Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Máster Universitario en Educación Especial

Propuesta de Intervención para la mejora del retraso del desarrollo del lenguaje del alumnado del tercer curso del segundo ciclo de infantil

Trabajo Fin de Estudio presentado por:	Oihane Martínez Pérez de Mendiguren
Modalidad:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Sara Real Castelao
Fecha:	13 de julio del 2026

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo principal diseñar una propuesta de intervención dirigida al profesorado, para la mejora del desarrollo lingüístico del alumnado de un aula del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil que presenta retraso del desarrollo del lenguaje. Ante el problema de la detección tardía y el impacto global que este retraso genera en los niños y niñas, se justifica la necesidad de dotar a los docentes de información y recursos prácticos para ayudar a mejorar la respuesta educativa de estos infantes. La metodología que se ha utilizado para la propuesta ha sido el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y las metodologías activas, implementando actividades basadas en el juego y en el aprendizaje cooperativo, a lo largo de diez sesiones estructuradas de lo básico a lo complejo del lenguaje verbal. Aunque la propuesta no ha sido aplicada en un contexto real, las actividades planteadas se basan en trabajar las dificultades detectadas en el alumnado con retraso del lenguaje, las cuales podrían favorecer al desarrollo lingüístico, así como a una mayor participación y confianza comunicativa de los alumnos. Como conclusión principal, este trabajo ha contribuido a proporcionar, tanto al profesorado como a las familias, información sobre el retraso del desarrollo del lenguaje y a dar recursos que puedan ayudar a estimular y trabajar el lenguaje, para mitigar los posibles efectos y prevenir dificultades posteriores.

Palabras clave: Propuesta de intervención, lenguaje, retraso del lenguaje, Educación Infantil.

Abstract

The main objective of this Master's Degree Final Project is to design an intervention proposal aimed at teachers, to improve the linguistic development of students in a third-year classroom of the second cycle of Early Childhood Education who present delay in language development. Faced with the problem of late detection and the global impact that this delay generates on children, the need to provide teachers with information and practical resources to help improve the educational response of these children is justified. The methodology used for the proposal has been Universal Design for Learning (UDL) and active methodologies, implementing activities based on play and cooperative learning, over the course of ten sessions structured from the basics to the complexity of verbal language. Although the proposal has not been applied in a real-world context, the proposed activities are based on working on the difficulties detected in students with language delay, which could favor linguistic development, as well as a better participation and communicative confidence of the students. As a main conclusion, this final project has contributed on providing both teachers and families with information on delayed language development and to provide resources that can help stimulate and work language, to mitigate possible effects and prevent subsequent difficulties.

Keywords: Intervention proposal, language, language delay, Early Childhood Education.

Índice de contenidos

1. Introducción 8
1.1. Justificación de la elección del tema 8
1.2. Planteamiento del problema 10
1.3. Objetivos del TFE 12
1.3.1. Objetivo general 12
1.3.2. Objetivos específicos 12
2. Marco teórico 13
2.1. Concepto del lenguaje 13
2.1.1. Comunicación, lenguaje y habla 13
2.1.2. Componentes del lenguaje 14
2.2. Desarrollo típico del lenguaje 15
2.2.1. Etapas del desarrollo del lenguaje (0-3 años) 16
2.2.2. Etapas del desarrollo del lenguaje (3-6 años) 17
2.3. Concepto de Retraso del Desarrollo del Lenguaje 19
2.3.1. Factores de riesgo 20
2.4. Impacto del retraso del lenguaje en el desarrollo y aprendizaje del infante 23
2.5. La detección temprana del retraso del desarrollo del lenguaje 24
2.5.1. Como se realiza la detección temprana 25
2.5.2. Los indicadores y señales de alerta para la detección temprana del retraso del lenguaje 26
2.5.3. La importancia de la detección temprana 28
2.6. La intervención con el alumnado con retraso del desarrollo del lenguaje 29
2.6.1. Estrategias para las familias y la escuela 30

2.6.2. Metodologías activas para la intervención del retraso del lenguaje en el aula 32

3. Propuesta de Intervención 34

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención 34

3.1.1. Justificación y necesidades detectadas 34

3.1.2. Objetivos 35

3.2. Diseño de la propuesta de intervención 36

3.2.1. Destinatarios y características del centro 36

3.2.2. Metodología 37

3.2.3. Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades 38

3.2.4. Temporalización: cronograma. 49

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención. 50

3.3. Evaluación 51

3.3.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos. 52

4. Conclusiones 55

5. Limitaciones y prospectiva 57

Referencias bibliográficas 59

Anexos 64

Índice de figuras

Figura 1. *Panel de pictogramas e imágenes* 64

Índice de tablas

Tabla 1. *¿Qué cara pones?*.....39

Tabla 2. *El tren de los sonidos*.....39

Tabla 3. *Busca el sonido*.....40

Tabla 4. *¿Qué hago?*.....41

Tabla 5. *Simón dice*.....42

Tabla 6. *Caja misteriosa*.....42

Tabla 7. *Palabra viajera*.....43

Tabla 8. *¿Quién, qué y dónde?*.....44

Tabla 9. *Frases locas*.....45

Tabla 10. *¿Qué soy?*.....46

Tabla 11. *Mini historias*.....47

Tabla 12. *Esto no es una botella*.....47

Tabla 13. *¡Vamos a comprar!*.....48

Tabla 14. *Búsqueda del tesoro*.....49

Tabla 15. *Cronograma de las actividades*.....50

Tabla 16. *Rúbrica de evaluación de los alumnos*.....53

Tabla 17. *Rúbrica de evaluación de la propuesta de intervención*.....55

1. Introducción

El desarrollo del lenguaje durante la etapa infantil es fundamental para la adquisición de habilidades comunicativas, cognitivas y sociales. Entre los 0 y los 6 años, los niños y niñas desarrollan capacidades esenciales para expresar necesidades, emociones e ideas, así como para relacionarse con los demás y participar en el entorno social (Marmanillo et al., 2024). Sin embargo, algunos niños y niñas presentan dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje, mostrando un ritmo de desarrollo inferior al esperado para su edad (Acosta et al., 2012). Entre estas dificultades destaca el retraso del desarrollo del lenguaje, el cual puede afectar al aprendizaje, la interacción social y el desarrollo emocional del alumnado (Larco, 2023), especialmente cuando no se detecta e interviene de forma temprana, tal y como se verá en este trabajo.

La elección de esta temática responde tanto al interés académico por comprender la importancia de la detección temprana de ese retraso del lenguaje, como al interés personal y profesional de identificar estrategias o recursos de intervención temprana eficaces, dirigidas al aula y a las familias, que favorezcan un desarrollo integral en los niños y niñas. A partir de este planteamiento, el presente Trabajo de Fin de Máster se estructura en dos partes. En primer lugar, se desarrolla un marco teórico sobre el lenguaje, su evolución y el retraso del desarrollo del lenguaje, resaltando la importancia de su detección e intervención tempranas, debido al impacto que ese retraso puede tener en el niño o niña. En segundo lugar, se presenta una propuesta de intervención de diez sesiones dirigida al alumnado del tercer curso del segundo ciclo de infantil con retraso del desarrollo del lenguaje, con la finalidad de favorecer el desarrollo lingüístico y proporcionar estrategias de apoyo al profesorado.

1.1. Justificación de la elección del tema

El presente trabajo se centra en el retraso del desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 0 a 6 años, una dificultad que repercute de manera significativa en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje, afectando principalmente al desarrollo de la expresión oral, sin que existan problemas sensoriales, cognitivos o conductuales asociados (Acosta et al., 2012). Como se verá a lo largo del trabajo, el lenguaje es una herramienta fundamental para la comunicación, el aprendizaje y la interacción social, y está presente desde las primeras manifestaciones

comunicativas, como el llanto, hasta formas más complejas de comunicación oral y escrita. En este contexto, cualquier dificultad en su adquisición puede tener repercusiones relevantes en el infante, afectando tanto a su bienestar emocional como a sus perspectivas y oportunidades de futuro, más allá del ámbito académico (Larco, 2023).

Los niños que presentan retraso en el desarrollo del lenguaje pueden tener dificultades importantes en sus relaciones sociales, ya que no siempre consiguen comunicarse con la misma facilidad que sus iguales. Esto puede provocar frustración y complicaciones a la hora de construir y mantener amistades, así como la posibilidad de afectar al bienestar emocional del niño o niña, influyendo en su autoestima y en la forma en la que se perciben a sí mismos (Larco, 2023). Además, estas dificultades en el lenguaje no solo se limitan a la infancia, sino que pueden mantenerse a lo largo del tiempo si no se interviene de forma adecuada y temprana, afectando a la capacidad de comunicarse correctamente para participar en la sociedad. Por este motivo, el desarrollo correcto del lenguaje es fundamental en el desarrollo global del niño o la niña, lo que pone en evidencia la importancia de abordar el retraso del lenguaje (Larco, 2023).

Por lo general, los niños y niñas con un retraso en el lenguaje son identificados de manera tardía, lo que puede agravar las consecuencias derivadas de esta dificultad. De hecho, durante las prácticas del máster se pudo observar que el retraso del lenguaje en edades tempranas, marcado por dificultades en la adquisición y uso del lenguaje, puede impactar significativamente en las etapas académicas posteriores, especialmente en el aprendizaje de la lectura y escritura, al no recibir una intervención temprana adecuada. Además, estos niños y niñas pueden enfrentar barreras adicionales para comprender y expresar ideas, opiniones y sentimientos, aspectos esenciales para una comunicación efectiva (Silva et al., 2024).

En este sentido, la escuela infantil desempeña un papel clave en la prevención y detección temprana de las dificultades del lenguaje. Sin embargo, existe una falta de información para identificar y fomentar la expresión oral, lo que puede contribuir a agravar este retraso (Silva et al., 2024). De acuerdo con la LOMLOE (2020), las Administraciones educativas deben garantizar los recursos necesarios para que el alumnado con necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos con retraso del lenguaje, pueda desarrollar al máximo sus capacidades y alcanzar los objetivos generales de aprendizaje acordes a su edad. Esto implica

identificar de manera temprana las dificultades lingüísticas, y proporcionar apoyos y adaptaciones que favorezcan la participación plena en el aula y el progreso educativo junto a sus iguales.

Asimismo, como señala la LOMLOE en el artículo 19 (2020), la clave para garantizar la inclusión educativa es ofrecer una atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia. Estas ideas se tendrán en cuenta para el presente trabajo, que busca elaborar una propuesta de intervención para la mejora lingüística de un alumnado con retraso del lenguaje. En definitiva, como docente de Educación Infantil, la elección de este tema resulta especialmente importante tanto por conocer su impacto en el desarrollo integral del alumnado, como por la necesidad de concienciar sobre la importancia de la detección temprana y la aplicación de estrategias o recursos de intervención para favorecer el lenguaje. Por lo que, la información recogida en este trabajo puede tener una utilidad práctica para mejorar la respuesta educativa, favoreciendo la inclusión y el desarrollo de todos los alumnos que presentan este retraso.

1.2. Planteamiento del problema

El desarrollo del lenguaje en la etapa infantil de 0 a 6 años es un pilar fundamental para el aprendizaje, la comunicación y la socialización. De hecho, el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también una herramienta fundamental para que los niños y niñas comprendan su entorno, expresen sus necesidades e interactúen de manera adecuada en el ámbito social y cultural (Larco, 2023). Sin embargo, un porcentaje significativo de niños y niñas presentan dificultades en este proceso, manifestando un ritmo de adquisición del lenguaje inferior al esperado para su edad. Diversos estudios sitúan entre un 5% y un 10% los niños y niñas que manifiestan retraso en el desarrollo del lenguaje en el aula (Lema et al., 2025), lo que evidencia la relevancia y magnitud de este problema.

Uno de los principales problemas detectados es la detección tardía de estas dificultades lingüísticas, debido a que existe un número indeterminado de niños y niñas que presentan alteraciones, y que, aun habiendo un historial de riesgo, no son detectados a tiempo, dificultando así alcanzar un nivel educativo adecuado (Mateos y López, 2011). En muchos casos, las señales de alerta de esas dificultades no son identificadas en edades tempranas, lo

que retrasa la intervención hasta etapas en las que las dificultades ya están más consolidadas, dando paso a mayores problemas en el aprendizaje, comunicación e interacción social. De hecho, el retraso de la detección de esas dificultades en el lenguaje puede conllevar a implicaciones profundas en la trayectoria evolutiva de los infantes, afectando tanto su bienestar emocional como sus posibilidades de futuro (Larco, 2023).

En el contexto educativo, este problema adquiere una especial relevancia, puesto que la escuela infantil constituye un entorno privilegiado para la detección precoz del retraso del lenguaje, dado el contacto continuo del profesorado con el alumnado que permite observar de manera sistemática su desarrollo (Mateos y López, 2011). No obstante, en muchos casos se observa una falta de formación específica del profesorado para identificar señales de alerta, así como otro problema relevante de la ausencia de estrategias y recursos en los centros educativos (Mateos y López, 2011), lo que dificulta el desarrollo de una intervención para ayudar a esos alumnos.

Una investigación realizada en una escuela a alumnos de cuatro años, con el objetivo de analizar las áreas de fuerza y debilidad del desarrollo de las habilidades lingüísticas, obtuvo como resultado de que un alto porcentaje de estudiantes presentaba problemas significativos en varios componentes del lenguaje, afectando así a la expresión y comprensión de este (Larco, 2023). Estos resultados evidenciaron la importancia de que los docentes identifiquen esas dificultades y sean conscientes de su magnitud, para proporcionar un apoyo adecuado (Larco, 2023), debido a que, en la etapa infantil los apoyos basados en experiencias lingüísticas y sociales ayudan adquirir un desarrollo lingüístico sólido, lo que lleva a desarrollar habilidades posteriores de aprendizaje (Lema et al., 2025).

En este sentido, el problema que motiva este trabajo se centra en la necesidad de aportar información sobre los indicadores de alerta del retraso del desarrollo del lenguaje, para la mejora de la detección temprana de este retraso en la etapa infantil, debido al impacto que puede generar en el infante, tanto a nivel educativo como socioemocional (Lema et al., 2025). Así como en la importancia de dotar tanto al profesorado, como a las familias, de estrategias y recursos que permitan intervenir de manera eficaz desde edades tempranas, puesto que puede mejorar significativamente las habilidades lingüísticas de los infantes (Larco, 2023), favoreciendo así un desarrollo comunicativo adecuado e inclusivo.

1.3. Objetivos del TFE

Una vez justificada la relevancia del estudio e indicado el problema, resulta necesario establecer los objetivos que guiarán el desarrollo del presente trabajo. Estos objetivos permiten concretar qué se pretende lograr, orientando tanto el análisis teórico como el diseño de la propuesta de intervención. En este sentido, se plantea un objetivo general que define la finalidad principal del trabajo, junto con varios objetivos específicos necesarios para su correcto desarrollo.

1.3.1. Objetivo general

El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es diseñar una propuesta de intervención dirigida al profesorado, para la mejora del desarrollo lingüístico en el alumnado de un aula del tercer curso del segundo ciclo de infantil, fundamentada en el análisis del retraso del desarrollo del lenguaje en la etapa infantil de 0 a 6 años, en el que se muestra especial atención a la detección e intervención temprana.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Revisar la literatura científica sobre el concepto del lenguaje y su desarrollo en la etapa infantil de 0 a 6 años, así como sobre el retraso del desarrollo del lenguaje como principal alteración de este proceso, describiendo sus principales características, factores de riesgo y su impacto en el desarrollo integral del infante.
2. Analizar, a partir de la literatura científica, la importancia de la detección temprana de las señales de alerta del retraso del desarrollo del lenguaje, e indicar estrategias de intervención temprana educativa dirigidas al ámbito escolar y familiar.
3. Diseñar las actividades que conforman la propuesta de intervención, basadas en metodologías activas, para la mejora del desarrollo lingüístico del alumnado de un aula del tercer curso del segundo ciclo de infantil con retraso del desarrollo del lenguaje.
4. Proponer métodos e instrumentos de evaluación para la propuesta de intervención, orientados a comprobar el nivel lingüístico del aula presentada, y la adecuación y posible eficacia de la propuesta en la mejora del desarrollo del lenguaje.

