bien este enfoque ha sido ampliamente estudiado en relación con el desarrollo de la autonomía y la alfabetización inicial, su integración con otros modelos pedagógicos sigue siendo objeto de análisis en la literatura educativa. En el ámbito de la alfabetización, el método Montessori promueve el uso de materiales sensoriales — como las letras rugosas y los alfabetos móviles — que facilitan la asociación entre el

símbolo gráfico y la experiencia táctil, haciendo del aprendizaje de la lectura un proceso vivencial y significativo.

Esta propuesta, según Velastegui (2022, citado por Álvarez-Félix, 2024), integra las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del niño, generando una experiencia educativa personalizada que potencia la autoconfianza y el sentido de competencia. De este modo, la metodología Montessori favorece la autorregulación, la atención sostenida y la motivación por aprender, factores todos ellos determinantes en la adquisición del lenguaje y la alfabetización inicial.

De modo convergente, la filosofía Reggio Emilia se fundamenta en la visión del niño como un sujeto competente, investigador y protagonista de su propio aprendizaje (Pezoa-Carrasco y Muñoz-Zamora, 2022). Inspirada por Loris Malaguzzi, esta pedagogía entiende la escuela como un espacio de relación y construcción colectiva, donde el entorno actúa como un “tercer educador” (New, 2007, citado por Pezoa-Carrasco y Muñoz-Zamora, 2022). La literatura ha destacado el valor de este enfoque en la promoción del lenguaje como herramienta de expresión y construcción simbólica, si bien su articulación con otras metodologías requiere de mayor desarrollo empírico. El ambiente estéticamente cuidado, la documentación pedagógica y el trabajo por proyectos se convierten en herramientas esenciales para hacer visible el pensamiento infantil y fomentar el diálogo entre teoría y práctica (CPCE-UDP, 2015, citado por Pezoa-Carrasco y Muñoz-Zamora, 2022; De Sousa, 2022).

Como plantea Giraldo Urrego (2022), el diseño del espacio del aula influye directamente en las creencias pedagógicas y en la calidad de las interacciones educativas, consolidando un marco donde el niño aprende explorando, comunicando y representando su mundo. En este sentido, la propuesta Reggio Emilia no solo reconoce la importancia del entorno físico, sino también la relevancia de la documentación pedagógica como instrumento de reflexión compartida entre docentes y alumnos, promoviendo un aprendizaje visible, dialógico y continuo.

El programa Estuletras articula estos tres pilares pedagógicos —aprendizaje experiencial, Montessori y Reggio Emilia— con los aportes de la neuropsicología del desarrollo, proponiendo una metodología integradora centrada en la comunicación y la alfabetización temprana desde la experiencia lúdica. Sin embargo, dado que la combinación de estos enfoques ha sido previamente descrita en distintos trabajos, resulta necesario examinar qué elementos diferenciales aporta esta propuesta y cómo se concreta su implementación en contextos educativos reales. El enfoque parte de la observación de que la expresión oral y escrita se consolidan más eficazmente cuando emergen de situaciones significativas, emocionalmente positivas y socialmente interactivas (Álvarez-Félix, 2024; Durdas, 2024; Landini *et al.*, 2023;).

En la base neuropsicológica del modelo, el desarrollo del lenguaje se entiende como una manifestación de la maduración de los sistemas corticales implicados en la percepción auditiva, la memoria fonológica y la motricidad orofacial. Estas funciones evolucionan progresivamente a partir de la estimulación multisensorial y de la

interacción social significativa, lo que subraya la necesidad de propuestas educativas que integren movimiento, emoción y comunicación desde los primeros años (Gutiérrez Duarte y Ruiz León, 2018).

A partir de este marco conceptual, el presente estudio se plantea como una investigación orientada a analizar el impacto del programa Estuletras en el desarrollo comunicativo y lingüístico del alumnado de Educación Infantil, así como a identificar los patrones de evolución en las distintas dimensiones del lenguaje en un contexto de intervención pedagógica real. Este estudio se enmarca en una investigación-acción participativa de naturaleza cualitativa y longitudinal, desarrollada durante varios años en aulas reales, con el propósito de comprender de manera sistemática los procesos de aprendizaje asociados a la implementación del programa.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar el impacto del programa Estuletras en el desarrollo comunicativo y lingüístico del alumnado de Educación Infantil, así como examinar la evolución de las distintas dimensiones del lenguaje — fonológica, léxica, morfosintáctica y pragmática — en el contexto de su implementación en el aula. Asimismo, se pretende explorar los procesos de aprendizaje que emergen en un entorno de alfabetización temprana basado en enfoques experienciales y lúdicos.

En coherencia con estos objetivos de investigación, se formulan las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo evoluciona el desarrollo comunicativo del alumnado de Educación Infantil durante la implementación del programa Estuletras?
- ¿Qué cambios se observan en las dimensiones fonológica, léxica, morfosintáctica y pragmática del lenguaje?
- ¿Qué patrones de aprendizaje emergen en un contexto de alfabetización temprana basado en el juego, la experiencia y la interacción comunicativa?

Por último, y únicamente con fines descriptivos de la intervención pedagógica analizada, el programa Estuletras se estructura en torno a los siguientes objetivos didácticos:

- Promover el desarrollo armónico de las competencias comunicativas orales y escritas desde la infancia.
- Favorecer la adquisición progresiva de la conciencia fonológica, léxica, morfosintáctica y pragmática.
- Desarrollar la expresividad, la comprensión auditiva y la motivación hacia el uso del lenguaje como herramienta de pensamiento y socialización.
- Potenciar la alfabetización emergente a través del juego simbólico, la experimentación y la interacción comunicativa.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio tiene como objetivo analizar el desarrollo de las habilidades comunicativas en el contexto de implementación del programa de enseñanza Estuletras, orientado a la alfabetización temprana en Educación Infantil. Se enmarca en un diseño cualitativo de carácter longitudinal, sustentado en la investigación-acción participativa (IAP), con el propósito de comprender, mejorar y analizar el proceso educativo desde la práctica docente (Zúniga-González *et al.*, 2016).

La investigación fue desarrollada por una docente-investigadora a lo largo de tres años consecutivos en aulas de Educación Infantil, integrando simultáneamente las funciones de enseñanza, observación y análisis reflexivo.

La observación participante se utilizó como técnica principal de recogida de información, dado que permite al investigador comprender las interacciones y significados desde dentro del contexto educativo (Chiusaroli, 2022; Maldonado-Ruiz, 2021; Taylor y Bogdan, 2000). A través de la inmersión directa en las dinámicas del aula, la docente-investigadora pudo interpretar los procesos comunicativos, la evolución del lenguaje y las actitudes del alumnado en situaciones naturales de aprendizaje.

Las observaciones fueron registradas mediante grabaciones audiovisuales y notas de campo, que constituyeron la base empírica para el análisis interpretativo de las conductas observables durante las actividades de alfabetización lúdica.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de sistematización y categorización de evidencias, mediante un registro categorial diseñado *ad hoc*. La elaboración de este registro se apoyó en las dimensiones del desarrollo comunicativo descritas en la literatura y en la observación del contexto de aula, permitiendo definir categorías analíticas vinculadas a la intención comunicativa, la discriminación auditiva, la expresión verbal y no verbal y la motivación.

El análisis de los datos se realizó siguiendo un enfoque de análisis de contenido cualitativo, orientado a la identificación de patrones de evolución en las competencias comunicativas del alumnado. El análisis se desarrolló desde una lógica interpretativa y reflexiva, integrando tres fuentes principales: los registros audiovisuales, las notas de campo y la reflexión pedagógica derivada de la práctica. Este procedimiento implicó la segmentación de las evidencias en unidades de significado, su codificación en las categorías establecidas y su posterior comparación a lo largo del tiempo. Este enfoque permitió identificar patrones de evolución en las competencias comunicativas del alumnado, así como la coherencia entre los fundamentos teóricos del método Estuletras y las experiencias observadas en el aula.

3.1. Diseño metodológico

El estudio adopta un enfoque cualitativo de investigación-acción participativa (IAP), orientado a comprender y mejorar los procesos de alfabetización temprana y desarrollo comunicativo a través del programa Estuletras. En este sentido, el diseño se orienta no solo a la mejora de la práctica educativa, sino también al análisis sistemático de los procesos de aprendizaje observados. Este diseño articula la práctica docente con la reflexión investigadora, generando conocimiento situado y transformador dentro del contexto escolar.

La investigación se desarrolló durante tres cursos escolares consecutivos, lo que permitió una observación prolongada y la recolección de evidencias longitudinales, favoreciendo la identificación de procesos evolutivos en el desarrollo comunicativo del alumnado.

El proceso metodológico se estructuró en cuatro fases cíclicas, propias de la lógica reflexiva de la IAP:

1. Diagnóstico y diseño del programa: Se identificaron las necesidades pedagógicas relacionadas con la alfabetización temprana y el desarrollo de la comunicación en Educación Infantil. A partir de este diagnóstico, se diseñó el programa Estuletras, fundamentado en un enfoque lúdico, experiencial y neuroevolutivo, inspirado en los principios de Montessori, Reggio Emilia y la Institución Libre de Enseñanza.
2. Implementación y observación sistemática: El programa se aplicó de forma continuada en el aula, dentro del contexto curricular ordinario. Las sesiones se desarrollaron en un ambiente estructurado pero flexible, en el que el juego, la experimentación y la interacción comunicativa fueron los principales mediadores del aprendizaje. La docente actuó como observadora participante, registrando las sesiones y elaborando descripciones detalladas de las interacciones observadas.
3. Análisis y categorización de evidencias: Se sistematizaron las observaciones mediante el Registro de Categorías Estuletras, diseñado para organizar las evidencias cualitativas. Las conductas observadas se describieron y agruparon en torno a dimensiones comunicativas (intención comunicativa, discriminación auditiva, expresión verbal y no verbal, motivación). Este proceso de categorización permitió reconstruir trayectorias evolutivas y patrones de aprendizaje a lo largo del tiempo.
4. Evaluación, triangulación y retroalimentación pedagógica: Se realizó una evaluación global e interpretativa del proceso, contrastando los registros audiovisuales, las notas de campo y las reflexiones docentes. La triangulación entre fuentes y perspectivas garantizó la credibilidad de los hallazgos. Las conclusiones fueron discutidas con otros docentes, promoviendo una retroalimentación continua del método y la mejora de las prácticas pedagógicas.

Este enfoque permitió consolidar un modelo metodológico coherente desde el punto de vista investigativo, que integra la investigación cualitativa, la innovación pedagógica y la reflexión docente en la construcción del conocimiento educativo.

3.2. Descripción y estructura pedagógica del programa Estuletras

Con el fin de contextualizar la intervención analizada en este estudio, el programa Estuletras se concibe como una propuesta pedagógica integral orientada al desarrollo de las habilidades comunicativas desde la primera infancia, a través de la alfabetización temprana y la estimulación del lenguaje en contextos naturales y lúdicos. Su diseño parte del reconocimiento de que el lenguaje es una facultad humana compleja, vinculada tanto a estructuras cognitivas y biológicas como a la interacción social y la experiencia (Craig, 2001).

El programa se fundamenta en la idea de que el desarrollo del lenguaje implica la integración de cinco componentes esenciales: contexto social, estructuras innatas del lenguaje, desarrollo cognitivo, condicionamiento e imitación, dimensiones que el método aborda de manera equilibrada mediante experiencias sensoriales, motrices y comunicativas significativas.

Estuletras asume la distinción conceptual entre lenguaje, lengua, habla y comunicación, entendiendo que el lenguaje es la capacidad general de representar y comunicar el pensamiento mediante signos; la lengua, el sistema convencional de una comunidad; el habla, la articulación concreta de los sonidos; y la comunicación, el proceso interactivo que posibilita el intercambio de significados (Descals y Ávila, 2006).

Desde este marco, se busca favorecer el desarrollo integral del lenguaje en todas sus dimensiones —fonológica, léxica, morfosintáctica y pragmática— mediante actividades de carácter lúdico, experiencial y simbólico, donde la expresión verbal y no verbal, el gesto, la música y el movimiento se integran como mediadores del aprendizaje.

Comenzamos con el nivel fonológico. Esta dimensión busca desarrollar la discriminación auditiva, la articulación y la conciencia fonémica, componentes esenciales para la alfabetización temprana. Las actividades parten del juego corporal y sensorial para favorecer la respiración, el control bucofonador y la percepción de los sonidos. Entre las dinámicas más frecuentes se incluyen:

- Juegos de respiración y soplo: inflar y desinflar objetos, hacer pompas, apagar velas o tocar instrumentos de viento.
- Ejercicios de motricidad bucofacial: movimientos de lengua, labios y mejillas, imitación de gestos o sonidos.
- Canciones y rimas repetitivas que enfatizan contrastes fonéticos.
- Trabalenguas, retahílas y poemas breves, para mejorar la agilidad articulatoria y la entonación.

- Juegos de entonación en los que una misma frase se pronuncia con diferentes intenciones (enunciativa, interrogativa, exclamativa).
- Imitación de sonidos del entorno o animales, fomentando la conciencia fonológica a través de la imitación y la exploración.

Estas actividades permiten al niño explorar su aparato fonador y tomar conciencia del sonido como elemento comunicativo, consolidando las bases del aprendizaje lector y escritor posterior.

La dimensión léxico-semántico pretende ampliar el vocabulario y favorecer la comprensión del significado de las palabras mediante el juego, la observación y la descripción. Algunas de las actividades son:

- Creación de campos léxicos y familias de palabras.
- Descripción de fotografías, objetos o compañeros, fomentando la precisión verbal.
- Clasificación y asociación de imágenes (dominós, lotos, tarjetas).
- Juegos de opuestos, adivinanzas y veo-veo, que estimulan la reflexión lingüística.
- Etiquetado del entorno del aula y actividades de observación y nominación de elementos.

Estas experiencias consolidan la relación entre lenguaje y pensamiento, ayudando al alumnado a representar su entorno mediante palabras, y a reconocer los vínculos semánticos entre conceptos.

El trabajo morfosintáctico se orienta a estructurar el lenguaje y desarrollar la competencia gramatical y narrativa. Las estrategias incluyen:

- Comprensión y ejecución de órdenes secuenciales, para interiorizar estructuras temporales.
- Ordenación de viñetas o historias, favoreciendo la cohesión y la coherencia del discurso.
- Construcción de frases progresivas a partir de imágenes o preguntas (“¿quién?”, “¿qué?”, “¿dónde?”, “¿cuándo?”).
- Narración de hechos pasados o anticipación de futuros, introduciendo tiempos verbales y conectores.
- Repetición lúdica de poemas y retahílas, para consolidar estructuras sintácticas.
- Juegos de asociación gramatical y construcción de frases con pictogramas.