2. Marco teórico

El presente marco teórico recoge la revisión de la literatura científica del Trabajo de Fin de Máster. En primer lugar, se aborda el concepto del lenguaje y sus componentes, así como su evolución típica en niños de 0 a 6 años. A continuación, se analiza el retraso del desarrollo del lenguaje como una de las principales alteraciones en este proceso lingüístico, atendiendo a sus factores de riesgo, su impacto en el menor a nivel académico y socioemocional, y la importancia de su detección temprana a partir de las principales señales de alerta. Por último, se revisa la relevancia de la intervención en este tipo de dificultades, así como estrategias que pueden aplicarse tanto en casa como en el colegio, destacando a su vez el uso de las metodologías activas como un enfoque favorecedor del desarrollo del lenguaje en el aula.

2.1. Concepto del lenguaje

Una de las habilidades que más distingue a los seres humanos es su capacidad para comunicarse y las diferentes formas que utilizan para hacerlo. Para comprender cómo se desarrolla el lenguaje en un ser humano, es necesario tener en cuenta que es un concepto complejo, es decir, que está formado por distintos componentes que se relacionan entre sí, (Mariscal, 2008), como la comunicación, el habla y el lenguaje (Alás et al., 2022). Por lo que antes de estudiar cómo se desarrollan las habilidades comunicativas es importante aclarar primero la diferencia entre esos tres conceptos (Alás et al., 2022). A continuación, se analizarán cada uno de estos aspectos, haciendo hincapié especialmente en el lenguaje.

2.1.1. Comunicación, lenguaje y habla

Como se ha mencionado la comunicación, el lenguaje y el habla son términos conceptualmente diferentes que forman parte del desarrollo de las habilidades comunicativas. Por una parte, la comunicación es el proceso por el cual se transmite información entre personas a través de un sistema de señales auditivas, olfativas, visuales o táctiles, y signos muy distintos que son componentes fundamentales para la comunicación, como vocalizaciones, palabras o gestos (Mariscal, 2008). Además, la comunicación hace referencia a cualquier conducta verbal o no verbal, ya sea intencional o no, la cual influye en el comportamiento, las ideas o las actitudes de otra persona (Alás et al., 2022).

Por otro lado, el término lenguaje se refiere a la capacidad de comunicación o transmisión de información mediante signos arbitrarios, sonidos verbales o gestos manuales. Estos elementos tienen un significado acordado socialmente y se organizan según unas reglas para formar mensajes comprensibles (Mariscal, 2008). Esas reglas nos permiten combinar sonidos para formar palabras, y combinar palabras para formar frases, que ayudan a expresar conocimientos, ideas y pensamientos en nuestro día a día (Jiménez, 2020).

Asimismo, cabe mencionar que dentro del concepto de lenguaje podemos encontrar distintos componentes en los que se incluyen la forma, la función y el uso cotidiano de estos signos, tanto de forma verbal como no verbal (Alás et al., 2022). Por último, en cuanto al término del habla, este concepto hace referencia a la lengua oral, frente a la escrita o signada, es decir, al uso del lenguaje a través de los sonidos producidos por la voz (Mariscal, 2008). En otras palabras, el habla se define como la producción de sonidos expresivos, y comprende la articulación, la fluencia, la voz y la calidad de resonancia (Alás et al., 2022).

En resumen, aunque los tres conceptos están estrechamente relacionados, cada uno de ellos cumple una función específica dentro del proceso comunicativo y del desarrollo integral de una persona. A partir de esta base, resulta necesario profundizar en la estructura interna del lenguaje, abordando los distintos componentes que lo conforman, y que hacen posible el correcto desarrollo del lenguaje y uso en el día a día.

2.1.2. Componentes del lenguaje

Normalmente se habla del lenguaje como si fuera una habilidad única, sin embargo, es un sistema muy complejo, el cual está formado por varios componentes, y para manejarlo correctamente se requieren diferentes tipos de habilidades que se relacionan entre sí (Mariscal, 2008). Según Pérez y Salmerón (2006), el sistema lingüístico puede analizarse a partir de tres dimensiones principales, cada una considerada tanto desde la comprensión como desde la expresión del lenguaje. Estas dimensiones son: la forma, que incluye aspectos como la fonética, la fonología y la morfosintaxis; el contenido, relacionado con la semántica o el significado de las palabras; y el uso, que hace referencia a las funciones pragmáticas del lenguaje y a cómo se emplea en la comunicación (Pérez y Salmerón, 2006). A continuación, se explicará cada una de estas dimensiones con mayor detalle.

En cuanto a la fonética, ésta se ocupa de las características de los sonidos de las letras, como los rasgos laríngeos y el modo de articulación. Por otro lado, la fonología estudia la manera en que se organiza el sistema de sonidos necesarios para la comprensión de palabras (Alás et al., 2022). Según Pérez y Salmerón (2006), en la adquisición fonética-fonológica existe un orden de aparición y unas estructuras de desarrollo, las cuales varían de unos niños a otros. Siguiendo de esto, la morfosintaxis estudia la composición de las palabras y el modo en el que se relacionan dentro de la oración, así como las funciones que cumplen (Alás et al., 2022). Este componente se adquiere a través de los procedimientos de imitación según los cuales el niño va interiorizando de forma progresiva las reglas a partir del modelo proporcionado por el adulto (Pérez y Salmerón, 2006).

Por otra parte, la semántica se ocupa del significado de las palabras y de su combinación dentro de una oración. Para su adquisición, el infante va formando su organización semántica a través de experiencias que tenga con el entorno en el que se desenvuelve, de la representación que se va haciendo del mundo y de la comunicación que establece con las personas que forman parte de él (Pérez y Salmerón, 2006). Para finalizar, para poder dar uso social del lenguaje aprendido es imprescindible la pragmática, la cual estudia las reglas que dirigen el uso del lenguaje, los efectos sobre la persona que recibe la información, y los medios específicos utilizados (Pérez y Salmerón, 2006).

En conjunto, estos componentes reflejan la complejidad del lenguaje como un sistema que integra la forma, el contenido y el uso para lograr una comunicación eficaz (Mariscal, 2008). Aunque pueden existir diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje entre los niños (Pérez y Salmerón, 2006), todos siguen un proceso evolutivo natural en la adquisición de estas habilidades. Por ello, en el siguiente apartado se abordarán las principales etapas del desarrollo típico del lenguaje desde los primeros meses hasta los 6 años de edad.

2.2. Desarrollo típico del lenguaje

El desarrollo del lenguaje comienza desde el nacimiento y evoluciona mediante experiencias e interacciones, permitiendo a los niños expresar ideas, emociones y necesidades (Marmanillo et al., 2024). Hasta el año de edad normalmente los niños no empiezan a emitir sus primeras palabras, de hecho, si se observa a un bebé de 6 o 7 meses será muy complicado escuchar alguna palabra reconocible, ya que emitirá sonidos vocales, no palabras (Mariscal, 2008). Sin

embargo, si se les pregunta a los padres si su bebé se comunica de algún modo con ellos, su respuesta será afirmativa sin duda (Mariscal, 2008).

Por lo tanto, se debe plantear la cuestión de cómo el niño logra comunicarse con los demás y transmitir sus necesidades, emociones e intereses sin utilizar el lenguaje verbal, así como el momento a partir del cual los bebés se transforman en seres lingüísticos (Mariscal, 2008). A continuación, se explicará cómo se desarrolla normalmente el lenguaje en la etapa infantil, dividiendo el proceso en dos etapas de 0 a 3 y de 3 a 6.

2.2.1. Etapas del desarrollo del lenguaje (0-3 años)

El lenguaje es la principal herramienta de comunicación humana y se desarrolla progresivamente a lo largo de la vida, permitiendo transmitir información y relacionarse con el entorno. Según Laza y Ramírez (2016), al comienzo de la adquisición del lenguaje la comunicación se va desarrollando gracias al uso de gestos, expresiones faciales, posturas corporales, incluso, más adelante a través de la escritura y el dibujo. Según Alarcos (1976, citado en Navarro, 2003), durante el primer año del infante, el desarrollo del lenguaje se divide en dos etapas: La etapa prelingüística (0-10 meses) y la etapa lingüística (a partir de los 10-14 meses).

Durante la etapa prelingüística o preverbal, el bebé va aprendiendo con el adulto los mecanismos básicos de la comunicación. Durante los primeros meses de vida, se comunica principalmente a través del llanto y los gritos, que poco a poco adquieren diferentes tonos y ritmos para expresar bienestar o malestar (Pérez y Salmerón, 2006). Con el tiempo, alrededor de los tres meses, comienzan a aparecer vocalizaciones con un carácter más lúdico, conocidas como balbuceo o laleo (Pérez y Salmerón, 2006). Además, durante este rango de edad, el bebé va adquiriendo capacidades visuales y desarrollando un aumento de la memoria visual que favorece el desarrollo social y del lenguaje (Laza y Ramírez, 2016).

Alrededor de los seis meses, comienza a interactuar vocalmente con los adultos en una especie de “conversación”. El bebé va mostrando un mejor control de los labios, por lo que predominan los sonidos labiales y disminuyen los gruñidos (Laza y Ramírez, 2016). Además, mejora su exploración, memoria y sociabilidad, respondiendo con sonrisas y sonidos (Laza y Ramírez, 2016). Alrededor de los 8 meses, los bebés avanzan en el lenguaje, con balbuceo más variado, uso de gestos y aparición de la ecolalia, imitando sonidos y sílabas frecuentes,

mientras van dejando de usar sonidos que no pertenecen a su lengua materna (Laza y Ramírez, 2016).

Durante la etapa lingüística, el bebé comienza a repetir sílabas como “pa-pa” o “ba-ba”. Además, hacia los diez meses, ya reconoce gestos y expresiones emocionales en los demás, y empieza a comunicarse señalando, emitiendo sílabas y usando gestos para expresar lo que quiere o necesita (Pérez y Salmerón, 2006). Según Fernández et al., (2014), sitúan esta etapa en el momento en el que el infante emite la primera palabra, ya que va siendo capaz de entender que unos determinados sonidos producen palabras, y que éstas a su vez tienen un significado. Asimismo, a medida que avanza su desarrollo motor y explora el entorno, el lenguaje también progresa, ya que el adulto nombra constantemente los objetos que el niño descubre, facilitando así su aprendizaje comunicativo (Pérez y Salmerón, 2006).

Entre los 12 y los 24 meses, el desarrollo del lenguaje progresa rápidamente, aumentando de forma considerable el vocabulario y la intención comunicativa del infante (Fernández et al., 2014). A los 15 meses, los niños y niñas combinan palabras, jerga y gestos para comunicarse, mientras que hacia los 18 meses aparecen los holofrases, mediante las cuales una sola palabra puede expresar un mensaje completo (ejemplo: "pan" significa "quiero más pan") (Pérez y Salmerón, 2006). A los 21 meses, comienzan a identificar partes del cuerpo, utilizar pronombres como el "yo" o "mío", y mostrar mayor interacción social (Laza y Ramírez, 2016). A partir de los 2 años, la necesidad de relacionarse con los demás favorece un desarrollo más rápido del habla (Fernández et al., 2014). Dado que incrementa notablemente el vocabulario y comienza la formación de oraciones simples y posteriormente más complejas, apoyadas en actividades como canciones, cuentos y juegos lingüísticos (Laza y Ramírez, 2016).

2.2.2. Etapas del desarrollo del lenguaje (3-6 años)

Según Pérez y Salmerón (2006), entre los 24 y 36 meses, el lenguaje del niño se vuelve más complejo, aumentando su interés por su entorno y su necesidad de observar, explorar y formular preguntas. Durante esta etapa, comienza a construir oraciones de tres elementos, como “nino ome late” (“el niño come chocolate”), y empieza a usar determinados artículos (unos/una, conociendo el género y número), pronombres personales y adverbios como “aquí”. Además, puede contar acontecimientos sencillos relacionados con su vida y comprender órdenes y situaciones cotidianas. Asimismo, mejora la articulación, aunque

todavía pueden aparecer errores en algunos fonemas y simplificación de sinfones, es decir, dos consonantes juntas, como brazo o plato (Pérez y Salmerón, 2006).

De los 36 a 42 meses, el vocabulario aumenta considerablemente alcanzando aproximadamente 1.600 palabras (Laza y Ramírez, 2016). Como indican Pérez y Salmerón (2006), durante esta etapa, empiezan a construir oraciones más complejas, como oraciones subordinadas ("pero", "porque"), comparativas ("más que") y relativas ("con que"). Siguiendo esto, entre los 42 y 54 meses, a medida que aumenta su vocabulario el infante va eliminando progresivamente errores sintácticos y morfológicos. Además, comienza a emplear oraciones circunstanciales, y va incorporando la voz pasiva y utilizando de forma correcta los tiempos verbales y adverbios temporales como "ahora", "hoy", "después" y "mañana" (Pérez y Salmerón, 2006).

Al alcanzar los 5 años, su vocabulario productivo es de alrededor de 2.200 palabras y ha adquirido el 90% de la gramática (Laza y Ramírez, 2016). De igual modo, son capaces de seguir órdenes un poco más complejas, y entienden perfectamente términos temporales como "antes" y "después", sin que el orden en la oración afecte su comprensión. Además, a esa edad adquiere la capacidad de expresar y discutir sentimientos con otras personas mediante palabras, y gracias al desarrollo de las habilidades del lenguaje y al crecimiento de su memoria, los niños a esta edad son buenos cuentistas (Laza y Ramírez, 2016). A partir de los seis años, los niños en edad escolar comienzan a desarrollar habilidades que se relacionan estrechamente con sus capacidades comunicativas (Laza y Ramírez, 2016). Además, continúan aumentando su vocabulario y realizando oraciones sintácticas más complejas (Fernández et al., 2014).

En conclusión, el desarrollo evolutivo del lenguaje muestra la importancia de este proceso en la evolución comunicativa del niño o la niña. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, se pueden dar diferencias individuales entre unos infantes y otros, ya que no todos los seres humanos desarrollan las habilidades del lenguaje del mismo modo (Pérez y Salmerón, 2006). A raíz de esto, resulta necesario abordar aquellas situaciones en las que este desarrollo del lenguaje de 0 a 6 no sigue el curso esperado, dando paso al análisis del concepto de retraso del desarrollo del lenguaje.

Al tratarse de un tema de gran relevancia para el desarrollo infantil, a continuación, se abordará el concepto de retraso del desarrollo del lenguaje destacando las principales

características, así como el origen de ese retraso. Del mismo modo, se analizarán las consecuencias que éste puede tener en el desarrollo integral del infante. Lo que conduce a destacar la importancia de su detección e intervención temprana, indicando a su vez las principales señales de alerta que permiten identificarlo.