El énfasis está puesto en el uso funcional y significativo de la lengua, de modo que la gramática se construya a partir de la experiencia y la interacción, no del aprendizaje memorístico.

Finalmente, la dimensión pragmática se centra en el uso social del lenguaje y la capacidad del niño para adaptar su discurso al contexto y al interlocutor. Las actividades promueven la comunicación auténtica, la empatía y la expresión emocional:

- Conversaciones guiadas y espontáneas sobre experiencias personales.
- Juegos de rol y dramatizaciones, para explorar situaciones comunicativas cotidianas.
- Formulación de preguntas y respuestas, aprendiendo a iniciar y mantener diálogos.
- Narración colectiva de cuentos o experiencias, reforzando la cohesión grupal y la expresión creativa.
- Análisis y anticipación de hechos o situaciones, promoviendo la reflexión sobre el lenguaje y el pensamiento.

A través de estas dinámicas, el alumnado desarrolla la capacidad de comprender y producir mensajes coherentes, de expresar emociones y de participar activamente en la construcción compartida de significados.

3.3. Población objeto de estudio

El método *Estuletras* se implementó inicialmente con un grupo de 27 alumnos y alumnas del primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años). El grupo estaba formado por 14 niñas y 13 niños, con una edad media de 3 años y 3 meses.

El contexto sociocultural era mayoritariamente de nivel medio-alto, con familias que valoraban la educación y el desarrollo comunicativo temprano. El idioma predominante en el hogar era el español, con una sola alumna de origen chino. Las familias contaban con acceso a materiales culturales y educativos que favorecen la estimulación cognitiva y lingüística.

El centro educativo se ubicaba en un entorno urbano con amplia oferta cultural y tecnológica. El grupo se caracterizaba por su alta motivación, cohesión social y participación activa, condiciones que facilitaron la implementación del programa.

La continuidad del proyecto durante tres cursos permitió observar la evolución longitudinal del grupo, analizando la progresiva adquisición de competencias comunicativas y alfabetizadoras en contextos naturales de aprendizaje.

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación educativa. Se contó con el consentimiento informado de las familias del alumnado participante, garantizando en todo momento la confidencialidad y anonimización de los datos. Las grabaciones audiovisuales fueron utilizadas exclusivamente con fines de investigación y análisis, asegurando la protección de la identidad de los menores.

3.4. Características pedagógicas del grupo

Antes de iniciar el programa, se realizó una evaluación inicial cualitativa a través de observación y diálogo con las familias, con el fin de identificar los niveles de madurez, las condiciones de desarrollo y los perfiles de aprendizaje.

El grupo mostraba un desarrollo psicoevolutivo equilibrado, aunque con diferencias individuales propias de la edad. Algunos alumnos evidenciaban una mayor madurez y fluidez verbal, mientras que otros presentaban un ritmo más pausado en la articulación o en la familiaridad con las rutinas escolares.

En general, el grupo destacaba por su curiosidad, motivación por aprender y disposición al juego simbólico y comunicativo. El lenguaje oral se encontraba en expansión, con buena comprensión auditiva y capacidad para expresar necesidades y emociones básicas. Las interacciones entre iguales eran frecuentes y cooperativas, y se observaba una progresiva autorregulación emocional y autonomía personal.

Durante el desarrollo del programa, la docente documentó una mejoría sostenida en la intención comunicativa, la riqueza léxica, la coordinación gesto-habla y la participación en intercambios comunicativos.

3.5. Instrumentos de recogida de datos

Para la sistematización y análisis de la información se elabora un Registro de Categorías *Estuletras*, instrumento cualitativo-descriptivo diseñado específicamente para este estudio.

Este registro permite organizar y describir de manera rigurosa las conductas comunicativas y los procesos de alfabetización emergente observados. Se estructura en torno a dimensiones clave del desarrollo comunicativo, desglosadas en subcategorías e indicadores observacionales definidos a partir de la práctica docente y el marco teórico.

Con el fin de explicitar el procedimiento de análisis, la Tabla 1 presenta las dimensiones analíticas del Registro de Categorías *Estuletras*, junto con sus principales focos de observación, indicadores de codificación y tipos de evidencias consideradas en el proceso interpretativo.

Tabla 1.

Categorías analíticas e indicadores de codificación del Registro de Categorías Estuletras

Dimensión analítica	Subcategorías / focos de observación	Indicadores de codificación	Evidencias observables
Fonológica	Discriminación auditiva, articulación, respiración, conciencia fonémica	Identificación de sonidos, precisión articulatoria, control del soplo, autocorrección fonética	Producción de fonemas, repetición de rimas, praxias orofaciales, imitación sonora
Léxico-semántica	Ampliación de vocabulario, relaciones semánticas, categorización, uso simbólico del lenguaje	Incorporación de vocabulario nuevo, clasificación verbal, uso de descriptores, emergencia de lenguaje abstracto	Denominación de objetos, creación de categorías, descripciones, asociaciones léxicas
Morfosintáctica	Estructura oracional, uso de conectores, secuenciación, coherencia narrativa	Complejidad del enunciado, empleo de marcadores temporales, organización sintáctica, construcción narrativa	Frases progresivas, relatos de secuencias, narración de experiencias, uso de tiempos verbales
Pragmática y comunicativa	Intención comunicativa, turnos de palabra, adecuación al interlocutor, expresión emocional, resolución de conflictos	Iniciativa conversacional, mantenimiento del diálogo, lenguaje asertivo, empatía verbal, regulación emocional	Participación en asamblea, dramatizaciones, diálogo entre iguales, verbalización de emociones y acuerdos

Fuente: Elaboración propia.

Estas categorías orientaron la codificación de los episodios comunicativos identificados en las grabaciones, notas de campo y registros narrativos, permitiendo organizar el análisis longitudinal de los datos de manera sistemática.

Cada registro se complementa con descripciones narrativas y menos reflexivas, en los que la docente-investigadora documenta el contexto, las interacciones, los gestos significativos y las interpretaciones derivadas de cada episodio.

El instrumento fue ajustado progresivamente a lo largo de los tres años de aplicación, integrando aprendizajes derivados de la experiencia y la reflexión colaborativa con otros profesionales de la educación infantil. Este proceso de ajuste continuo permitió mejorar la adecuación del instrumento a la realidad observada y reforzar su coherencia interna como herramienta de análisis.

El proceso de elaboración del registro combinó la revisión de la literatura sobre desarrollo comunicativo y la experiencia docente en el aula. Asimismo, el instrumento fue contrastado mediante intercambio reflexivo con otros profesionales de Educación Infantil, lo que permitió ajustar su coherencia, pertinencia y claridad como herramienta de análisis cualitativo.

3.6. Técnicas de análisis de datos

El análisis de los datos siguió los principios de la metodología cualitativa interpretativa, orientada a comprender los procesos comunicativos y de alfabetización en su contexto natural. De forma específica, se adoptó un enfoque de análisis de contenido cualitativo de carácter temático, combinando una lógica inductiva y deductiva en la construcción de categorías.

El corpus de datos incluyó grabaciones audiovisuales, notas de campo, registros narrativos y reflexiones docentes. Este material fue revisado, segmentado y codificado en torno a los episodios comunicativos, entendidos como secuencias de interacción con significado funcional dentro de la dinámica del aula.

El proceso analítico se desarrolló en tres etapas:

1. Codificación inicial: Identificación de comportamientos comunicativos significativos dentro de las categorías previamente definidas. Se elaboraron descripciones narrativas de las conductas, acompañadas de notas analíticas que recogían interpretaciones emergentes.
2. Categorización y comparación constante: Agrupación de los datos en núcleos temáticos y búsqueda de regularidades en las trayectorias de aprendizaje. Este proceso permitió reconocer patrones de evolución comunicativa a lo largo de los tres años de aplicación del programa.
3. Triangulación e interpretación reflexiva: Integración de diferentes fuentes (registros, notas y reflexiones) para contrastar e interpretar los hallazgos. La triangulación garantiza la credibilidad y coherencia interna de los resultados, preservando siempre la perspectiva cualitativa e interpretativa del estudio.

Finalmente, se elaboró una síntesis interpretativa de los hallazgos, integrando la descripción de los progresos comunicativos observados con los principios teóricos del método Estuletras. Este proceso permitió interpretar de manera sistemática la relación entre las prácticas pedagógicas implementadas y la evolución del desarrollo comunicativo del alumnado.

4. RESULTADOS

El análisis de resultados se basó en el corpus obtenido durante la implementación del programa *Estuletras* en el aula de Educación Infantil. Se analizaron un total de 480 sesiones videograbadas con una duración media de 40 minutos cada una, en las que participaron los 27 alumnos que conformaron el grupo de estudio, desde el inicio del segundo ciclo de Infantil hasta finalizar la etapa (3 a 6 años).

A partir de las grabaciones se identificaron episodios comunicativos significativos, que fueron segmentados, descritos y analizados según las dimensiones del Registro de Categorías Estuletras. Este procedimiento se complementa con las notas de campo y los diarios reflexivos de la docente-investigadora, que aportaron la perspectiva interpretativa, contextual y pedagógica necesaria para la comprensión del proceso. El

análisis se organizó en torno a las dimensiones analíticas previamente definidas (fonológica, léxico-semántica, morfosintáctica y pragmática), lo que permitió estructurar la interpretación de los datos de manera coherente con el procedimiento metodológico.

El conjunto del corpus permitió documentar la evolución comunicativa del alumnado a lo largo de tres años, observando transformaciones progresivas en su manera de expresarse, escuchar, interactuar y construir significados compartidos.

4.1. Dimensión fonológica: conciencia sonora, articulación y ritmo

Los datos analizados en la dimensión fonológica muestran una evolución progresiva en la conciencia sonora, la articulación y el control respiratorio del alumnado a lo largo del periodo de estudio.

En los primeros meses de aplicación, el lenguaje del grupo se caracterizaba por la repetición imitativa, emisiones breves y dificultades articulatorias generalizadas en los fonemas oclusivos y fricativos (/p/, /b/, /s/, /r/). Las actividades de respiración, soplo y motricidad orofacial en el rincón de motricidad –como inflar globos, apagar velas, hacer pompas o imitar sonidos con instrumentos de viento– fueron fundamentales para fortalecer la musculatura bucofonatoria.

A medida que avanzaba el programa, se observó una mejora progresiva en la coordinación respiratoria y articulatoria, así como en la conciencia fonológica. Las rimas, trabalenguas y dramatizaciones sirvieron de puente entre lo corporal y lo verbal, permitiendo que el alumnado integrara sonido, gesto y emoción en una única experiencia comunicativa.

Registro tipo 1: Durante el juego “El viento que sopla fuerte”, el alumnado practica la respiración controlada. Sofía, que al inicio apenas lograba mantener el soplo, consigue desplazar una pelota ligera por la mesa. Exclama: “¡Ahora sí!”. Según los registros de campo, se evidencia un avance en la coordinación respiratoria y la autoconfianza en el control del aire

Registro tipo 2: En el *teatro de las letras*, Pablo representa la /s/ moviendo el cuerpo como una serpiente. Su compañero lo imita y ambos repiten el sonido en coro. Los datos muestran que la imitación se convierte en un proceso de construcción colectiva del sonido, favoreciendo la autocorrección y el disfrute expresivo.

Estas evidencias se interpretan como indicativas del desarrollo progresivo de la conciencia fonológica y del control articulatorio en un contexto de aprendizaje lúdico.

En el alumnado con dislalias funcionales, la evolución fue más lenta, pero constante. Se evidenció una progresión en la articulación de fonemas inicialmente distorsionados (/r/ vibrante, /s/, /ch/). Estos alumnos mostraban mayor esfuerzo motor y atención durante los juegos fonéticos. Las observaciones reflejan que el entorno lúdico y no evaluativo redujo la ansiedad y facilitó la autoexploración fonética:

Registro tipo 3: En una sesión de praxias orofaciales frente al espejo, Marcos, con dislalia de tipo sigmática, pronuncia la /s/ acompañándola de un gesto exagerado. Dice: “¡Ahora suena como la serpiente!”. Los registros evidencian procesos de autorregulación articulatoria y toma de conciencia del fonema.

En los dos casos con posible alteración auditiva leve, el progreso articulatorio fue irregular. Estos alumnos requerían apoyo visual (pictogramas, lectura labial, gestos) y la docente refuerza su aprendizaje mediante repetición guiada y señalización visual de los fonemas. Al finalizar el tercer año, ambos lograron mejorar la discriminación auditiva y la pronunciación de las sílabas iniciales.

En conjunto, la dimensión fonológica evidenció un desarrollo integral: mejora de la precisión articulatoria, aumento de la conciencia sonora, regulación de la respiración y fortalecimiento de la autoconfianza comunicativa.

Los resultados sugieren un desarrollo progresivo en la dimensión fonológica, caracterizado por mejoras en la precisión articulatoria, la conciencia sonora, la regulación respiratoria y la autoconfianza comunicativa.

4.2. Dimensión léxico-semántica: ampliación del vocabulario y organización conceptual

En la dimensión léxico-semántica, los datos evidencian una ampliación progresiva del vocabulario y una mayor capacidad de organización conceptual. El trabajo con juegos de asociación, clasificación de imágenes, familias léxicas y opuestos permitió una expansión progresiva del vocabulario y de la comprensión de relaciones semánticas. En los primeros meses, el alumnado empleaba palabras concretas y de uso cotidiano. Con la exposición reiterada a juegos de descubrimiento y actividades de observación, comenzaron a construir campos semánticos más amplios y abstractos.

Registro tipo 1: En la actividad “Busca la pareja sonora”, Ana identifica correctamente la rima “sol-caracol”. Los registros muestran un progreso en la discriminación auditiva y la correspondencia fonosemántica.

Registro tipo 2: En el juego de *las cajas de palabras*, donde el alumnado clasifica tarjetas con imágenes, Laura —una de las alumnas con retraso articulatorio— propone una nueva categoría: “comidas que se comen con cuchara”. Este tipo de evidencia se interpreta como indicativa de la emergencia de pensamiento categorial y generalización semántica.

El uso de fotografías familiares y objetos personales facilitó la conexión emocional con el vocabulario y fomentó la verbalización espontánea. En alumnos con dificultades expresivas, la apoyatura visual resultó especialmente efectiva: permitía nombrar, señalar y comparar sin presión comunicativa.

En la última fase, las producciones del alumnado incorporan vocabulario descriptivo, emocional y abstracto. Se observó una transición del lenguaje literal al simbólico, especialmente en las narraciones: palabras como “soñar”, “imaginar” o “pensar” comenzaron a aparecer en sus relatos.