2.3. Concepto de Retraso del Desarrollo del Lenguaje

La adquisición del lenguaje representa un logro esencial, dado que favorece la comunicación, la comprensión del entorno y la interacción social del niño (Larco, 2023). Sin embargo, el desarrollo lingüístico puede verse afectado dando paso al denominado retraso del desarrollo del lenguaje, una dificultad que puede repercutir en todas las áreas del desarrollo infantil (Larco, 2023). El retraso del desarrollo del lenguaje se caracteriza por dificultades en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, afectando principalmente al desarrollo de la expresión oral, sin que haya problemas sensoriales, cognitivos o conductuales asociados (Acosta et al., 2012). Este retraso afecta a los distintos componentes del lenguaje y se manifiesta mediante una adquisición lingüística más tardía de lo habitual. Como resultado, los niños con retraso del lenguaje presentan habilidades lingüísticas propias de edades inferiores a la suya (Acosta et al., 2012).

Este retraso suele observarse a partir de los 24-36 meses de edad, presentando un lenguaje expresivo muy simple (Acosta et al., 2012). Sin embargo, tal y como menciona la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2023) las dificultades en la primera infancia no son muy concretas debido a que el lenguaje aún se está consolidando, en ese sentido, a los 4 años las dificultades en el proceso del lenguaje son más estables y se miden con más precisión. Como consecuencia de ese retraso, existe un mayor riesgo de que algunos de estos niños desarrollen posteriormente dificultades lingüísticas persistentes, como el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) (Acosta et al., 2012). Según la APA (2023), el TDL se caracteriza por presentar dificultades que afectan en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades, oral, escrito y lenguaje de signos, debido a problemas graves en la comprensión (capacidad receptiva) y/o en la producción (capacidad expresiva).

Las características del retraso del lenguaje coinciden en gran parte con las del TDL descritas por la APA (2023), centrándose en la afectación de los distintos componentes del lenguaje (Acosta et al., 2012). En el componente fonológico los infantes presentan dificultades en la

producción de fonemas y en la discriminación auditiva. En el léxico-semántico se observa un vocabulario reducido, con errores de fonemas dentro de las palabras y problemas para aprender, recordar y comprender vocabulario nuevo. En el morfosintáctico, el limitado repertorio léxico se asocia a un escaso dominio de estructuras sintácticas, dificultades para formar frases de dos o más palabras y para ordenar elementos oracionales, así como errores en género, número y tiempos verbales, lo que afecta a la coherencia del discurso. En conjunto, estas dificultades repercuten en la comprensión (por ejemplo, de instrucciones) y expresión verbal, afectando al uso del lenguaje (Acosta et al., 2012; Muñoz y Carballo, 2005; APA, 2023).

Dicho esto, es importante no confundir estos dos términos. Según Acosta et al. (2012), la principal diferencia entre los dos está en la duración y la gravedad de la dificultad. Desde el punto de vista clínico, los dos términos son diferentes debido a que la evaluación e intervención son desiguales. Generalmente, los menores con retraso del desarrollo del lenguaje pueden llegar a presentar un pronóstico favorable si se proporciona una detección e intervención temprana adecuada basada en la estimulación del lenguaje (Acosta et al., 2012). En cambio, si se llega a un TDL, este requiere una intervención de mayor intensidad y tiene un pronóstico más incierto, debido a que tiene una resistencia al cambio, lo que le lleva a ser una condición más persistente que se puede mantener incluso en la adolescencia, y en algunos casos durante toda la vida (APA, 2023; Acosta et al., 2012).

Estos términos pueden afectar, en mayor o menor medida, al futuro desarrollo cognitivo, escolar y social de los niños y niñas que lo presentan (Acosta et al., 2012), lo que incrementa el riesgo de exclusión o dificultades con sus iguales (APA, 2023). Por ello, tras este análisis, resulta fundamental avanzar hacia la comprensión de aquellos elementos que pueden influir en la aparición y evolución de ese retraso. En este sentido, a continuación, se abordarán los principales factores de riesgo asociados al retraso del desarrollo del lenguaje que contribuyen a su aparición en la etapa infantil.

2.3.1. Factores de riesgo

Numerosas investigaciones han destacado el hecho de que los retrasos en el desarrollo del lenguaje se deben a dificultades por una compleja interacción de múltiples factores, que incluyen tanto variables biológicas como ambientales (Larco, 2023). El factor biológico desempeña un papel muy importante en el desarrollo del lenguaje, ya que está estrechamente unido a la maduración neurológica y a las capacidades cognitivas (Marmanillo et al., 2024).

Por otro lado, también es imprescindible abordar la relación entre el desarrollo del lenguaje y el ambiente, ya que se debe analizar cómo el entorno en el que se cría un niño afecta su capacidad para desarrollar las competencias lingüísticas necesarias (Marmanillo et al., 2024). En este sentido, en este apartado se analizarán los factores más importantes a tener en cuenta y cómo cada uno de ellos puede influir y, en ocasiones, retrasar la adquisición y el progreso de las habilidades lingüísticas en la infancia.

2.3.1.1. Factores biológicos

Desde una perspectiva biológica, en un estudio realizado con niños de entre 18 meses y 5 años, se identificó una mayor vulnerabilidad en aquellos con retraso del lenguaje, asociada a diversos factores de riesgos biológicos presentes en las etapas prenatal y perinatal (Valdivia et al., 2013). En la etapa prenatal destacan condiciones como la hipertensión arterial y la anemia materna, así como el estrés materno extremo, las infecciones y la exposición a ciertos medicamentos durante el embarazo. Estos factores pueden afectar negativamente al feto al interferir en los procesos básicos de su desarrollo, lo que aumenta la probabilidad de que se presenten alteraciones posteriores en el neurodesarrollo (Valdivia et al., 2013).

Además, los hallazgos actuales indican que existen componentes genéticos que pueden influir de manera significativa en el origen de los retrasos del lenguaje (Larco, 2023). Según la APA (2023), las dificultades en el lenguaje son altamente heredables, por lo que es frecuente encontrar antecedentes entre los miembros de la familia. Además, los factores genéticos pueden desempeñar un papel crucial en gemelos, donde hay casos en que uno o ambos gemelos presentan retraso del desarrollo del lenguaje (Larco, 2023). Asimismo, las diferencias entre sexos en el desarrollo temprano de la comunicación pueden explicar una mayor aparición de dificultades comunicativas en niños que en niñas (APA, 2023). Según señala Santamaría (2023), esto se debe a la interacción con el entorno, dado que las niñas prefieren permanecer cerca de los adultos y participar en interacciones sociales con ellos, mientras que los niños prefieren el juego activo.

Siguiendo de esto, en la etapa perinatal se destaca la prematuridad, siendo uno de los factores importantes que puede interferir en el desarrollo del lenguaje, debido a que implica un menor tiempo de maduración neurológica dentro de la tripa de la madre y una mayor probabilidad de complicaciones neonatales (Marmanillo et al., 2024). De hecho, los niños prematuros, especialmente los nacidos antes de las 37 semanas de gestación, suelen presentar dificultades

tanto en la comprensión como en la expresión del lenguaje. Esto se debe a que su sistema nervioso no ha alcanzado un desarrollo completo en el momento del nacimiento, lo que puede afectar su capacidad para adquirir y utilizar el lenguaje de forma adecuada (Marmanillo et al., 2024).

2.3.1.2. Factores ambientales

Por otro lado, el retraso del lenguaje también puede deberse a factores ambientales, ya que el niño construye su lenguaje a partir de las experiencias e interacciones con su entorno (Pérez y Salmerón, 2006). En este sentido, la escasa estimulación lingüística, relacionada con una baja oralidad y deficiencias en el uso del lenguaje por parte de las personas cercanas al infante, puede provocar retrasos en su desarrollo (Larco, 2023). Del mismo modo, la calidad del entorno escolar es determinante, ya que un ambiente rico en interacción, apoyo docente y recursos alternativos e integrales favorece la comunicación, mientras que uno poco estimulante puede limitarla (Marmanillo et al., 2024).

Por último, factores en el contexto socioeconómico de la familia como la pobreza, la negligencia y la falta de acceso a servicios de educación temprana de calidad pueden tener un impacto negativo en el desarrollo del lenguaje del pequeño (Larco, 2023). Debido a que los niños y niñas que crecen en contextos con menos recursos pueden verse en desventaja por una menor exposición del lenguaje y a la escasez de experiencias educativas enriquecedoras. A esto se suman las influencias culturales y las expectativas sociales, que también condicionan la manera en que el lenguaje se aprende y se utiliza (Marmanillo et al., 2024). Asimismo, cuando existen altos niveles de estrés o inseguridad tanto en el niño como en su entorno, su desarrollo emocional y psicológico puede verse afectado, lo que dificulta su participación en interacciones comunicativas eficaces (Marmanillo et al., 2024).

En conclusión, el retraso del lenguaje tiene un origen multifactorial, en el que intervienen tanto factores biológicos como ambientales, los que pueden a agravar el hecho de que haya niños y niñas que presenten un desarrollo más lento de las habilidades lingüísticas esperadas para su edad. Por lo que, una vez analizado el concepto del retraso del desarrollo del lenguaje y el origen de su aparición, resulta fundamental conocer la implicación que dicho retraso tiene en el infante, con el fin de comprender el impacto que esas dificultades pueden ejercer sobre su desarrollo integral, así como sobre sus procesos de comunicación, aprendizaje e interacción social, aspectos que se abordarán a continuación.

2.4. Impacto del retraso del lenguaje en el desarrollo y aprendizaje del infante

El retraso del lenguaje en la etapa infantil de 0 a 6 puede tener un impacto significativo en el desarrollo global del niño (Larco, 2023). Como se ha mencionado, las dificultades en el lenguaje oral pueden variar desde un retraso del desarrollo del lenguaje hasta dificultades más complejas y duraderas, dando paso al Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). En este sentido, los retrasos del lenguaje pueden conllevar implicaciones profundas en la trayectoria evolutiva del infante, afectando tanto su bienestar como sus perspectivas y oportunidades de futuro, más allá del ámbito académico (Larco, 2023).

Se estima que entre un 5% y 10% de los infantes en edad preescolar presentan retrasos en el lenguaje sin una causa identificable, lo que genera desafíos significativos en su capacidad comunicativa (Lema et al., 2025). Sin embargo, estos retrasos pueden generar dificultades más allá de las habilidades de comunicación y lenguaje, influyendo a su vez en aspectos tanto socioemocionales como cognitivos del desarrollo (Larco, 2023). Por esa razón, resulta fundamental analizar cómo este retraso influye en el desarrollo y aprendizaje infantil, evaluando su impacto en áreas del desarrollo social, emocional y cognitivo, con el fin de comprender sus consecuencias y destacar la importancia de una detección e intervención tempranas que favorezcan un desarrollo más adecuado y global.

Tal y como mencionan Lema et al. (2025), un desarrollo lingüístico sólido favorece la interacción con iguales y adultos, la interiorización de normas, y la expresión de necesidades y afectos. En cambio, el retraso del desarrollo del lenguaje puede repercutir negativamente en el ámbito académico y, sobre todo, en el desarrollo socioemocional, afectando la adaptación social, la conducta y el bienestar psicológico del niño. El desarrollo socioemocional hace referencia a la capacidad del niño o la niña para formar vínculos seguros, comprender señales sociales, expresar y regular emociones, desarrollar empatía y construir una autoimagen positiva (Lema et al., 2025).

Por esta estrecha relación entre lenguaje y desarrollo socioemocional, estudios muestran que estos menores enfrentan mayores dificultades para la interacción social, regulación de emociones y manejo de conductas, además de tener menor autoestima y competencias sociales (Lema et al., 2025). Esto puede llevar a frustraciones, dificultades en la formación de relaciones amistosas y una mayor probabilidad de conflictos y malentendidos con sus iguales,

terminando en situaciones que pueden influir negativamente en su bienestar emocional, autoestima y autoconcepto (Larco, 2023).

Por otro lado, las dificultades en la adquisición del lenguaje oral en la infancia pueden afectar tanto las habilidades expresivas como las de comprensión (Larco, 2023). Mientras algunos niños comprenden bien el lenguaje, pero hablan poco, otros presentan dificultades más generales que comprometen la comunicación en distintos niveles. Esas dificultades no solo limitan la expresión y comprensión del lenguaje, sino que también pueden afectar el desarrollo cognitivo, reduciendo la capacidad del niño para aprender nuevas habilidades y participar plenamente en actividades educativas (Larco, 2023).

Asimismo, varios estudios han mostrado que existe una relación entre el lenguaje y las funciones ejecutivas, las cuales comprenden un conjunto de capacidades encargadas de regular y controlar los procesos cognitivos, como la memoria de trabajo, la atención, la planificación, la flexibilidad cognitiva o el control inhibitorio (Marmanillo et al., 2024). Estos estudios indican que cuando el infante no adquiere o desarrolla el lenguaje correctamente, estas habilidades cognitivas pueden verse afectadas en igual medida, ya que para utilizarlas se necesita procesar la información, comprenderla y saberla expresar (Marmanillo et al., 2024).

Además, a largo plazo el retraso en la adquisición del lenguaje puede impactar la calidad de vida, ya que la comunicación efectiva es clave para la integración social, el éxito académico, las oportunidades laborales y las relaciones personales (Larco, 2023). Por ello, los niños y niñas con retraso del lenguaje enfrentan un mayor riesgo de bajo rendimiento, pudiendo llevar al abandono escolar, problemas emocionales y trastornos de conducta, que pueden provocar dificultades en el trabajo futuro y problemas de salud mental en la adultez (Mateos y López, 2011). Estas interrelaciones subrayan la importancia de abordar el retraso en el desarrollo del lenguaje dentro de un enfoque global, destacando la necesidad de la detección temprana acompañada de intervenciones (Larco, 2023), las cuales se presentarán y se profundizarán en los siguientes apartados.

2.5. La detección temprana del retraso del desarrollo del lenguaje

El análisis de las consecuencias que el retraso del lenguaje puede generar en el niño o la niña, lleva a la necesidad de destacar la importancia de la detección temprana de esas dificultades

que afectan al desarrollo lingüístico del infante. Por lo que a continuación, se abordará la detección temprana, destacando su importancia y profundizando en las principales señales que permiten identificar de manera temprana un posible retraso del desarrollo del lenguaje.

2.5.1. Como se realiza la detección temprana

La detección del retraso del lenguaje puede realizarla tanto la familia, como los profesionales educativos, como profesores o pediatras (Gortázar et al., 2022). Cabe destacar que el docente no es el encargado de realizar el diagnóstico del retraso del desarrollo del lenguaje, sin embargo, al igual que la familia tiene un papel muy importante porque va a poder detectar las dificultades que presentan estos alumnos al tener un contacto diario con ellos. Ambos podrán proporcionar datos fiables y válidos a los demás profesionales, además de poder corroborar la eficacia de las intervenciones (Pérez, 1997). Asimismo, los pediatras de atención temprana desempeñan un papel clave durante las revisiones del niño, donde se realiza un seguimiento continuo del desarrollo y se recogen las inquietudes de las familias sobre la evolución de sus hijos (Gortázar et al., 2022).

Dicho esto, el primer paso para detectar el retraso del desarrollo del lenguaje es la observación directa por parte de padres y profesionales educativos. Para ello, según Gortázar et al. (2022), es importante observar al niño mientras juega e interactúa con su entorno, hablar con él y hacerle preguntas adecuadas a su edad. Además, se deben valorar tanto los aspectos de expresión (articulación, fluidez, léxico o morfosintaxis) como los de comprensión. También es fundamental atender a la comunicación no verbal, por ejemplo, si mantiene el contacto visual, responde cuando se le llama, comparte la atención con el adulto y utiliza gestos para comunicarse (Gortázar et al., 2022).

En definitiva, la detección temprana del retraso del lenguaje se basa en la observación continua del niño por parte de su entorno más cercano y en la valoración de su comunicación verbal y no verbal en entornos naturales. Sin embargo, a nivel familiar y en el ámbito educativo existen dificultades para detectar los síntomas del retraso del lenguaje, debido a la falta de información al respecto (Patiño et al., 2017). Por esa razón, a partir de esta primera identificación de posibles dificultades, resulta necesario profundizar en los indicadores concretos que pueden aparecer en las distintas etapas del desarrollo evolutivo del lenguaje. Por ello, a continuación, se presentan las principales señales de alerta o dificultades que permiten reconocer de forma más precisa la presencia de un posible retraso en el lenguaje.

2.5.2. Los indicadores y señales de alerta para la detección temprana del retraso del lenguaje

La identificación de dificultades en el lenguaje puede llevarse a cabo por parte de las personas que más tiempo pasan con el infante, como la familia o profesores, tal y como indican Gortázar et al. (2022). Es necesario añadir que el inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo (APA, 2023). Por lo que, el presente punto aborda las principales señales de alerta del retraso del desarrollo del lenguaje en la etapa infantil de 0 a 6 años, identificando las posibles dificultades en distintas etapas del desarrollo evolutivo del lenguaje.

Comenzando por la etapa prelingüística (0-12 meses), pueden observarse indicadores tempranos como una succión deficiente o atragantamiento con líquidos en los primeros meses, así como un llanto débil. A partir de los 3 meses, resulta llamativa la señal de falta de sonrisa ante las caras o voces familiares (Fernández, 2013). Hacia los 4 meses, puede aparecer la ausencia de producción de sonidos o la falta de respuesta ante estímulos auditivos, como la voz humana. Asimismo, entre los 5 y 9 meses, la ausencia de balbuceo constituye otra señal relevante. Además, puede mostrar un desinterés por juegos repetitivos como el “cucú” o la ausencia de gestos comunicativos, por ejemplo, decir adiós y hola con las manos (Fernández, 2013).

Dentro de la etapa lingüística (de 12 meses en adelante), en el periodo de 12 a 24 meses, destacan señales como la falta de respuesta al nombre sin apoyo gestual y la ausencia de gestos comunicativos intencionales, como saludar, decir adiós o negar con la cabeza (Fernández, 2013). También puede observarse que el infante no señala para pedir o mostrar objetos, no imita palabras sencillas o prefiere comunicarse mediante gestos en lugar de palabras, además de una falta de respuesta a palabras como dame, mira o ven (Fernández, 2013). De hecho, como menciona Gortázar et al. (2022), una clara señal de retraso es que produzca menos de 10 palabras a los 18 meses o menos de 50 a los 24 meses.

Entre los 2 y 3 años, pueden aparecer dificultades como la ausencia de palabras simples o el uso muy limitado de grafemas (Pérez, 1997). Asimismo, el niño puede no responder a la denominación de objetos o acciones conocidas, incluso con apoyo gestual, y no comprender órdenes simples. Dentro de las señales en esta etapa, es frecuente que el lenguaje resulte ininteligible en gran parte de sus producciones, que no combine dos palabras o que utilice un lenguaje ecolálico. También pueden observarse dificultades en la interacción social mostrando

frustración en situaciones comunicativas, además de presentar problemas en la masticación o falta de control del babeo (Fernández, 2013).

En la etapa de 3 a 4 años, algunas señales de alerta incluyen un habla difícil de entender fuera de su contexto habitual (Fernández, 2013), ya que puede poseer una ininteligibilidad mayor del 70% (Gortázar et al., 2022). Se puede observar una falta de imitación de sílabas y dificultades para construir frases simples de tres palabras (Fernández, 2013), siguiendo el orden de sujeto-verbo-objeto (Gortázar et al., 2022). Además de no utilizar adecuadamente pronombres o no formular preguntas básicas como "¿qué?" o "¿dónde?". De igual forma, puede presentar limitaciones en la comprensión, ya que no entiende el uso de objetos (Fernández, 2013). Asimismo, puede mostrar poco interés por interactuar con otros niños, tener dificultad para relatar experiencias o incapacidad para expresar lo que está haciendo, al tener un vocabulario limitado (Fernández, 2013).

Entre los 4 y 5 años, es relevante observar si el niño no pronuncia correctamente la mayoría de los sonidos del lenguaje, utiliza frases muy cortas o presenta dificultades en el uso de nexos, pronombres, artículos o verbos, al tener un vocabulario reducido (Fernández, 2013). Muestra dificultad para comprender, cuando las frases son largas o complejas, lo que a su vez dificulta la capacidad de narrar sus propias experiencias (Fernández, 2013). Sin embargo, cabe destacar que en la mayoría de los niños con retraso en el lenguaje el nivel de comprensión suele ser superior a la expresión (Pérez, 1997). Asimismo, puede mostrar problemas de autorregulación personal (atención sostenida insuficiente, impulsividad, entre otros) o dificultades de coordinación motora, y problemas para recordar y expresar palabras (Gortázar et al., 2022).

Por último, en la etapa de 5 a 6 años, aunque el lenguaje debería estar más consolidado, se observa que pueden continuar mostrando dificultades en la articulación, errores en la estructura de frases y problemas de comprensión de oraciones complejas. También pueden aparecer dificultades para responder a preguntas abiertas (qué, dónde, de quién, por qué) y problemas para comprender conceptos espaciales (como "en", "encima" o "dentro"). Además, puede presentar dificultades para mantener la atención sostenida en tareas de escucha, como cuentos, y puede aparecer la presencia de tartamudeo (Fernández, 2013).

En resumen, estas señales de alerta permiten reconocer de forma temprana las dificultades en el desarrollo del lenguaje a lo largo de las distintas etapas evolutivas, facilitando una identificación precoz de ese retraso por parte de la familia y los profesionales. A partir de esta

detección inicial, resulta fundamental comprender la relevancia que tiene detectar de manera temprana para minimizar el impacto de estas dificultades en el desarrollo global del niño. Por ello, a continuación, se abordará la importancia de la detección temprana del retraso del desarrollo del lenguaje.

2.5.3. La importancia de la detección temprana

Cada etapa del desarrollo del lenguaje es fundamental, ya que una dificultad detectada en una fase temprana puede tener un efecto dominó en el desarrollo lingüístico, afectando las siguientes etapas (Larco, 2023). Por ejemplo, un retraso en la adquisición de vocabulario puede limitar la capacidad de un niño para formar oraciones gramaticalmente correctas, y, en consecuencia, afectar su habilidad para comunicarse de manera efectiva (Larco, 2023). Además, un retraso en el desarrollo lingüístico puede influenciar negativamente en el aprendizaje de la lectura y escritura del infante, pudiendo llevar a trastornos del aprendizaje como la dislexia (Larco, 2023).

Del mismo modo, esos retrasos son un tema importante en el desarrollo del menor dado su impacto a largo plazo, por el riesgo de aparecer problemas sociales y conductuales, así como el fracaso escolar (Patiño et al., 2017). Por esta razón, la detección temprana del retraso del lenguaje resulta esencial, y el seguimiento de las etapas del desarrollo del lenguaje es crucial para identificar de forma temprana cualquier señal de alerta de un retraso en el lenguaje, con el fin de prevenir o minimizar posibles consecuencias futuras en el desarrollo integral del infante (Larco, 2023). De hecho, un estudio realizado sobre la detección temprana de este retraso en menores de 6 años mencionó que la identificación temprana lleva a una mejora del pronóstico de la mayoría de los niños y niñas con retraso del lenguaje, disminuyendo así las dificultades (Patiño et al., 2017).

Una vez detectadas las señales de alerta tempranas del retraso del lenguaje, es necesario realizar una evaluación más detallada para confirmar esas dificultades y definir una intervención adecuada. Evaluar el nivel del lenguaje en niños y niñas es fundamental para el desarrollo lingüístico, el cual influye en la interacción social, aprendizaje y autoestima (Sánchez et al., 2024). Esta evaluación debe ser individualizada y basada en un enfoque funcional y global, priorizando el uso del lenguaje en situaciones reales y teniendo en cuenta las capacidades específicas del niño (López y García, 2005). Existen múltiples instrumentos que evalúan el desarrollo del lenguaje utilizando escalas y test estandarizados, como la Prueba

de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) o el test de Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA), en los que se mide el nivel lingüístico verbal y no verbal (Gortázar et al., 2022).

Sin embargo, estos métodos están más pensados para ser utilizados por profesionales, como pediatras, logopedas o especialistas de atención temprana (Gortázar et al., 2022), por lo que pueden ser difíciles de utilizar en el ámbito escolar. Para ello, diversos autores destacan la utilidad de las rúbricas para evaluar competencias, ya que ofrecen a los docentes una guía clara para el proceso de evaluación, que ayuda en la toma de decisiones para mejorar dicha competencia (Sánchez et al., 2024). En ese sentido, las rúbricas pueden ser una herramienta adecuada, dado que ofrecen una forma estructurada de evaluar el lenguaje y permiten identificar los aspectos a mejorar (Sánchez et al., 2024). Posteriormente, gracias a los resultados obtenidos de esas evaluaciones se puede iniciar la intervención temprana (Patiño et al., 2017), concepto que se abordará en el siguiente apartado.

2.6. La intervención con el alumnado con retraso del desarrollo del lenguaje

Las intervenciones tempranas del lenguaje en niños de preescolar son una herramienta esencial para disminuir los efectos que causan esas dificultades en el lenguaje (Hipo et al., 2024). Diversos estudios afirman que la implementación temprana de estas intervenciones no solo favorece el desarrollo del lenguaje expresivo en el nivel fonético-fonológico, sino que también potencia los componentes semántico, morfosintáctico y pragmático. Por lo que, debido a ellas los niños y niñas con retraso en el lenguaje pueden mejorar sus habilidades de comunicación y así mismo desenvolverse mejor en su entorno social, familiar y escolar (Hipo et al., 2024).

Asimismo, una intervención temprana y específica puede ayudar a evitar ese efecto dominó mencionado anteriormente, y asegurar que todos los niños desarrollen sus habilidades lingüísticas de manera óptima, promoviendo así su desarrollo cognitivo, emocional y social, ayudándoles a alcanzar su potencial completo y mejorar su calidad de vida (Larco, 2023). De hecho, un reciente estudio de Macías et al. (2025), sobre la estimulación temprana y su influencia en el desarrollo del lenguaje oral, señala que la intervención es más efectiva en edades iniciales, debido a la existencia de una etapa óptima de plasticidad neurológica que se debe aprovechar, dado que el cerebro del infante es más receptivo a los cambios y adaptaciones (Hipo et al., 2024).

Dicho esto, la colaboración entre profesionales, centros educativos y familias es clave para garantizar la eficacia de las intervenciones tempranas en el desarrollo del lenguaje (Hipo et al., 2024). Incorporar estas intervenciones dentro del entorno escolar favorece el aprendizaje, debido a que la escuela es un espacio donde los niños interactúan constantemente y utilizan el lenguaje en situaciones reales y variadas. Del mismo modo, la implicación de las familias desempeña un papel esencial en la mejora de los resultados (Hipo et al., 2024). La familia es el primer entorno para establecer las habilidades lingüísticas (Macías et al., 2025) y su participación refuerza lo trabajado en la intervención, dado que ayuda a que los niños y niñas practiquen en casa lo que han aprendido, haciendo que lo usen de forma más natural en su día a día (Hipo et al., 2024).

En resumen, esta colaboración hace que las intervenciones funcionen mejor, se obtengan mejores resultados y ayuda a entender el lenguaje como una parte clave del desarrollo global del niño (Hipo et al., 2024). Por tanto, teniendo en cuenta toda la información aportada se pone en evidencia la importancia de abordar de forma adecuada y temprana las dificultades en el lenguaje infantil. Por lo que, a continuación, se dará paso a la intervención dirigida a padres y docentes con niños y niñas con retraso del lenguaje, aportando estrategias que se pueden elaborar tanto en la escuela como en casa.

2.6.1. Estrategias para las familias y la escuela

Como se ha mencionado, el retraso del lenguaje puede deberse a factores como la falta de estimulación del entorno. Una escasa estimulación desde edades tempranas puede dificultar en gran medida la comprensión y la expresión verbal, provocando que los niños y niñas recurran con mayor frecuencia a gestos o señas para comunicarse, lo que limita el desarrollo del lenguaje oral (Cen-Cinai, 2022). Por ello, resulta fundamental favorecer desde los primeros años la interacción, la comunicación constante y el uso del lenguaje oral en contextos cotidianos para potenciar y trabajar su desarrollo lingüístico (Cen-Cinai, 2022).

Dicho esto, una de las estrategias más efectivas para estimular el lenguaje oral, es mediante la interacción, ofreciendo un ambiente enriquecido ayudado de un buen modelo adulto. Es importante que el adulto hable con claridad, con buena articulación y un buen uso de palabras, teniendo en cuenta la edad cronológica del niño o niña, y enseñándole a respetar los turnos para lograr una conversación fluida. Asimismo, el contacto visual es fundamental para que aprendan a relacionar el lenguaje verbal con el gestual, ofreciendo un desarrollo integral.

Además, se les debe brindar oportunidades para expresarse oralmente, corrigiendo de forma positiva, pero sin presionarlos, mostrando interés en lo que dicen y reforzando sus logros para fortalecer su confianza y comunicación (Cen-Cinai, 2022).

Del mismo modo, la lectura compartida también desempeña un papel esencial. Los cuentos son una herramienta clave para el desarrollo del lenguaje, la imaginación y el pensamiento en los niños y niñas (Cen-Cinai, 2022). La lectura de cuentos proporciona placer y entretenimiento para el menor, además de ayudarle a mejorar la comprensión, a reconocer valores éticos y a desarrollar un pensamiento crítico. Por lo que, a la hora de trabajarlos se pueden realizar actividades como que el adulto lea en voz alta y el infante relacione imágenes con la historia, que haga dibujos, complete relatos de forma oral, responda preguntas básicas, identifique la secuencia de los hechos o cree títulos, favoreciendo así la comprensión y la creatividad (Cen-Cinai, 2022).

Por otro lado, el juego es otro pilar fundamental en el desarrollo del lenguaje. Una enseñanza motivadora basada en el juego ofrece mejores resultados en el desarrollo de las competencias lingüísticas (Ruiz y Ríos, 2022). En ese sentido, los juegos verbales son una estrategia significativa en edades tempranas dado que ayudan a ampliar el vocabulario y mejorar la pronunciación (Ruiz y Ríos, 2022). Los juegos de adivinanzas son recursos lúdicos que favorecen el aprendizaje al estimular la reflexión, el razonamiento y la participación activa. Además, ayudan a conocer el entorno, enriquecen el vocabulario y fortalecen la memoria y los conocimientos (Cen-Cinai, 2022). Los trabalenguas también contribuyen al desarrollo de la expresión oral, mejorando la pronunciación, la fluidez y la seguridad al hablar, además de estimular la audición (Cen-Cinai, 2022).

Asimismo, las canciones y rimas presentan una repetición constante de sílabas, sonidos y fonemas, lo que ayuda a mejorar la forma de hablar del menor y a comprender el significado de las palabras (Ruiz y Ríos, 2022). Estos juegos verbales favorecen el desarrollo del ritmo, la atención y la concentración, además de habilidades motrices, cognitivas y auditivas, estimulando la creatividad, la socialización y permitiendo al niño liberar energía de forma positiva (Cen-Cinai, 2022). Por último, a través de juegos simbólicos, los niños y niñas dan nuevos significados a objetos y situaciones, lo que favorece el desarrollo del lenguaje al organizar el pensamiento, además, amplía el vocabulario, trabaja la gramática y fortalece la comunicación. Asimismo, este tipo de juego está muy ligado a la interacción con otras

personas, dado que las historias que surgen cuando los niños juegan les ayudan a compartir ideas, entenderse mejor y crear significados juntos (Campos et al., 2025).