El alumnado con dislalias mostró un vocabulario similar al del grupo, pero su producción oral se veía ocasionalmente limitada por la dificultad articulatoria. Aun así, en las interacciones grupales participaban activamente y lograban hacerse comprender gracias al uso complementario de gestos y expresiones faciales, lo que evidencia una inteligencia comunicativa adaptativa.

4.3. Dimensión morfosintáctica: estructura gramatical y coherencia narrativa

Los resultados en la dimensión morfosintáctica muestran una progresiva complejización de la estructura gramatical y de la organización del discurso. La progresión gramatical se evidenció tanto en la comprensión como en la producción oral. En las primeras observaciones, predominaban frases simples (“quiero agua”, “yo juego”), con escasa utilización de nexos y tiempos verbales. Con las actividades de ordenación de historias, construcción de frases con imágenes y dramatización narrativa, el alumnado comenzó a elaborar enunciados más extensos y organizados temporalmente.

Registro tipo 1: En una secuencia de tres imágenes, Clara narra: “Primero el perro corre, luego se esconde y después duerme”. Los datos evidencian la incorporación espontánea de marcadores temporales y estructuras sintácticas más complejas.

Registro tipo 2: En el juego “Construye la frase”, el grupo amplía progresivamente la oración: “El gato” → “El gato blanco” → “El gato blanco corre rápido”. Los registros muestran cómo la interacción grupal favorece la construcción sintáctica y la ampliación del discurso.

Estos hallazgos se interpretan como indicativos del desarrollo de la competencia narrativa y de la coherencia discursiva.

El alumnado con dificultades auditivas presentaba inicialmente errores en la concordancia verbal o en la selección de preposiciones, derivados de la confusión fonológica. Con la exposición reiterada a cuentos y juegos rítmicos, mejoran su comprensión gramatical y su fluidez al repetir secuencias.

En las alumnas con dislalias, el progreso se manifestó principalmente en la complejidad estructural del discurso, aunque persistían algunas sustituciones

fonéticas. No obstante, su capacidad para organizar frases, introducir personajes y narrar hechos se desarrolló plenamente, lo que sugiere que la alteración fonética no comprometía la competencia sintáctica ni la comprensión.

En la última etapa, las narraciones grupales presentaban cohesión y sentido temporal. El alumnado era capaz de relatar experiencias pasadas y anticipar sucesos futuros. Esta habilidad se consolidó especialmente en los espacios de “Cuentos inventados”, donde el grupo creaba relatos colectivos combinando palabras, gestos y dibujos.

4.4. Dimensión pragmática y comunicativa: interacción, empatía y regulación emocional

La dimensión pragmática mostró un avance notable en el uso funcional y social del lenguaje. Desde el inicio del programa, la docente promueve rutinas comunicativas diarias — saludos, asamblea, turnos de palabra, dramatizaciones — que sirvieron como base para el aprendizaje de las normas conversacionales.

A medida que el grupo ganó seguridad, el lenguaje se convirtió en medio de expresión emocional y herramienta para resolver conflictos. El alumnado aprendió a pedir turno, a expresar desacuerdos y a justificar sus ideas.

Registro tipo 1: Durante la asamblea matinal, Daniela dice: “Estoy enfadada porque ayer mi hermano rompió mi juguete”. El grupo escucha y comenta: “A mí también me pasa cuando me quitan algo”. Los registros muestran el uso del lenguaje como mediador emocional y la aparición de respuestas empáticas entre iguales.

Registro tipo 2: En el juego de dramatización “La consulta del médico”, Leo pregunta: “¿Qué te duele?” y su compañero responde: “La cabeza, porque tengo fiebre”. Se observa un uso funcional del lenguaje vinculado a roles sociales y estructuras comunicativas coherentes.

Registro tipo 3: En un conflicto durante el juego libre, Nora expresa: “No me gusta cuando me empujas, prefiero que me pidas el turno”. Los datos evidencian el desarrollo de lenguaje asertivo y autorregulación emocional.

El alumnado con dificultades articulatorias o auditivas participó activamente en estas dinámicas, apoyándose en gestos y en la mirada como mediadores comunicativos. Su progresiva integración en las conversaciones colectivas demuestra la efectividad inclusiva del entorno comunicativo del programa, que valoraba la intención expresiva por encima de la corrección formal.

Al final del tercer año, el alumnado mostraba iniciativa conversacional, comprensión del turno de palabra, empatía y cooperación verbal, lo que se traduce en una competencia comunicativa sólida y funcional.

4.5. Síntesis evolutiva longitudinal

A lo largo de los tres años de aplicación, se evidenció un desarrollo sostenido y coherente en todas las dimensiones del lenguaje. El grupo pasó de una comunicación dependiente del adulto y basada en la imitación, a una comunicación autónoma, expresiva y socialmente regulada.

Las observaciones más notables incluyen:

- Incremento de la iniciativa comunicativa y de la confianza para expresarse.
- Disminución de las dislalias funcionales y mejoras claras en articulación y discriminación sonora.
- Expansión semántica y uso de vocabulario emocional y abstracto.
- Consolidación sintáctica con estructuras oracionales coherentes.
- Dominio pragmático en la gestión del diálogo, la empatía y la expresión afectiva.

El análisis cualitativo confirma que incluso el alumnado con mayores dificultades evolucionó significativamente dentro de sus posibilidades, gracias a la naturaleza lúdica, afectiva e inclusiva del método Estuletras, que prioriza la comunicación significativa sobre la corrección formal.

4.6. Triangulación y consistencia interpretativa

La triangulación de datos –entre grabaciones, notas de campo y diarios docentes– mostró una clara convergencia: las mejoras comunicativas observadas coincidían con las reflexiones pedagógicas y con la percepción de progreso registrada por las familias.

La interpretación teórica de los resultados confirmó la correspondencia entre los avances observados y los principios de aprendizaje experiencial (Kolb), autonomía (Montessori) y participación simbólica (Reggio Emilia).

El método Estuletras se consolida así como un modelo pedagógico inclusivo, evolutivo y sensible a la diversidad comunicativa infantil, que promueve el desarrollo integral del lenguaje desde la práctica reflexiva, el juego y la emoción.

5. DISCUSIÓN

El análisis longitudinal del programa Estuletras sugiere que el desarrollo comunicativo infantil puede potenciarse cuando se articula una metodología lúdica, experiencial y personalizada. Los resultados obtenidos indican que el lenguaje no se adquiere de forma aislada, sino como producto de la interacción entre estructuras cognitivas, biológicas y sociales, tal como lo plantea Craig (2001), quien concibe el lenguaje como una facultad humana compleja vinculada a la experiencia y al entorno.

Desde una perspectiva neuropsicológica, se observa que la estimulación multisensorial –a través del juego, el movimiento y la música– activa los circuitos corticales implicados en la percepción auditiva, la memoria fonológica y la motricidad orofacial (Gutiérrez Duarte y Ruiz León, 2018). En línea con la evidencia existente, que señala la relevancia de las habilidades fonológicas como base del aprendizaje lector (Bradley & Bryant, 1983; Adams, 1990), los resultados obtenidos en este estudio evidencian mejoras progresivas en la articulación, la conciencia fonológica y la fluidez verbal en contextos de aprendizaje significativos. Esta base biológica se traduce en progresos observables en la articulación, la conciencia fonológica y la fluidez verbal, especialmente cuando el entorno educativo favorece la exploración libre y la expresión espontánea.

El enfoque experiencial del programa se alinea con el modelo de Kolb (1984, citado por Landini *et al.*, 2023), que propone un ciclo de aprendizaje basado en la vivencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la experimentación activa. Yardley *et al.* (2012, citado por Landini, 2023) refuerzan esta idea al señalar que el aprendizaje significativo surge cuando se conecta la teoría con la práctica en contextos reales, lo que en el caso de Estuletras se logra mediante actividades simbólicas, dramatizaciones y juegos fonéticos. En este sentido, los hallazgos del estudio permiten interpretar que la experiencia directa y la interacción social actúan como mediadores clave en la construcción del lenguaje en la etapa infantil, en consonancia con los modelos de alfabetización emergente que destacan el papel del contexto y la interacción en el desarrollo lingüístico temprano (Whitehurst y Lonigan, 1998).

La pedagogía Montessori aporta al programa una visión centrada en la autonomía del niño, el respeto por su ritmo madurativo y el uso de materiales sensoriales que vinculan el símbolo gráfico con la experiencia táctil (Álvarez-Félix, 2024; Deocares *et al.*, 2025; Velastegui, 2022, citado por Álvarez-Félix, 2024). Esta concepción favorece la autorregulación, la motivación intrínseca y la construcción activa del conocimiento, elementos que se reflejan en la evolución comunicativa observada en el aula. Los resultados obtenidos muestran convergencia con estos principios, especialmente en el desarrollo progresivo de la autonomía comunicativa y la autorregulación del alumnado.

Por su parte, la filosofía Reggio Emilia, tal como la describen Pezoa-Carrasco y Muñoz-Zamora (2022), y New (2007), enfatiza el papel del entorno como “tercer educador” y la importancia de la documentación pedagógica como herramienta de reflexión compartida. En Estuletras, esta influencia se manifiesta en el diseño estético del aula, la observación sistemática y la participación activa del niño en la construcción de significados. En este estudio, estos elementos se relacionan con el desarrollo de la dimensión pragmática del lenguaje, particularmente en la capacidad de interacción, expresión emocional y construcción compartida de significados.

Desde una perspectiva comparativa, los resultados de este estudio se sitúan en diálogo con los programas centrados en la conciencia fonológica, que han demostrado ser predictores sólidos del aprendizaje lector al trabajar de manera específica la relación

entre sonido y grafía (Compton, 2000; Share, 2004). Sin embargo, estos enfoques suelen focalizarse en componentes específicos del lenguaje, mientras que los resultados obtenidos en Estuletras sugieren que una intervención integrada puede favorecer el desarrollo simultáneo de múltiples dimensiones comunicativas.

Asimismo, en relación con los enfoques de alfabetización emergente, que consideran tanto habilidades “inside-out” (procesamiento fonológico, conocimiento de letras) como “outside-in” (contexto, narratividad, interacción) (Whitehurst & Lonigan, 1998), los hallazgos del presente estudio refuerzan la importancia de integrar ambas dimensiones en contextos educativos significativos.

En comparación con propuestas de alfabetización en contextos bilingües o enfoques como CLIL en educación infantil, donde el desarrollo lingüístico se vincula al aprendizaje de contenidos en otra lengua, la evidencia disponible señala beneficios cognitivos y lingüísticos asociados a contextos ricos en estimulación y diversidad lingüística. En este sentido, los resultados de Estuletras apuntan a que el uso del juego, la experiencia y la interacción puede constituir un mecanismo eficaz para el desarrollo comunicativo, incluso en ausencia de instrucción formal centrada en contenidos lingüísticos específicos.

La distinción conceptual entre lenguaje, lengua, habla y comunicación (Descals y Ávila, 2006; Finders *et al.*, 2023; Zauche *et al.*, 2016) permite estructurar el programa en dimensiones fonológica, léxica, morfosintáctica y pragmática, abordadas de forma integrada y progresiva. Los resultados obtenidos respaldan esta organización, al evidenciar un desarrollo interrelacionado de dichas dimensiones a lo largo del proceso educativo. Esta organización favorece una alfabetización emergente que no se limita a la decodificación, sino que promueve la comprensión, la expresividad y la interacción social.

Los hallazgos de este estudio aportan evidencia cualitativa sobre el potencial de los enfoques integradores y experienciales en el desarrollo comunicativo infantil, complementando la literatura existente centrada en componentes específicos del lenguaje y abriendo líneas de investigación sobre modelos pedagógicos que integren de manera simultánea dimensiones cognitivas, sociales y emocionales del aprendizaje lingüístico.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio se planteó como objetivo analizar el método Estuletras como una propuesta pedagógica orientada a potenciar las habilidades comunicativas y la alfabetización temprana del alumnado de Educación Infantil, a partir de un enfoque experiencial, lúdico y neuroevolutivo. Los resultados obtenidos sugieren que dicho enfoque contribuye de manera significativa a la mejora de la competencia comunicativa infantil.

En relación con el primer objetivo específico, centrado en analizar el impacto del programa en el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades fonológicas, los datos muestran un progreso sostenido en la pronunciación, la discriminación auditiva y la capacidad articulatoria. El alumnado adquirió una mayor conciencia fonológica, demostrando avances en la identificación y reproducción de sonidos, así como en la relación entre fonema y grafema. Estos resultados son coherentes con la literatura existente sobre la relevancia de las habilidades fonológicas en la alfabetización inicial. Las actividades sensoriales —letras rugosas, ejercicios de soplo, juegos fonológicos y rimas— se interpretan como mediaciones eficaces para estimular los circuitos neurológicos del lenguaje y consolidar la base fonética necesaria para la alfabetización posterior.

De manera especialmente significativa, se constató que el fomento sistemático de la expresión oral desde una edad temprana, atendiendo a las diferentes dimensiones del lenguaje, favorece un aprendizaje lector más precoz y natural. El alumnado que participaron en las actividades orales del programa —rimas, dramatizaciones, relatos, juegos de respiración y articulación— aprendieron antes a leer, mostrando una comprensión más intuitiva del código escrito. Estas actividades pueden entenderse como precursoras del proceso lector, al preparar los cimientos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos que sustentan la alfabetización inicial.

Respecto al segundo objetivo, centrado en evaluar la evolución de la alfabetización emergente y las primeras aproximaciones al código escrito, las evidencias observadas indican un desarrollo progresivo en el reconocimiento de letras, la asociación entre grafías y sonidos, y la producción de escrituras espontáneas. El alumnado no sólo reconocía la letra inicial de su nombre, sino que comenzaron a escribir palabras familiares y a disfrutar del proceso lector. Estos resultados refuerzan la idea de que la alfabetización temprana se construye desde la experiencia, la oralidad y la interacción significativa, y no exclusivamente desde la instrucción mecánica.

En relación con el tercer objetivo, que consistía en valorar la influencia del enfoque experiencial y lúdico en la motivación y la autonomía comunicativa, los resultados muestran que el componente vivencial del programa desempeñó un papel central. El aprendizaje basado en la acción, la manipulación y la exploración favoreció que el alumnado comprenda el lenguaje como un medio para pensar, crear y relacionarse, más que como una tarea académica. Se observó un incremento notable en la participación espontánea, la iniciativa comunicativa y la colaboración entre iguales. En este sentido, los datos sugieren que la motivación intrínseca constituye un factor clave en el desarrollo comunicativo temprano, reflejándose en expresiones de disfrute, persistencia y orgullo por los logros alcanzados.