En resumen, estas estrategias desde la familia y la escuela son clave para favorecer el desarrollo del lenguaje, especialmente si se aplican de forma temprana y constante en situaciones cotidianas de juego y comunicación. Estas estrategias no solo potencian la adquisición del lenguaje oral, sino que también mejoran la confianza, la participación y la competencia comunicativa del niño o niña en su entorno. A partir de estas ideas, es importante ver cómo llevarlas al aula a través de propuestas más concretas, como las metodologías activas que se presentan a continuación.

2.6.2. Metodologías activas para la intervención del retraso del lenguaje en el aula

Las metodologías activas son estrategias de enseñanza en las que el alumno participa de forma directa en su propio aprendizaje, dejando atrás el modelo tradicional basado en la memorización y repetición (Zapata et al., 2024). En este enfoque, el alumno reflexiona, interactúa y construye conocimientos a partir de experiencias y actividades dinámicas, convirtiéndose en el protagonista de su proceso de aprendizaje, lo que favorece el desarrollo de pensamiento crítico, autonomía y un aprendizaje más significativo. Además, el docente actúa como guía y facilitador, creando entornos adecuados y utilizando herramientas que fomentan la comunicación y la participación (Zapata et al., 2024).

Como mencionan Zapata et al. (2024), este enfoque se apoya en las ideas de los teóricos Piaget y Vygotsky, quienes destacan que el conocimiento se construye a través de la interacción social, la experiencia y la participación activa del alumno, lo que permite desarrollar competencias y capacidades de comprensión (Zapata et al., 2024). De hecho, dentro de estas metodologías, el aprendizaje cooperativo ocupa un lugar importante, ya que aporta beneficios sociales, académicos y motivacionales, promoviendo la inclusión y el trabajo en equipo (Escarbajal y Martínez, 2023). La cooperación se refleja en dinámicas donde los alumnos interactúan entre sí, apoyándose mutuamente mediante la ayuda, el consejo y el acompañamiento, con el objetivo de favorecer el éxito colectivo y el aprendizaje compartido (Escarbajal y Martínez, 2023).

Partiendo de esas dinámicas, una de las metodologías activas que se pueden destacar en el ámbito educativo es la gamificación (Zapata et al., 2024). Esta metodología es una estrategia educativa que utiliza elementos y dinámicas del juego en contextos de aprendizaje para aumentar la motivación, la participación y el interés de los alumnos. Su principal objetivo es proporcionar experiencias más dinámicas, atractivas e interactivas, favoreciendo un aprendizaje activo y significativo. En este sentido, las dinámicas del juego promueven la colaboración y la retroalimentación inmediata, permitiendo que los alumnos aprendan mediante experiencias. Además de proporcionar situaciones donde los alumnos desarrollen capacidades cognitivas, comunicativas y actitudinales, fomentando así un aprendizaje activo (Yesenia et al., 2025).

Por tanto, las metodologías activas son una herramienta adecuada en la etapa de infantil, ya que favorecen la interacción social, la comunicación oral y la participación del alumnado, aspectos que son importantes en el desarrollo del lenguaje. Además, la LOMLOE en su artículo 14 (2020), establece que los métodos de trabajo en infantil se deben basar en las experiencias de aprendizaje positivas a través de actividades y el juego, en un ambiente de afecto y confianza que favorezca la autoestima y la integración social. En el caso del alumnado con retraso del desarrollo del lenguaje, estas estrategias permiten generar contextos ricos en interacción comunicativa, fomentando la expresión oral, la comprensión y el uso funcional del lenguaje en situaciones reales a través del juego. Partiendo de esta información, se diseñará la propuesta de intervención de este trabajo, dirigida al alumnado del tercer curso del segundo ciclo de infantil.

A modo de conclusión final, el retraso del desarrollo del lenguaje supone un tema relevante en la evolución del lenguaje en la etapa infantil de 0 a 6, dado que influencia de manera significativa al desarrollo global de los niños y las niñas (Larco 2023), en gran medida por la falta de estimulación temprana y del entorno comunicativo insuficiente. En este sentido, la detección temprana resulta fundamental para identificar estas dificultades a tiempo y poder intervenir de manera adecuada, evitando que se agraven y afecten al desarrollo integral del infante. Como se ha mencionado, tanto la familia como la escuela cumplen una función importante en el desarrollo del lenguaje infantil (Macías et al., 2025). Por ello, es imprescindible que ambos entornos ofrezcan al menor experiencias diferentes y significativas desde edades tempranas, trabajando así la expresión oral y la confianza a la hora de hablar.

Asimismo, las metodologías activas en el aula, mediante actividades en grupo, juegos e interacciones, favorecen un entorno en el que el lenguaje se practica y enriquece de forma continua. A partir de esto, además de las estrategias recogidas en el marco teórico, en el siguiente apartado se presenta la elaboración de una propuesta de intervención basada en metodologías activas dirigida a profesores con alumnos del tercer curso del segundo ciclo de infantil que presentan retraso del desarrollo del lenguaje, con la finalidad de ayudar a mejorar las dificultades en el lenguaje que pueden aparecer a esa edad.

3. Propuesta de Intervención

A continuación, se presenta la propuesta de intervención diseñada para mejorar las dificultades lingüísticas de alumnos de un aula del tercer curso del segundo ciclo de infantil, que presentan un retraso del desarrollo del lenguaje, dado que a esa edad las dificultades pueden ser mayores al tener que estar el lenguaje más consolidado. En primer lugar, se justificarán las necesidades detectadas para realizar esta intervención y los objetivos de ésta. Posteriormente, se procederá a presentar el caso y las actividades de la propuesta de intervención, junto con el cronograma, los recursos utilizados y el método de evaluación.

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención

En este apartado se profundiza en la propuesta de intervención. Por lo que a continuación, se indicarán las razones por la que es necesaria realizar una intervención y seguidamente se expondrán los objetivos que se quieren cumplir con la propuesta.

3.1.1. Justificación y necesidades detectadas

Hoy en día cada vez se encuentran más casos de niños y niñas que presentan retraso del desarrollo del lenguaje. Esas dificultades en la adquisición lingüística hacen que los alumnos desarrollen el lenguaje de una forma más lenta que el resto de sus compañeros de la misma edad, afectando al desarrollo expresivo oral. Como bien se observará en el caso de esta propuesta de intervención, los niños y niñas presentan dificultades en la producción de sonidos, y utilizan un vocabulario y estructuras gramaticales muy limitados para su edad, afectando a su expresión y comprensión verbal, lo que supone una necesidad de abordar estas dificultades del lenguaje.

Tal y como se indica en el apartado 2.4, este retraso genera desafíos significativos en su capacidad comunicativa, tanto en comprensión como en expresión, provocando un impacto en el desarrollo global del niño o niña a nivel cognitivo, así como el socioemocional (Larco, 2023). Por ello, resulta imprescindible realizar una detección e intervención tempranas. Esto permite responder adecuadamente a las dificultades lingüísticas y favorecer el desarrollo comunicativo del infante, lo que contribuye a prevenir posibles dificultades a largo plazo. Sin embargo, en las escuelas se observa una evidente falta de formación y de estrategias de estimulación del lenguaje para ayudar a los alumnos que presentan ese retraso.

Ante esta situación, se demuestra la necesidad de diseñar propuestas de intervención dirigidas a este alumnado, basadas en metodologías activas, centradas en la estimulación y trabajo del lenguaje oral a través de actividades lúdicas y cooperativas, que permitan atender a la diversidad del aula. Por lo que la propuesta que se expondrá a continuación busca potenciar el uso correcto del lenguaje a través de juegos y la interacción social, favoreciendo un desarrollo lingüístico adecuado en todo el alumnado.

3.1.2. Objetivos

3.1.2.1. Objetivo general

El objetivo de esta propuesta de intervención es proporcionar actividades al profesorado para la estimulación y mejora del desarrollo del lenguaje en un aula del tercer curso del segundo ciclo de infantil, basadas en metodologías activas. A continuación, se presentan los objetivos específicos de la propuesta de intervención que se van a ir desarrollando a lo largo de las sesiones.

Dado que el aula en la que se propone desarrollar la propuesta de intervención se ubica en Vitoria-Gasteiz, los objetivos específicos se fundamentan en el Decreto 75/2023 de la comunidad vasca, en el que se destaca la competencia en comunicación lingüística como clave en Educación Infantil para el desarrollo del alumnado y su preparación ante futuros retos (Decreto 75/2023, 2023). Dentro de esta competencia, se subraya el papel del adulto como modelo en la estimulación del lenguaje verbal, favoreciendo un desarrollo progresivo hacia el uso del lenguaje (Decreto 75/2023, 2023), ideas que se contemplarán en la propuesta.

3.1.2.2. Objetivos específicos

1. Mejorar la articulación de sonidos del habla, para una correcta producción de sonidos verbales.
2. Desarrollar la conciencia fonológica y la discriminación auditiva, para identificar sonidos específicos dentro de las palabras y mejorar su atención auditiva.
3. Favorecer la comprensión verbal mediante la escucha activa de mensajes.
4. Ampliar el vocabulario comprensivo y expresivo, para adquirir nuevas palabras y ser capaz de utilizarlas en su entorno.
5. Fomentar la construcción de frases y el uso adecuado de la gramática, para que los alumnos pasen de palabras sueltas a frases completas y bien organizadas.
6. Estimular la expresión oral y el uso funcional del lenguaje, para comunicarse de forma efectiva y segura en situaciones reales o simuladas.

3.2. Diseño de la propuesta de intervención

En este apartado se presenta la propuesta de intervención, por lo que a continuación, se abordará la descripción de las características del centro y de los destinatarios de la intervención. Seguidamente, se explicará la metodología utilizada para esta propuesta, y se presentarán las actividades junto con su cronograma y los recursos utilizados para su ejecución, además del método de evaluación.

3.2.1. Destinatarios y características del centro

Esta propuesta de intervención está dirigida a un aula ordinaria del tercer curso del segundo ciclo de infantil, en la que se encuentran tres alumnos que presentan retraso del desarrollo del lenguaje. Esta aula se encuentra en un colegio público, un solo edificio que cuenta con dos niveles de educación, infantil y primaria, además de tener tres líneas por cada curso. Este colegio está situado en un barrio tranquilo en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, en la provincia de Álava, poblado en su mayoría por gente joven y con muchos parques. Además, cabe mencionar que el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos del colegio es de clase media.

Dicho esto, el aula a la que va dirigida la propuesta de intervención está formada por un total de 18 alumnos y alumnas. En el aula se encuentran tres niños que presentan retraso del desarrollo del lenguaje, dado que se ha identificado que tienen dificultades en ciertos componentes del lenguaje. Cometen errores en la identificación y producción de sonidos, y

poseen un vocabulario limitado para su edad. Además, presentan dificultades en la construcción y estructuración de frases, utilizando con frecuencia enunciados poco elaborados y con errores gramaticales. Estas limitaciones afectan tanto a su expresión oral como a la comprensión de mensajes e instrucciones verbales, dificultando su comunicación con iguales y docentes.

Del mismo modo, esos alumnos han empezado a mostrar frustración en situaciones espontáneas donde se requiere expresarse de manera fluida, como en una discusión con sus compañeros o alguna actividad, lo que a su vez ha conllevado a que no quieran participar en ciertas actividades. Además, cabe destacar que en esta aula se identifican otros perfiles ya que también se ha observado que hay dos alumnos que muestran dificultades en la atención, como en actividades donde deben mantener la concentración y seguir instrucciones.

Tras una observación sistemática a toda el aula, el profesor ha observado que todo el grupo necesita mejorar en mayor o menor medida las áreas en las que estos alumnos con retraso del lenguaje presentan dificultades. Por ello, se plantea una propuesta de intervención centrada en la mejora del desarrollo del lenguaje oral, trabajando la articulación, fonología, vocabulario y estructuración de frases, así como la expresión y comprensión verbal, a través de un enfoque inclusivo que dé respuesta a la diversidad del aula.

3.2.2. Metodología

La siguiente propuesta de intervención está basada en dos metodologías principales: El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y las metodologías activas.

El método DUA es una metodología inclusiva que busca eliminar las barreras de aprendizaje y dar respuesta a todas las necesidades de todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, estilos de aprendizaje o contextos culturales, creando entornos de aprendizaje inclusivos (Montoya et al., 2024). De acuerdo con la LOMLOE (2020), este método responde a la necesidad de ofrecer al alumnado distintas formas de entender la información, y de expresar y mostrar lo que saben, además de proporcionar varias opciones para implicarse y motivarse en el aprendizaje. Por lo que esta propuesta se centra en crear situaciones de aprendizaje lingüístico, adaptadas a las necesidades y características de toda el aula, dando así una respuesta inclusiva.

Por otro lado, para plantear las actividades se utilizarán las metodologías activas orientadas a la mejora del lenguaje. Para favorecer un aprendizaje significativo es importante ofrecer al alumnado distintas oportunidades que les permitan aprender de manera activa. Por lo que las actividades que se presentan a continuación están basadas en el juego y en el aprendizaje cooperativo, aspectos que caracterizan a las metodologías activas, como se ha mencionado en el marco teórico. Esto favorecerá la creación de un entorno comunicativo rico en el que se practica el uso del lenguaje y se enriquece de manera continua y motivadora. Para ello, se emplearán materiales manipulativos y actividades prácticas con movimiento, todo ello orientado a estimular la expresión oral de toda el aula del tercer curso del segundo ciclo de infantil.

3.2.3. Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades

A continuación, se presentan las 10 sesiones de la propuesta de intervención. Al ser alumnos tan pequeños las sesiones duran aproximadamente entre veinte y treinta minutos, lo que ayudará a no perder el hilo de la sesión, mantener la atención y no sentirse abrumados. Para trabajar el lenguaje de manera correcta las actividades se estructuran de lo más básico (identificación y producción de sonidos) a lo más complejo (uso funcional del lenguaje). Asimismo, en algunas sesiones se propone una actividad inicial de preparación antes de desarrollar la actividad principal, mientras que en otras la sesión se centra únicamente en una única actividad principal que ocupa todo el tiempo de la sesión.

Las explicaciones de cada actividad se darán de forma clara y breve, de tal forma que todos entiendan bien la dinámica, además el/la docente hará un ejemplo al principio, actuando como modelo, para que todos presten atención sin perderse en las instrucciones, especialmente los alumnos a los que les cuesta más seguirlas, y repitiéndolas continuamente. Asimismo, los tres alumnos con retraso del lenguaje se colocarán cerca del/la docente para tener un modelo más claro, o éste se les acercará brindando apoyo directo si ven que lo necesitan. Cabe resaltar, que el/la docente siempre ofrecerá refuerzo positivo, animando a todos a participar y reforzando la autoestima de los alumnos que puedan sentirse frustrados con ayuda y comentarios positivos. Dicho esto, se dará comienzo al desarrollo de las actividades de esta propuesta de intervención.

En la primera sesión se llevarán a cabo dos actividades llamadas “Qué cara pones” y “El tren de los sonidos”. La primera actividad “Qué cara pones” será la actividad de inicio a la sesión y

se desarrollará en grupo grande, todos sentados en un semicírculo delante de un espejo, para que todos se puedan ver bien. El/la docente primero irá haciendo movimientos con la boca uno por uno, como sacar la lengua, inflar las mejillas, ponerse un lápiz en los labios y emitir un sonido, o hacer vibrar la boca cerrando los labios y emitiendo un sonido, y los alumnos imitarán los gestos como si fuera un juego de copiar caras. Para que sea más dinámico, se incluirán pompas de jabón, plumas o globos para realizar movimientos de soplar, y se irán cambiando los movimientos con frecuencia para mantener la atención. A continuación, se presenta en la Tabla 1 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 1.