El cuarto objetivo, orientado a examinar el papel del docente como mediador del aprendizaje comunicativo, evidenció la importancia de la figura del adulto como acompañante respetuoso que guía sin imponer. La presencia constante de la docente-investigadora, actuando como observadora participante, permitió generar un clima de seguridad emocional y confianza que resultó determinante para el desarrollo de la

autonomía lingüística. Este acompañamiento, basado en la observación, la escucha y la intervención oportuna, se alineó con los principios de la pedagogía Montessori y la filosofía Reggio Emilia, donde el educador se concibe como facilitador del descubrimiento y del pensamiento autónomo (Massimelli *et al.*, 2022; Chicken *et al.*, 2024; Qadafi *et al.*, 2023; Santín y Torruella, 2017; Saputra, 2025).

Desde el punto de vista neuropsicológico, el programa Estuletras estimuló la integración multisensorial del lenguaje, combinando percepción auditiva, motricidad fina y memoria fonológica. Las actividades motoras y sensoriales —soplo, trazo, manipulación de materiales táctiles y gestualidad— fortalecieron los mecanismos corticales implicados en la producción y comprensión del lenguaje, evidenciando la relación entre desarrollo neuromotor y competencia comunicativa.

En el plano pedagógico, los resultados sugieren que Estuletras constituye una propuesta metodológica integradora y coherente, sustentada en tres pilares fundamentales:

- El aprendizaje experiencial, que transforma la vivencia en conocimiento y promueve la reflexión sobre la acción.
- La pedagogía Montessori, que potencia la autonomía, la autoformación y la exploración libre en un ambiente preparado.
- La filosofía Reggio Emilia, que reconoce al niño como protagonista de su propio aprendizaje y al entorno como un “tercer educador” que estimula la curiosidad, la expresión y la cooperación.

La interacción entre estos enfoques dio lugar a un modelo educativo coherente, inclusivo y adaptable, donde el juego, la emoción y la comunicación se integran como ejes vertebradores del aprendizaje. Los resultados permiten interpretar que el lenguaje emerge en el aula como un fenómeno vivo, contextualizado y significativo, estrechamente vinculado a la exploración sensorial, la relación social y la construcción simbólica del conocimiento.

Las evidencias recogidas en las grabaciones, los registros observacionales y las reflexiones docentes indican que el programa Estuletras contribuye al desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas y socioemocionales del niño, fortaleciendo las bases para una alfabetización inicial sólida, comprensiva y significativa.

No obstante, estos resultados deben interpretarse en el marco de un diseño cualitativo y en un contexto educativo específico, lo que limita su generalización directa a otros entornos sin considerar las particularidades de cada contexto.

El método se presenta así como una estrategia de innovación educativa con potencial de replicabilidad en otros contextos escolares, al integrar la neuropsicología del lenguaje con las pedagogías activas contemporáneas. En este sentido, futuras investigaciones podrían profundizar en la comparación con otros programas de

alfabetización temprana y en la incorporación de diseños mixtos que permitan ampliar la evidencia empírica disponible.

Los resultados alcanzados permiten concluir que Estuletras no solo se asocia con mejoras en el desarrollo lingüístico, sino que contribuye a configurar una experiencia educativa significativa, donde aprender a comunicarse se vincula con el desarrollo del pensamiento, la emoción y la interacción social.

7. REFERENCIAS

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Álvarez-Félix, F. M. (2024). El enfoque Montessori como estrategia para la lectura en primaria. *Episteme Koinonía*, 7(13), 331-347. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3239>

Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read – A causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>

Chicken, S., Porres, G., Mannay, D., Parnell, J. y Tyrie, J. (2024). Questioning ‘voice’ and silence: Exploring creative and participatory approaches to researching with children through a Reggio Emilian lens. *Qualitative Research*, 25, 3-20. <https://doi.org/10.1177/14687941241234299>

Chiusaroli, D. (2022). The relevance of the Montessori method, in an authentically inclusive perspective. *INTED2022 Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/inted.2022.0581>

Compton, D. L. (2000). Modeling the growth of decoding skills in first-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4(3), 219-259. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0403_3

Craig, R. T. (2001). Communication as a practical discipline. En F. M. Jablin y L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (pp. 38-77). Sage Publications. <https://methods.sagepub.com/hnbk/edvol/the-new-handbook-of-organizational-communication/toc#>

Deocares, N., Macaday, R., Galve, M., Paderog, D., Sernicula, J., Hassan, D. y Acosta, J. (2025). Effect of Teacher-Child Interaction on Language Development in Early Childhood Learners. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 10(4). <https://doi.org/10.38124/ijisrt/25apr820>

- Descals Tomás, A. y Ávila Clemente, V. (2006). Desarrollo del lenguaje. En A. Descals Tomás, A. I. Córdoba Iñesta y M. D. Gil Llario (Coords.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 117-156). Pirámide.
<https://www.edicionespiramide.es/libro/psicologia/psicologia-del-desarrollo-en-la-edad-escolar-ana-isabel-cordoba-inesta-9788436820225/>
- Durdas, A. (2024). Educational and educative ideas of maria montessori: research of their relevance in modern conditions by Italian Scientists. *Osvitolohiya*.
<https://doi.org/10.28925/2412-124x.2024.13.10>
- Finders, J., Wilson, E. y Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819>
- Gervain, J. (2015). Plasticity in early language acquisition: the effects of prenatal and early childhood experience. *Current Opinion in Neurobiology*, 35, 13-20.
<https://doi.org/10.1016/j.conb.2015.05.004>
- Giraldo Urrego, L. M. (2022). Organización del espacio del aula infantil y creencias asociadas. *Zona Próxima*, 36, 28-48. <https://doi.org/10.14482/zp.36.10039>
- Gutiérrez Duarte, S. A. y Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(17), 33-47. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.160
- Landini, F. (2023). La dinámica del aprendizaje experiencial en la formación de las y los extensionistas rurales latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 251-273.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/86>
- Maldonado-Ruiz, G. y Gómez, E. (2021). "Placing oneself on the other side": how teachers' dispositions toward research can be constructed through pedagogical documentation. A case study in Spain. *Early Years*, 43, 270-284.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1942796>
- Mariani, B., Nicoletti, G., Barzon, G., Barajas, M., Shukla, M., Guevara, R., Suweis, S. y Gervain, J. (2023). Prenatal experience with language shapes the brain. *Science Advances*, 9. <https://doi.org/10.1101/2023.05.25.542259>
- Massimelli, M., Mineo, R. y Tucci, G. (2022). Listening and documenting in the Reggio approach: the challenge and the vision stemming from bruner's contribution. *Encounters in Theory and History of Education*, 23.
<https://doi.org/10.24908/encounters.v23i0.15537>

- Monfort, M. (2017). *Comunicación, lenguaje y habla: reflexiones desde la práctica*. En M. Monfort y A. Juárez (Eds.), *Intervención logopédica en los trastornos del lenguaje* (pp. 15-32). Masson. <https://doi.org/10.1016/B978-84-458-2782-2.00002-6>
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia As Cultural Activity Theory in Practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/00405840709336543>
- Pezoa-Carrasco, E. y Muñoz-Zamora, G. (2022). Aportes de la filosofía Reggio Emilia a la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-14. [file:///C:/Users/Estela/Downloads/Dialnet-FormacionInicialDocenteEnCienciasParaLaCiudadania-8514670%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Estela/Downloads/Dialnet-FormacionInicialDocenteEnCienciasParaLaCiudadania-8514670%20(1).pdf)
- Qadafi, M., Ulfah, M., Huda, M. y Agustiningsih, N. (2023). Fostering independent learning in early childhood: a case study on Montessori pedagogy at PAUD Montessori futura indonesia. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*. <https://doi.org/10.14421/jga.2023.83-01>
- Santín, M. y Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: an essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6, 50-56. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.207>
- Santos, C. y Pérez, J. (2021). *Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en educación superior*. Podium, 40, 41-58. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.40.4>
- Saputra, F. (2025). Transforming teacher-student relationships through Montessori philosophy: addressing educational challenges and enhancing learning environments. *At Turots: Jurnal Pendidikan Islam*, 7(1), 376-383. <https://doi.org/10.51468/jpi.v7i1.860>
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(4), 267-298. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.01.001>
- De Sousa, J. (2022). The plural uses of pedagogical documentation in Pedagogy-in-Participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30, 184-199. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2022.2046833>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Paidós. <https://asodea.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Villán Rodríguez, Alicia; Aboud Jiménez, Ghada María y Cortés-Vázquez, Macarena.

*Estuletras: Innovación pedagógica para el desarrollo comunicativo
y la alfabetización temprana en educación infantil.*

Yang, T., Fan, X., Hou, B., Wang, J. y Chen, X. (2024). Linguistic network in early deaf individuals: A neuroimaging meta-analysis. *neuroImage*, 299 <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2024.120720>

Zauche, L., Thul, T., Mahoney, A. y Stapel-Wax, J. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 318-333. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.015>

Zúniga-González, C. A., Jarquín-Saez, M. R., Martínez-Andrades, E. y Rivas-García, J. A. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana De bioeconomía Y Cambio climático*, 2(1), 218-224. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5696>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los autores:

Conceptualización: Aboud Jiménez, Ghada María **Software:** Cortés-Vázquez, Macarena y Villán Rodríguez, Alicia **Validación:** Aboud Jiménez, Ghada María; Cortés-Vázquez, Macarena y Villán Rodríguez, Alicia **Análisis formal:** Aboud Jiménez, Ghada María; Cortés-Vázquez, Macarena y Villán Rodríguez, Alicia **Curación de datos:** Aboud Jiménez, Ghada María; Cortés-Vázquez, Macarena y Villán Rodríguez, Alicia **Redacción-Preparación del borrador original:** Aboud Jiménez, Ghada María; Cortés-Vázquez, Macarena y Villán Rodríguez, Alicia **Redacción-Re- visión y Edición:** Cortés-Vázquez, Macarena y Villán Rodríguez, Alicia **Visualización:** Aboud Jiménez, Ghada María; Cortés-Vázquez, Macarena y Villán Rodríguez, Alicia **Supervisión:** Aboud Jiménez, Ghada María; Cortés-Vázquez, Macarena y Villán Rodríguez, Alicia **Administración de proyectos:** Aboud Jiménez, Ghada María; Cortés-Vázquez, Macarena y Villán Rodríguez, Alicia **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Aboud Jiménez, Ghada María; Cortés-Vázquez, Macarena y Villán Rodríguez, Alicia.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses: Las autoras declaran que no existen.

Agradecimientos: A los estudiantes universitarios y docentes que contribuyen a la difusión y divulgación del método Estuletras. A las familias y alumnos que hicieron posible esta investigación durante tantos años.

AUTORAS:

Alicia Villán Rodríguez:

Licenciada en Psicología por la Universidad de Valencia y en Psicopedagogía por la Universidad de Alicante, cuenta además con un Máster en Dirección de Centros Educativos y Gestión para la Calidad por la UVF y un Máster en Terapia Psicomotriz por la Universidad Pontificia de Comillas. Es Doctora en Educación y Creatividad Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid, donde obtuvo la calificación de Sobresaliente cum laude. Actualmente es Profesora Asociada en la Universidad Europea de Madrid, y en la Universidad Antonio de Nebrija. Con experiencia docente en el Máster en Formación del Profesorado, los Grados de Educación Infantil y Primaria, las Menciones de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, y el Máster Universitario en Educación Universitaria. Su actividad investigadora se centra en creatividad, educación, psicología, diversidad funcional, simulación compleja y ELE, y es IP del grupo SINAPSIS de la Universidad Europea de Madrid.

alicia.villan@universidadeuropea.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-9014-265X>

Google Scholar:

https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&authuser=1&user=MU4gfIAAAAJ

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4220307>

Ghada María Aboud Jiménez:

Coordinadora del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y de la Mención de Audición y Lenguaje en los Grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Europea de Madrid. Profesora e investigadora del grupo Innedu del Aula del Futuro, centrada en el estudio y aplicación de metodologías activas, inteligencias múltiples y aprendizaje cooperativo. Con más de veinticinco años de trayectoria profesional en el ámbito educativo, combina la docencia universitaria con la autoría y coordinación de materiales académicos en diversas asignaturas del Grado en Educación Infantil. Asimismo, colabora como asesora pedagógica y autora de contenidos en la Fundación Edelvives. Su labor docente ha sido reconocida mediante cuatro nominaciones consecutivas (2021-2025) al Premio a Mejor Docente Universitaria de España.

ghadamaria.aboud@universidadeuropea.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0006-0879-9648>

Google Scholar:

https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=UW3TXXsAAAAJ

Macarena Cortés Vázquez:

Doctora en Educación por Universidad de Sevilla, con mención Sobresaliente Cum Laude. Acreditada a la figura de Profesor Contratado Doctor y Profesor de Universidad Privada por la Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía. Su trayectoria docente se desarrolla en universidades públicas y privadas, impartiendo docencia en grados y másteres del ámbito educativo, así como dirección de TFG, TFM y tesis doctorales. Pertenecer a grupos de investigación consolidados: Grupo de Investigación en Educación Comparada (Universidad de Sevilla) y Grupo de Investigación SINAPSIS (Universidad Europea de Madrid). Su actividad investigadora se centra en educación inclusiva, neuroeducación, dificultades del aprendizaje, arte y flamenco como recurso pedagógico. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas en JCR y SJR, destacando artículos en *Education Sciences* (JCR Q1), *Heritage* (JCR Q1/SJR Q1), *Research in Dance Education* (SJR Q1) y *Cultural Management: Science and Education* (SJR Q2), así como capítulos de libro en editoriales SPI Q1.

macarena.cortes@universidadeuropea.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5074-2198>

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=oWu_k48AAAAJ&hl=en

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Macarena-Cortes-Vazquez-2>

Scopus: <https://sciprofiles.com/profile/2434390>

Academia.edu: <https://us.academia.edu/MacarenaCortésVázquez>

ARTÍCULOS RELACIONADOS:

- Abanades Sánchez, M. (2024). Habilidades sociales y comunicativas, inteligencia emocional y neuro educación: nuevas tendencias en la formación del profesorado para mejorar el aprendizaje de los alumnos. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 57.
<https://doi.org/10.15198/seeci.2024.57.e881>
- Abaroa, A., Eiguren, A. y Berasategi, N. (2024). El dibujo, un altavoz para la infancia. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-14.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-711>
- Féliz, M. D. L. A. A. (2026). Implicación familiar y alfabetización en los primeros años: una revisión de intervenciones y resultados educativos. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 3(1), 96-120.
<https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v3i1.288>
- de Julián Latorre, P. (2025). La neurocomunicación como herramienta para transformar la relación colegio-familia en centros concertados y privados. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 30, 1-19.
<https://doi.org/10.35742/rcci.2025.30.e323>

VivatAcademia

revista de comunicación

ISSN: 1575-2844