¿Qué cara pones?

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde al objetivo específico 1, dado que se trabaja la movilidad de la boca como la base para la correcta articulación de sonidos verbales. Tiempo: 5 minutos de explicación y 10 minutos de actividad. Recursos: Pajitas para hacer pompas junto con jabón y agua, globos o plumas, lápices y un espejo alargado. Agrupación: Toda la clase junta. Metodología: Metodologías activas.
Actividad de inicio: ¿Qué cara pones?	

Fuente: Elaboración propia.

La segunda actividad “El tren de los sonidos” será la actividad principal de la sesión, en la que los alumnos formarán un tren por el aula (uno detrás de otro o en pequeños trenes, es decir, por grupos) e irán avanzando mientras el/la docente emite distintos sonidos. Empezará diciendo sonidos sueltos de letras que causen más problemas en la articulación, como p, t, m, s, g, l, r. Luego irá cambiando el ritmo del sonido, haciéndolo más largo (mmmm), o más corto (mm), o entrecortado (m-m-m), y todos lo repetirán siguiendo el ritmo del sonido mientras dan pasos siguiendo ese mismo ritmo. Para hacerlo más dinámico, también se incluirán sonidos de animales que conozcan como: muuu (vaca/toro), grrr (león), ssss (serpiente), seguidos de los movimientos que realizan esos animales. A continuación, se presenta en la Tabla 2 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 2.

El tren de los sonidos

Nombre de la actividad Actividad principal: El tren de los sonidos	Objetivo: Corresponde a los objetivos específicos 1 y 2, dado que los alumnos deben articular distintos fonemas. Tiempo: 5 minutos de explicación y 10 minutos de actividad. Recursos: Ninguno. Agrupación: Toda la clase junta o por grupos. Metodología: Metodologías activas.

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda sesión se llevará a cabo una actividad llamada "Busca el sonido". Para la actividad se harán tres grupos de seis personas asignados con una pegatina de color para cada uno, que les ayudará a identificar su grupo. La actividad consiste en que el/la docente dirá un sonido determinado (por ejemplo, /mmm/) y cada grupo deberá encontrar uno o dos objetos del aula que comiencen por ese sonido (mesa, mochila, muñeco…), antes de que se acabe el tiempo (dos minutos aproximadamente), y se lo enseñarán al/la docente. El objetivo es ver cuántos objetos consigue cada grupo, y comprobar si logran discriminar ciertos sonidos del habla que se parezcan entre sí, como p/b y relacionar los sonidos con objetos.

Después, se hará una segunda parte en la que el/la docente preguntará qué objetos o animales empiezan por un sonido (por ejemplo, /rrr/) y los alumnos uno por uno, dirán palabras que conozcan. Se les dará tiempo para pensar, apoyando especialmente a los que lo necesiten, además se podrá incluir una vocal seguida de la letra inicial para facilitar una palabra. Así se trabajará primero a nivel visual y luego solo a nivel oral. A continuación, se presenta en la Tabla 3 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 3.

Busca el sonido

Nombre de la actividad Actividad principal: Busca el sonido	Objetivo: Corresponde al objetivo específico 2, dado que los alumnos deben identificar y diferenciar distintos fonemas. Tiempo: 5 minutos de explicación y 20-25 minutos de actividad. Recursos: Pegatinas de tres colores distintos y objetos que se encuentren en el aula como: Muñeco, libro, sofá, pintura, lápiz, puerta, entre otros. Agrupación: Tres grupos de seis personas. En cada grupo irá un alumno que presente retraso en el lenguaje para ofrecerles más apoyo lingüístico y social. Metodología: Metodologías activas.

Fuente: Elaboración propia.

En la tercera sesión se llevarán a cabo dos actividades llamadas "¿Qué hago?" y "Simón dice…". La primera actividad "¿Qué hago?" será la actividad de inicio a la sesión, en la que los alumnos se colocarán sentados en un semicírculo y el/la docente se pondrá en frente de pie, para que todos pongan la atención en el/ella. Irá haciendo acciones sencillas, mediante mímica, y los alumnos deberán adivinar lo que está haciendo, diciéndolo en alto y por turnos. Las acciones serán cosas cotidianas que hagan lo alumnos, como tirar una pelota, beber, tocarse el pie, dormir, correr, entre otras acciones. En cada acción el/la docente les preguntará: ¿Qué hago? y ellos deberán responder verbalmente lo primero que se les ocurra. Si se observa que han entendido bien la dinámica, podrán pasar los alumnos que quieran a realizar distintas acciones. A continuación, se presenta en la Tabla 4 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 4.

¿Qué hago?

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde al objetivo específico 3, dado que, aunque los alumnos no tengan que escuchar, deben comprender lo que el profesor les está indicando mediante gestos. Tiempo: 5 minutos de explicación y 10 minutos de actividad. Recursos: Ninguno. Agrupación: Toda la clase junta. Metodología: Metodologías activas.
Actividad de inicio: ¿Qué hago?	

Fuente: Elaboración propia.

La segunda actividad "Simón dice…" será la actividad principal de la sesión, en la que los alumnos se colocarán en un semicírculo de pie y el/la docente les explicará que ahora todos son robots, que deben hacer lo que les ordena la comandante (el/la docente), aunque solo podrán repetir la acción si escuchan al principio "Simón dice". Las acciones serán simples como: levanta la mano, tócate la cabeza, coge un objeto azul del aula y da un salto hacia delante, corre hacia la puerta, entre otras acciones que el docente irá complicando. Si algún alumno realiza la acción sin que el/la docente diga "Simón dice", el "robot" se dormirá por un momento, hasta que se diga la siguiente acción. Antes de iniciar el juego se harán algunos

ejemplos de prueba para que comprendan bien la tarea de la actividad. A continuación, se presenta en la Tabla 5 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 5.

Simón dice...

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde al objetivo específico 3, dado que los alumnos deben comprender y seguir instrucciones verbales del profesor. Tiempo: 5 minutos de explicación y 10 minutos de actividad. Recursos: Ninguno. Agrupación: Toda la clase junta. Metodología: Metodologías activas.
Actividad principal: Simón dice…	

Fuente: Elaboración propia.

En la cuarta sesión se llevará a cabo una actividad llamada “Caja misteriosa”. En esta actividad los alumnos se colocarán sentados en un círculo rodeando una caja que contiene varios objetos en su interior, pero sin que se puedan ver ya que tiene cuatro agujeros a los lados para que puedan meter las manos. Por parejas, los alumnos meterán la mano, cogerán un objeto los dos juntos y a través del tacto tratarán de adivinar qué es, y nombrarán el objeto diciéndolo en voz alta. Una vez sacado, entre todos, se describirá el objeto (color, forma, tamaño o para qué puede servir) y se clasificará, por ejemplo, si es material del cole, de cocina, un animal de mar, entre otros. Así se dará más oportunidad de hablar y de trabajar el vocabulario, además, el componente sorpresa ayudará a mantener el interés y la atención. A continuación, se presenta en la Tabla 6 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 6.

Caja misteriosa

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde al objetivo específico 4, dado que los alumnos deben nombrar distintos elementos que están en la caja, y describir sus características. Tiempo: 5 minutos de explicación y 20 - 25 minutos de actividad. Recursos: Una caja de cartón con cuatro agujeros a los lados, con distintos objetos al azar en su interior como: borra-goma, cuchara, pluma, legos, entre otros. Agrupación: Formando parejas, en total 9 parejas. Metodología: Metodologías activas.
Actividad principal: Caja misteriosa	

Fuente: Elaboración propia.

En la quinta sesión se llevará a cabo una actividad llamada "Palabra viajera". Para esta actividad los alumnos se colocarán sentados frente al docente, divididos en tres grupos de seis alumnos. A cada grupo se le darán distintos pictogramas (seis en total para cada uno) que reflejen objetos, acciones o lugares que la mayoría sean conocidos para el alumnado, como: correr, jugar, casa, ruedas, cole, playa, casco, charco, llover, entre otros. El/la docente pegará en la pizarra una imagen (que irá cambiando, una por una, para no dispersar la atención) que refleje un objeto, y los alumnos por grupos tendrán que colocar los pictogramas que ellos tienen, que guarden relación con ese objeto de la pizarra y lo pegarán al lado diciendo a su vez el nombre de lo que aparece en el pictograma. Por ejemplo; paraguas: Lluvia – nube – charco – botas, bicicleta: Ruedas – casco – parque, pelota: Jugar – patio – correr – colegio/parque, león: Sabana – garras.

Cabe aclarar que, al principio de la actividad, el/la docente deberá presentar bien todos los pictogramas que se van a utilizar, diciendo lo que representan junto con los alumnos, haciendo que ellos los repitan en la explicación y durante la sesión. Además, durante la sesión ayudará cuando sea necesario haciendo preguntas guiadas como: ¿Cuándo utilizamos el paraguas?. A continuación, se presenta en la Tabla 7 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 7.

Palabra viajera

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde al objetivo específico 4, dado que los alumnos deben relacionar varios elementos con una palabra en concreto. Tiempo: 10 minutos de explicación y 10 - 15 minutos de actividad. Recursos: Pictogramas con objetos, acciones y lugares que el/la docente quiera trabajar, pero deben ser un poco conocidos para los alumnos, como: bicicleta, charco, perro, correr, pelota. Agrupación: Tres grupos de seis personas. En cada grupo irá un alumno que presente retraso en el lenguaje para ofrecerles más apoyo lingüístico y social dentro del propio grupo, y evitar su frustración si lo hicieran individualmente. Metodología: Metodologías activas.
Actividad principal: Palabra viajera	

Fuente: Elaboración propia.

En la sexta sesión se llevará a cabo una actividad llamada "¿Quién, qué y dónde?". Para la actividad la clase se organizará en cuatro grupos de cuatro y cinco alumnos. El/la docente dará a cada grupo un conjunto de tarjetas que contienen pictogramas, donde aparecerán distintos sujetos, verbos, objetos o lugares. Al principio, el/la docente pegará en la pizarra imágenes (una por una) donde se verán distintas acciones de sujetos diferentes y el objetivo será qué, de forma cooperativa, cada grupo ordene las tarjetas para formar frases que describan lo que pasa en las imágenes, por ejemplo: El gato/ está bebiendo/ leche/ en la cocina, y se dirá la frase en alto entre todos. Luego, se le dará una imagen a cada grupo para que cada uno forme una frase o varias diferentes, después cada grupo deberá decir en alto la frase completa que han realizado.

El/la docente irá guiando la actividad resaltando cosas que se ven en las imágenes a modo de ayuda y evitar bloqueos, además irá haciendo preguntas guiadas, como: ¿Qué está haciendo? o ¿Dónde está?. Para que recuerden como estructurar bien las frases, a cada grupo se le dará un panel de pictogramas donde colocarán las tarjetas que reflejen quién/qué hace/con qué/dónde, a modo de ejemplo ver en anexos Figura 1. *Panel de pictogramas e imágenes*. A modo de trabajar más la estructuración, una vez realizadas algunas frases, para las siguientes se podrá quitar uno o dos pictogramas de los paneles de ayuda para que recuerden los alumnos qué deben poner en ese espacio que falta. A continuación, se presenta en la Tabla 8 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 8.

¿Quién, qué y dónde?

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde los objetivos específicos 4 y 5, dado que los alumnos deben comprender el vocabulario que aparecen en las imágenes y organizar los elementos de una frase. Tiempo: 5 minutos de explicación y 20 minutos de actividad. Recursos: Pictogramas e imágenes acorde al vocabulario que quiera trabajar el/la docente, además de utilizar un panel a modo de guía visual para los alumnos. A modo de ejemplo ver en anexos Figura 1. *Panel de pictogramas e imágenes*. Agrupación: Cuatro grupos de cuatro y cinco alumnos. Los alumnos que presenten mayor dificultad se dividirán entre esos grupos para ofrecerles más apoyo lingüístico y social, y evitar su frustración si lo hicieran individualmente. Metodología: Metodologías activas.
Actividad principal: ¿Quién, qué y dónde?	

Fuente: Elaboración propia.

En la séptima sesión se llevarán a cabo dos actividades llamadas “Frases locas” y “¿Qué soy?”. La primera actividad “Frases locas” será la actividad de inicio a la sesión. En la actividad todos los alumnos y el/la docente comenzarán a moverse por el aula, mientras se marca el ritmo dando palmas. De repente, el/la docente cogerá una pelota y comenzará diciendo frases sencillas como: a mí me gusta el chocolate, o, yo veo un lápiz. Seguidamente, pasará el turno a un alumno al azar pasándole la pelota y diciendo su nombre, para después hacerle la pregunta: ¿… a ti que te gusta?, o, ¿… que ves?, y el alumno deberá repetir la estructura de la frase añadiendo un elemento distinto y pasándole el turno a otro compañero. También se podrían incluir elementos semánticos como: En el parque hay… o en la selva hay…, junto con preguntas: ¿… que más hay en el parque/en la selva?. A continuación, se presenta en la Tabla 9 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 9.

Frases locas

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde a los objetivos específicos 3, 4 y 5, dado que los alumnos trabajan vocabulario, deben comprender y contestar lo que se les ha preguntado, y estructuran frases y preguntas por repetición. Tiempo: 5 minutos de explicación y 5 minutos de actividad. Recursos: Una pelota. Agrupación: Toda la clase junta. Metodología: Metodologías activas.
Actividad de inicio: Frases locas	

Fuente: Elaboración propia.

La segunda actividad “¿Qué soy?” será la actividad principal de la sesión, en la que se harán cuatro grupos de cuatro y cinco alumnos. El/la docente cogerá una tarjeta de una baraja y deberá describir lo que ve sin decir su nombre. Por ejemplo: Soy pequeño, me usan cuando hace sol, y me ponen en la cara para tapar los ojos (las pistas se darán poco a poco), y los alumnos deberán adivinar qué es. El alumno que lo adivine ganará un punto para su grupo y será el siguiente en realizar el juego. Para los que les resulte más complicado, el/la docente le ayudará a describir un poco la imagen haciéndole preguntas: ¿Eres grande o pequeño?, ¿qué sonido haces?, ¿dónde vives?, ¿cuándo lo utilizas?. A modo de complemento, se incluirá que una vez adivinada la palabra, toda la clase realizará frases utilizando esa palabra, las que se

les ocurra. Cabe resaltar que se utilizarán imágenes poco complejas de describir o conocidas para los alumnos, a ser posible que sean de su interés, de forma que no se lleguen a frustrar por quedarse en blanco. A continuación, se presenta en la Tabla 10 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 10.

¿Qué soy?

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde los objetivos específicos 3, 4, 5 y 6, dado que los alumnos deben describir objetos que aparecen en las tarjetas a sus compañeros, para que ellos tengan que adivinar que es. Además de, realizar frases que contengan ese objeto descrito. Tiempo: 5 minutos de explicación y 15 minutos de actividad. Recursos: Tarjetas con objetos y animales. Se podría utilizar el juego de mesa "*Guess What*". Agrupación: Cuatro grupos de cuatro y cinco alumnos. Los alumnos que presenten mayor dificultad se dividirán entre esos grupos para ofrecerles más apoyo lingüístico y social, y evitar su frustración si lo hicieran individualmente. Metodología: Metodologías activas.
Actividad principal: ¿Qué soy?	

Fuente: Elaboración propia.

En la octava sesión se llevará a cabo una actividad llamada "Mini historias". Para esta actividad el/la docente se sentará junto con los alumnos formando un círculo. La actividad consistirá en lanzar unos dados, los cuales contienen diferentes imágenes y con los dibujos que salgan se deberá crear una historia o frase. El/la docente empezará la actividad a modo de ejemplo para los alumnos, lanzará tres dados y con la combinación de esas tres imágenes que salgan creará una mini historia o frase. Luego la actividad continuará pasándole los dados al siguiente participante, el cual volverá a tirar los dados y con las imágenes que salgan esta vez creará una historia o frase diferente, o podrá continuar desde lo que ha contado el/la docente. Dependiendo de la dificultad que se observe, se pueden utilizar más o menos dados. Además, en caso de bloqueo tanto el/la docente como los compañeros podrán ayudar dando ejemplos que se puedan utilizar. A continuación, se presenta en la Tabla 11 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 11.

Mini historias

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde a los objetivos específicos 5 y 6, dado que los alumnos deben construir frases para contar una pequeña historia a sus compañeros. Tiempo: 5 minutos de explicación y 20 minutos de actividad. Recursos: El juego de mesa de los "*Storycubes*". Agrupación: Toda la clase junta. Metodología: Metodologías activas.
Actividad principal: Mini historias	

Fuente: Elaboración propia.

En la novena sesión se llevarán a cabo dos actividades llamadas "Esto no es una botella" y "¡Vamos a comprar!". La primera actividad "Esto no es una botella" será la actividad de inicio a la sesión en la que todos los alumnos incluyendo el/la docente se pondrán en un círculo, formando parejas. Para la actividad se colocarán dos botellas en medio del círculo. El/la docente comenzará este juego, el cual consiste en coger la botella y darle otra función, por ejemplo, fingir que es un telescopio, un perro, un micrófono, entre otros, y la pareja que acierte lo que está haciendo pasará al medio a realizar otra acción, y así simultáneamente hasta finalizar todas las parejas. A modo de ayuda, se les dará tarjetas como apoyo visual en las que aparezcan ejemplos que puedan imitar con la botella, ayudándose siempre del/la docente si es necesario. A continuación, se presenta en la Tabla 12 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 12.

Esto no es una botella

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde al objetivo específico 6, dado que los alumnos deben representar situaciones simuladas dando distintas funciones a un objeto. Tiempo: 2 minutos de explicación y 5 minutos de actividad aproximadamente. Recursos: Dos botellas de plástico y vacías. Agrupación: Formando parejas, en total 9 parejas. Metodología: Metodologías activas.
Actividad de inicio: Esto no es una botella	

Fuente: Elaboración propia.

La segunda actividad "¡Vamos a comprar!" será la actividad principal de la sesión, en la que se recreará una pequeña tienda dentro del aula para trabajar la expresión oral en contextos cotidianos. El/la docente preparará el espacio y los materiales para simular una tienda o puesto real. Los alumnos se organizarán en pequeños grupos, hechos por ellos mismos y se asignarán distintos roles que favorezcan la participación de todos, los cuales se irán rotando durante la actividad: Unos grupos harán de vendedores de comida, otros de ropa y otros de clientes como padres con sus hijos. El juego consistirá en simular situaciones reales de compraventa que vean cuando van con su familia a comprar: pedir productos, preguntar precios, entre otros. Para ello, el/la docente previamente los preparará diciendo, entre todos, expresiones que puedan utilizar como: "¿Qué quiere comprar?", "quiero comprar…", "ahora se lo preparo", "¿cuánto cuesta?", "¡es muy caro!". A continuación, se presenta en la Tabla 13 un resumen de los elementos principales de la actividad.

Tabla 13.

¡Vamos a comprar!

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde al objetivo específico 6, dado que los alumnos deben utilizar el lenguaje verbal a través del juego simbólico. Tiempo: 10 minutos de explicación y de asignación de roles, y 15 minutos de actividad aproximadamente. Se puede a alargar si se observan a los alumnos motivados. Recursos: Mesas, telas, tendederos con perchas y cajas, simulando la tienda, y materiales reales y no reales que representen productos (arroz, espaguetis, frutas de juguete, ropa, etc) y tarjetas o dinero falso, así como disfraces y complementos que los alumnos pueden encontrar en el aula o traer de casa el/la docente (gorros, pelucas, gafas, bolsas, delantales…). Agrupación: Formando grupos. La cantidad de éstos no es importante, será según el rol que quieran los alumnos, el cual se irá rotando. Metodología: Metodologías activas.
Actividad principal: ¡Vamos a comprar!	

Fuente: Elaboración propia.

En la décima y última sesión se llevará a cabo una actividad llamada "Búsqueda del tesoro". En esta última actividad, se harán tres grupos de seis alumnos. El alumnado participará en una búsqueda del tesoro por equipos, donde cada grupo tendrá un color y deberán encontrar diferentes pistas de su color correspondiente escondidas en el aula (si es espaciosa) o en una parte del patio, para encontrar cada grupo un tesoro distinto. Para avanzar en el recorrido,

cada equipo tendrá que interpretar pistas apoyadas con imágenes o pictogramas que les indicarán dónde encontrar la siguiente (debajo del tobogán/en un libro).

Además, algunas pistas incluirán números con pequeñas pruebas relacionadas con el lenguaje, como describir al docente el objeto que aparece, imitar una acción que le diga el/la docente para que los compañeros la adivinen, decir dos palabras que comiencen por un sonido en específico, u ordenar piezas para formar una imagen que lleve al siguiente lugar. El objetivo no es solo encontrar el tesoro, sino comunicarse, ponerse de acuerdo y usar el lenguaje para resolver cada pista. Como cierre final, al encontrar los tres tesoros cada grupo explicará brevemente cómo ha realizado la búsqueda, reforzando así la expresión oral. A continuación, se presenta en la Tabla 14 un resumen de los elementos principales.

Tabla 14.

Búsqueda del tesoro

Nombre de la actividad	Objetivo: Corresponde al objetivo específico 6, dado que los alumnos deben comunicarse entre sí y hacer uso del lenguaje para lograr encontrar un tesoro, además de, realizar algunas pruebas donde también trabajan el lenguaje. Tiempo: 10 minutos de explicación y 20-25 minutos de actividad. Recursos: Pistas de tres colores que prepare el/la docente para guiar a los alumnos y tres premios finales que será lo que mejor considere el/la docente, dependiendo de los gustos e intereses de sus alumnos como: un trofeo, un juego o pinturas para pintarse la cara. Agrupación: Tres grupos de seis personas. En cada grupo irá un alumno que presente retraso en el lenguaje para ofrecerles más apoyo lingüístico y social dentro del propio grupo, y evitar su frustración si lo hicieran individualmente. Metodología: Metodologías activas
Actividad principal: Búsqueda del tesoro	

Fuente: Elaboración propia.

3.2.4. Temporalización: cronograma.

Una vez descritas las actividades que se realizarán en cada sesión, a continuación, se presenta en la Tabla 15 el cronograma de las diez sesiones dentro del horario escolar. Cabe resaltar, que el tiempo estimado para cada sesión y actividad será flexible, según el/la docente vaya observando el ritmo y la motivación de la clase en cada una. La propuesta de intervención se podría realizar aproximadamente en un mes, en el segundo trimestre del tercer curso del segundo ciclo de infantil, realizando dos sesiones por semana.

Tabla 15.

Cronograma de las actividades

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Semana 1	1º Sesión			2º Sesión	
Semana 2	3º Sesión			4º Sesión	
Semana 3	5º Sesión			6º Sesión	
Semana 4	7º Sesión			8º Sesión	
Semana 5	9º Sesión			10º Sesión	

Fuente: Elaboración propia.

La propuesta de intervención se organiza en dos sesiones por semana debido a que esta estructura permite trabajar el lenguaje de forma continuada, además de dar tiempo al alumnado para consolidar las habilidades trabajadas entre las sesiones. Una única sesión semanal podría no ser suficiente para mantener el progreso al haber tanto espacio entre sesiones, mientras que realizar más sesiones a la semana podría resultar excesivo para el alumnado y dificultar su integración en la programación habitual del aula. Por ello, dos sesiones semanales suponen un equilibrio adecuado entre continuidad, aprendizaje y organización escolar. Asimismo, se ha optado por realizar las sesiones los lunes y los jueves para distribuirlas de forma equilibrada a lo largo de la semana, permitiendo que el alumnado pueda disponer de tiempo para poder reforzar y poner en práctica los aprendizajes adquiridos entre las sesiones.

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención.

En cuanto a los recursos utilizados en la propuesta de intervención, cabe señalar que el/la docente será el componente necesario para la realización de dichas actividades, dado que se encargará de preparar, organizar y explicar las actividades, además de brindar apoyo siempre que sea necesario, reforzando siempre a los alumnos. Por otro lado, se utilizarán varios recursos materiales, que se presentarán a continuación:

- Sesión 1: Para la actividad "¿Qué cara pones? se utilizarán pajitas para hacer pompas junto con jabón y agua, globos o plumas, lápices y un espejo alargado.

- Sesión 2: Para la actividad "Busca el sonido" se utilizarán pegatinas de tres colores distintos y objetos que se encuentren en el aula como: Muñeco, libro, sofá, entre otros.
- Sesión 4: Para la actividad "Caja misteriosa" se utilizará una caja de cartón con cuatro agujeros a los lados, con distintos objetos al azar en su interior como: borra-goma, cuchara, pluma, lego, tiburón de juguete, entre otros.
- Sesión 5: Para la actividad "Palabra viajera" se utilizarán pictogramas con objetos, acciones y lugares que el/la docente considere, pero deben ser un poco conocidos para los alumnos, como: bicicleta, charco, perro, correr, pelota.
- Sesión 6: Para la actividad "¿Quién, qué y dónde?" se utilizarán pictogramas e imágenes acorde al vocabulario que quiera trabajar el/la docente, además de utilizar un panel a modo de guía visual para los alumnos. A modo de ejemplo ver en anexos Figura 1. *Panel de pictogramas e imágenes*.
- Sesión 7: Para la actividad "Frases locas" se utilizará únicamente una pelota. Después, para la segunda actividad "¿Qué soy?" se utilizarán tarjetas con objetos y animales. Se podría utilizar el juego de mesa de "*Guess What*".
- Sesión 8: Para la actividad "Mini historias", se utilizará el juego de mesa "*Storycubes*".
- Sesión 9: Para la actividad "Esto no es una botella" se utilizará únicamente dos botellas de plástico, para en caso de caerse no romperse. Luego para la segunda actividad "¡Vamos a comprar!" se utilizarán varios objetos: Mantas, telas, mesas, tendederos con perchas, cajas, productos reales y no reales al azar que se puedan encontrar en tiendas (arroz, frutas de juguete, ropa, etc, y dinero falso) y materiales de disfraces (gorros, pelucas, gafas, bolsas, delantales…).
- Sesión 10: Para la última actividad de esta propuesta, "Búsqueda del tesoro" se utilizarán las pistas de tres colores distintos que prepare el/la docente para guiar a los alumnos y tres premios finales que será lo que mejor considere el/la docente, dependiendo de los gustos de sus alumnos como: un trofeo, un juego o pinturas para pintarse la cara.

3.3. Evaluación

Una vez descritas las actividades de esta propuesta de intervención para ayudar a trabajar el desarrollo lingüístico en alumnos del tercer curso del segundo ciclo de infantil con retraso del desarrollo del lenguaje, a continuación, se propondrá el método de evaluación de la propuesta

de intervención, orientado a comprobar nivel lingüístico del aula presentada, y la adecuación y posible eficacia de la propuesta en la mejora del desarrollo del lenguaje.

3.3.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos.

Para este procedimiento se propone que el/la docente del aula realice dos evaluaciones en dos momentos distintos. La primera se hará dos semanas antes de llevar a cabo la propuesta, para evaluar con detalle las dificultades observadas en el aula durante el primer trimestre del curso. Luego se hará una evaluación posterior a la intervención, dos semanas después, para comprobar si se ha observado una mejora en las capacidades comunicativas y lingüísticas del alumnado, y valorar la eficacia de la intervención. La recogida de información antes y después de la propuesta se hará mediante la observación en situaciones habituales del aula, como las asambleas, las actividades y las interacciones que tengan entre iguales y con el/la docente. Para ambas evaluaciones se utilizará una rúbrica que permitirá obtener datos observados por el/la docente sobre las dificultades y la evolución del desarrollo lingüístico del alumnado, principalmente de esos tres alumnos que presentan retraso del desarrollo del lenguaje.

Este instrumento evaluará cinco aspectos del lenguaje oral equivalentes a los objetivos de la propuesta: articulación y fonología, comprensión verbal, vocabulario comprensivo y expresivo, estructuración de frases y expresión oral del lenguaje. Cada indicador se valorará mediante una escala cuantitativa de 1 a 4 puntos, donde 1 corresponde a “nunca lo realiza”, 2 a “lo realiza con mucha ayuda”, 3 a “lo realiza con poca ayuda” y 4 a “lo realiza de forma autónoma”. La puntuación obtenida en las áreas permitirá comparar los resultados de antes y después de la propuesta, y facilitará la identificación de las áreas lingüísticas en las que cada alumno presenta avances o dificultades, proporcionando información para futuras decisiones. A continuación, se presenta en la Tabla 16 la rúbrica para evaluar las capacidades lingüísticas del alumnado antes y después de la propuesta de intervención.

Tabla 16.

Rúbrica de evaluación de los alumnos.

Evaluación del alumno				
NOMBRE DEL ALUMNO:	**EDAD:**			
FECHA:				
Articulación y fonología				
Indicadores	**1**	**2**	**3**	**4**
Pronuncia correctamente fonemas trabajados				
Repite sonidos sin errores				
Discrimina sonidos similares				
Identifica el sonido inicial de palabras				
Produce palabras completas sin omitir fonemas				
Puntuación máxima: 20				
Comprensión verbal				
Indicadores	**1**	**2**	**3**	**4**
Escucha con atención instrucciones o explicaciones				
Comprende instrucciones sencillas				
Comprende instrucciones de dos o más pasos				
Identifica acciones u objetos nombrados				
Responde adecuadamente a preguntas simples (qué, quién, dónde)				
Comprende relatos o explicaciones breves				
Puntuación máxima: 24				
Vocabulario comprensivo y expresivo				
Indicadores	**1**	**2**	**3**	**4**
Nombra correctamente objetos cotidianos				
Nombra acciones observadas				
Utiliza vocabulario variado				
Utiliza un vocabulario relacionado con las actividades trabajadas				
Describe personas, objetos o situaciones				
Incorpora vocabulario trabajado en situaciones espontáneas				
Puntuación máxima: 24				

Estructuración de frases				
Indicadores	**1**	**2**	**3**	**4**
Construye frases de tres o más palabras				
Organiza frases siguiendo una estructura adecuada				
Utiliza sujeto, verbo y complemento en sus frases				
Emplea correctamente pronombres y artículos				
Utiliza adecuadamente el singular y el plural				
Construye frases completas sin ayuda del docente				
Puntuación máxima: 24				
Expresión oral				
Indicadores	**1**	**2**	**3**	**4**
Explica experiencias personales de forma comprensible				
Describe imágenes o situaciones observadas				
Responde adecuadamente a preguntas abiertas				
Participa en conversaciones breves con compañeros y docentes				
Narra acontecimientos o pequeñas historias siguiendo un orden lógico				
Participa oralmente en asambleas y actividades grupales				
Puntuación máxima: 24				
OBSERVACIONES:				

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, gracias a los datos obtenidos de esa segunda evaluación y a las observaciones durante la intervención se valorará la propia propuesta de intervención mediante otra rúbrica, que permitirá comprobar si ha sido adecuada, útil y si el alumnado ha participado de forma activa. Para ello, se tendrán en cuenta aspectos como la motivación que haya generado, la utilidad de los materiales empleados, el papel del/la docente, y la eficacia de las actividades, para comprobar si han ayudado a trabajar el lenguaje en el aula, y favorecer sobre todo a aquellos alumnos que presentan retraso del desarrollo del lenguaje. Cada criterio de evaluación se valorará mediante una escala cuantitativa del 1 a 5, donde 1 corresponde a "muy insuficiente", 2 a "insuficiente", 3 a "adecuado", 4 a "bueno" y 5 a "muy bueno". A continuación, se presenta en la Tabla 17 la rúbrica para evaluar la propuesta de intervención.

Tabla 17.

Rúbrica de evaluación de la propuesta de intervención.

Criterios de evaluación de la propuesta de intervención	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Las actividades fueron motivadoras para el alumnado					
Las actividades favorecieron la interacción entre iguales					
Las actividades contribuyeron a la mejora de las dificultades lingüísticas observadas en el alumnado					
Los materiales utilizados fueron adecuados a la edad y características del alumnado					
La organización del espacio y del agrupamiento fue adecuada					
La temporalización de las sesiones fue apropiada					
Las instrucciones ofrecidas por el/la docente fueron claras y comprensibles					
La ayuda del/la docente fue de utilidad para los alumnos que mostraban dificultades					
La metodología basada en el juego y la interacción favoreció el aprendizaje lingüístico					
La propuesta contribuyó a reducir la frustración y aumentar la confianza comunicativa de los alumnos con dificultades lingüísticas					
La propuesta fue viable y fácil de aplicar dentro del aula ordinaria					

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

El Trabajo de Fin de Máster ha tenido como objetivo diseñar una propuesta de intervención dirigida al profesorado para favorecer el desarrollo lingüístico del alumnado del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil que presenta retraso del desarrollo del lenguaje, partiendo del análisis de esta dificultad, de la importancia de su detección temprana y de las estrategias de intervención educativa más adecuadas. La realización de este trabajo ha surgido de la necesidad de ofrecer información y recursos tanto a familias como a profesores que permitan dar respuesta a las dificultades lingüísticas presentes en los infantes con retraso del lenguaje, favoreciendo una educación más inclusiva y ajustada a las necesidades del alumnado.

A partir del desarrollo del Trabajo de Fin de Máster, se puede concluir que se han alcanzado los objetivos específicos planteados. La revisión literaria realizada ha permitido entender con más precisión el retraso del desarrollo del lenguaje en la etapa de infantil, permitiendo comprender sus características, factores de riesgo e impacto en el desarrollo integral del niño o la niña. Además de, contemplar que las dificultades en el lenguaje de este alumnado no afectan únicamente a su comunicación, sino también al desarrollo cognitivo, académico y socioemocional. Asimismo, se ha evidenciado la importancia de una detección temprana de las dificultades, ofreciendo indicadores de alerta y proponiendo estrategias o recursos para una intervención basada en la necesidad de estimular y trabajar el lenguaje en casa y en el aula, para favorecer el desarrollo integral de los alumnos con este retraso y prevenir consecuencias en etapas posteriores.

En cuanto a la propuesta de intervención, se han diseñado actividades basadas en metodologías activas, en las que se ha propuesto trabajar componentes del lenguaje, tales como, la articulación y la fonología, la comprensión verbal, el vocabulario, la construcción de frases y la expresión oral, para la mejora del lenguaje en un aula del tercer curso del segundo ciclo de infantil. Además, se han propuesto métodos de evaluación que pueden ayudar los docentes a valorar tanto el progreso lingüístico del alumnado como la adecuación y posible eficacia de la intervención. Aunque la propuesta no ha sido aplicada en un contexto real, las actividades planteadas están directamente vinculadas a las dificultades detectadas en el alumnado con retraso del lenguaje y podrían contribuir al desarrollo lingüístico, así como a una mayor participación y confianza comunicativa en el aula.

En las aulas de Educación Infantil, cada vez es más habitual encontrar niños y niñas cuyo desarrollo del lenguaje es inferior al esperado para su edad, ya sea debido a dificultades lingüísticas leves o más significativas. Por lo tanto, desde una perspectiva personal y profesional, la realización de este Trabajo Final de Máster ha permitido comprender con mayor profundidad la importancia de abordar el retraso del desarrollo del lenguaje, atendiendo a la detección e intervención temprana, dada su influencia en el desarrollo global y en aprendizajes posteriores de esos niños y niñas. Del mismo modo, la propuesta de intervención ha aportado recursos concretos al profesorado que pueden ayudar a estimular y trabajar el lenguaje oral en el aula desde una perspectiva inclusiva.

Asimismo, como profesora de Educación Infantil la información aportada en este trabajo me ha permitido comprender la importante labor que tiene el profesorado en la detección temprana del retraso del lenguaje y en los procesos de intervención con el alumnado. Con la formación adecuada, su actuación resulta clave para favorecer el desarrollo comunicativo de los menores, prevenir futuras dificultades y promover su participación activa y plena en el contexto escolar y social. Además, la realización de la propuesta de intervención me ha permitido ponerme en el papel del docente ante este tipo de alumnado, comprendiendo la necesidad de aportar estrategias útiles para ayudarles a trabajar aquellas dificultades en las que presentan mayores necesidades. En definitiva, este Trabajo Fin de Máster ha aportado una visión más profunda sobre el retraso del desarrollo del lenguaje pudiendo contribuir a favorecer el desarrollo lingüístico del alumnado y a la inclusión de todos los niños y niñas.

5. Limitaciones y prospectiva

La puesta en práctica de la propuesta de intervención podría verse condicionada por algunas limitaciones que se pueden encontrar en caso de aplicarla en un centro. Por un lado, la disponibilidad de tiempo del profesorado para realizarla podría verse limitada dada las exigencias curriculares y las múltiples tareas que deben seguir los y las docentes, las cuales podrían dificultar la incorporación de las actividades para estimular y trabajar el lenguaje. Para reducir esta limitación, se podría plantear integrar las actividades dentro de la programación ordinaria del aula y en las rutinas diarias ya establecidas con los niños y niñas, tales como las asambleas o momentos de juego libre. De este modo, se puede evitar que la propuesta se vea como una tarea añadida para el profesorado, favoreciendo así su aplicación de manera natural y garantizando que los alumnos se beneficien de ella en el día a día.

Asimismo, la eficacia de la propuesta depende, en gran medida, del compromiso y apoyo educativo del centro donde se propone aplicarla, debido a que, si el retraso del desarrollo del lenguaje no se considera como una prioridad compartida por el equipo educativo, existe el riesgo de que la intervención no se aplique o se quede incompleta. Para evitarlo, sería fundamental informar a la comunidad educativa sobre la importancia de la detección e intervención temprana del retraso lingüístico en niños y niñas de Educación Infantil. Esto podría realizarse a través de reuniones de coordinación o formaciones para el profesorado, de este modo, la propuesta podría integrarse dentro de los objetivos generales del centro.

Por último, la escasez de recursos materiales específicos en las aulas podría ser otra limitación importante para el desarrollo de ciertas dinámicas. Aunque la propuesta está pensada para poder realizarla sin utilizar materiales de alto coste, es cierto que la realización de algunas actividades podría verse afectada por la escasez de materiales específicos. Actividades como "¡Vamos a comprar!" requieren de varios recursos materiales y didácticos, los cuales pueden no estar disponibles en determinados centros educativos. Para resolver este inconveniente, se podrían sustituir estos elementos por alternativas de bajo coste o materiales preparados por el propio profesor, como dibujos, gorros de papel o mesas de cartón.

Por otro lado, como prospectiva de futuro, resultaría necesario plantear la aplicación de la propuesta de intervención en un centro educativo, con el fin de evaluar su impacto en el desarrollo lingüístico del alumnado con dificultades en la adquisición del lenguaje. Llevar a cabo la propuesta permitiría recopilar datos para verificar su utilidad, además de que se podría explorar como adaptar las actividades a diferentes niveles educativos y perfiles de necesidades que se pueden encontrar en los centros. Asimismo, sería de gran interés profundizar en estudios futuros orientados a trastornos específicos donde el lenguaje de los niños y niñas puede verse gravemente afectado, como el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje mencionado en el marco teórico y los trastornos de aprendizaje que afectan a la lectoescritura. Esto permitirá seguir enriqueciendo la respuesta educativa ante las dificultades del lenguaje y mitigar su impacto en el desarrollo integral de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*, *11*(1), 279-291. http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n1/v11n1a23.pdf

Alás Rupérez, A., Ramos Sánchez, I., Machado Casas, I. S., Martín Fernández-Mayoralas, D., Gortázar Díaz, M., y Aguilera Albesa, S. (2022). Trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación: Conceptos, clasificación y clínica. *Protocolos Diagnóstico Terapéuticos en Pediatría,* (1), 19–30. https://www.portaleducatiu.ad/uploads/Trastornos%20del%20lenguaje.pdf

Asociación Americana de Psiquiatría. (2023). Trastorno de la comunicación. *DSM-V-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: Texto Revisado*, pp. 46-49. Editorial Médica Panamericana. https://mieureka.medicapanamericana.com/viewer/dsm-5-tr-manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales/46

Campos, S., Campos, D., Jaramillo, M., Yunga, R., y Yunga, E. (2025). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral en educación inicial: Un enfoque desde la neuroeducación y la interacción social. *ASCE MAGAZINE*, *4*(3), 1646-1668. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10387210

Cen-Cinai. (2022). Manual para la estimulación del lenguaje. *Dirección Nacional de CEN-CINAI.* 1-158. Ministerio de Salud. https://www.cen-cinai.go.cr/wp-content/uploads/2022/12/Manual-para-la-estimulacion-del-lenguaje-Segunda-Edicion-2022.pdf

Decreto 75/2023, del 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*. https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302727a.pdf

Escarbajal, A. y Martínez, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, (11), 5-25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9142340

Fernández Martín, F. (2013). Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Revista de pediatría de atención primaria,* (22), 117-126. https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v15s23/sup23_14.pdf

Fernández Martín, F., Arce Calvo, M.T. y Moreno Molina, J.A. (2014). Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Revista de pediatría de atención primaria*, (23), 101-110. https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v16s23/taller3.pdf

Gortázar, M., Ramos, I., Machado, I.S., Alás, A., Martín, D., Aguilera, S., Poch, M.L. y Cardó, E. (2022). Trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación: desarrollo del lenguaje, signos de alerta, enfoque diagnóstico y tratamiento. *Asociación española de pediatría,* (1), 31-42. https://static.aeped.es/04_e0d5a45a8f.pdf

Hipo, A., Uyaguari, Y., Rosales, K., Pacheco, V., y Males, D. (2024). Intervenciones Tempranas en la Terapia del Lenguaje para Niños en Edad Preescolar. *Green World Journal*, *7*(2), 1-10. https://www.greenworldjournal.com/index.php/ambiental/es/article/view/170/154

Jiménez, J. (2020). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* *2*(25), 71-86. https://iltemprana.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/teorc3adas-y-enfoques-explicativos-sobre-adquisicic3b3n-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf

Larco, J. M. (2023). Retraso en el desarrollo del lenguaje en niños de nivel inicial en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, *29*(8), 197-210. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9219702

Laza Gutiérrez, N., y Ramírez, R. R. (2016). Desarrollo del lenguaje. *Sociedad Colombiana de Pediatría*, *14*(4), 6-11. https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/02/14-4-1.pdf

Lema-Huilea, R.L., Cusi-Chillán, M.G., Cadena, E.A. y Fernanda Oña, M. (2025). Dificultad del lenguaje oral en la primera infancia: Implicaciones para el desarrollo socioemocional, una revisión teórica. *Digital Publisher CEIT*, *10*(5), 1071-1085. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10442432

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado. núm. 340, de 30 de diciembre de*

2020, pp. 122868-122953. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

López Gómez, S., y García Álvarez, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico*. *Revistas científicas Javeriana*, *1*(5), 73–83. https://www.redalyc.org/pdf/801/80100506.pdf

Macías, F., Saltos, G., Barcia, I., Zambrano, J. y Rivera, R. (2025). Estimulación temprana y su influencia en el desarrollo del lenguaje oral. *Pedagogical Constellations*, *4*(1), 239-261. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10303635

Mariscal Altares, S. (2008). Los inicios de la comunicación y el lenguaje. *Psicología del desarrollo: desde el nacimiento a la primera infancia.* 129–157.

Marmanillo Manga, R. E., Del Pino Quispe, Y. C., Graneros Tairo, J. V., y Román Lantarón, L. (2024). Análisis de los factores que impactan el desarrollo del lenguaje en la infancia. *Omnis Scientia*, *1*(251), 1-84. https://editora.editoraomnisscientia.com.br/livroPDF/4-10598925457-31102024073545.pdf

Mateos Mateos, R. y López Guinea, C. (2011). Dificultades de aprendizaje: Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista educación inclusiva*, *4*(1), 102-111. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957893

Montoya, T.M., Fierro, M.C., Ayala, M.C., Lema, P.C. y Pillapaxi, M.P. (2024). El diseño universal de aprendizaje (DUA): Un modelo para la inclusión educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(4), 10904-10918.

Muñoz-López, J. y Carballo-García, G. (2005). Alteraciones lingüísticas en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, *41*(1), 57-63.

Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, (26), 321-347. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf

Patiño-Zambrano, V., Enireb-García, M.D., Alvarado-Álvarez, A.M. y Patiño-Zambrano, W.A. (2017). Detección temprana del retraso del lenguaje en niños menores de 6 años. *Polo del Conocimiento*, *2*(7), 239-253.

https://pdfs.semanticscholar.org/36df/7e10f27d5b7f48c3ebb413aa9540fc767973.pdf

Pérez Bernal, J.S. (1997). Tratamiento de los retrasos del lenguaje desde la escuela. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (28), 175-188. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117939

Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista de pediatría de atención temprana*, *8*(32), 111-125. https://pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf

Ruiz, K. y Ríos, T. (2022). Uso de los juegos verbales para el desarrollo del lenguaje en niños de 5 años. *Revista Cognosis. Revista de filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, *7*(3), 79-94. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/5246

Sánchez, P., Jornet, J. M., Díaz, S., y Serón, V. B. (2024). Estrategias metodológicas: elaboración de rubricas para evaluar expresión oral (niños de 3 a 7 años). *New Trends in Qualitative Research*, *20*(4), 1-14. https://www.publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/1158/1077

Santamaría, Á. (2023). Desarrollo del lenguaje y sus factores de riesgo en niños y niñas. *Educación y Ciencia*, *27*, 1-22. https://www.researchgate.net/publication/376326965_Desarrollo_del_lenguaje_y_sus_factores_de_riesgo_en_ninos_y_ninas

Silva Silva, M. R., Cangas Vaca, A. M., Maldonado Rivadeneira, B. J., Naranjo Meza, A. E., y Narváez Sampedro, S. A. (2024*).* Retraso simple del lenguaje y su importancia en el proceso de prelectura y preescritura en inicial II. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades,* *5*(4), 2400-2407. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2425

Valdivia, I., Abadal, G.V., Gárate, E., Regal, N., Castillo, G., Saez, Z.M. y Lozano, T. (2013). Factores biológicos asociados al retardo primario del lenguaje en niños menores de cinco años. *Revista Cubana de Pediatría*, *85*(4), 466-475. https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubped/cup-2013/cup134g.pdf

Yesenia, B., Ramos, A.P., Carpio, M.D., Padilla, M.A. y Marcillo, M.A. (2025). Gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(2), 8141-8158. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10185884

Zapata, W.A., Merino, F.J., Moreno, E.N., Moposita, A.G. y Escobar, V.A. (2024). Metodologías activas para impulsar el proceso enseñanza-aprendizaje. Otros horizontes, otros desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 2433-2456. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9589735

Anexos

Figura 1. *Panel de pictogramas e imágenes*



Fuente: Elaboración propia.