Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS CON TRASTORNOS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Speech-language intervention for children with SLI (specific language impairment)

Alicia Hernández Lajas
Sonia González Díez

RESUMEN: *El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), anteriormente denominado trastorno específico del lenguaje (TEL), presenta una prevalencia aproximada del 7% en población infantil, aunque continúa siendo un déficit poco conocido en el ámbito educativo. Se caracteriza por dificultades persistentes en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que pueden afectar a diferentes componentes lingüísticos (fonética, fonología, léxico, sintaxis y pragmática), tanto en la comprensión como en la expresión. Estas dificultades pueden repercutir en el aprendizaje académico, especialmente en la adquisición de la lectoescritura. En el presente artículo se presenta una propuesta de intervención dirigida a favorecer la conciencia fonológica de un niño de 7 años con diagnóstico de TDL, con el objetivo de prevenir posibles dificultades en el proceso de aprendizaje lector y escritor. Para ello, se realiza inicialmente una revisión bibliográfica sobre el trastorno y se establece un marco teórico que permite profundizar en las características y en las necesidades educativas del alumnado diagnosticado de TDL. Posteriormente, se plantea una propuesta de intervención compuesta por ocho actividades individualizadas, lúdicas, motivadoras y flexibles, diseñadas para adaptarse a las características del niño y favorecer el desarrollo de sus habilidades fonológicas en un niño diagnosticado con este trastorno del lenguaje.*

Palabras clave: Trastorno desarrollo del lenguaje, conciencia fonológica, intervención temprana, lectura y escritura.

ABSTRACT: *Developmental Language Disorder (DLD), formerly known as Specific Language Impairment (SLI), has an estimated prevalence of approximately 7% among children, although it remains a relatively underrecognized condition within educational settings. It is characterized by persistent difficulties in the acquisition and development of language, affecting one or more linguistic domains—including phonetics, phonology, vocabulary, syntax, and pragmatics—in both language comprehension and production. These difficulties may have a significant impact on academic achievement, particularly on the acquisition of reading and writing skills. This article presents an intervention proposal aimed at promoting the phonological awareness of a seven-year-old child diagnosed with DLD, with the objective of preventing potential difficulties in the development of literacy skills. To this end, the study begins with a review of the relevant literature on Developmental Language Disorder and establishes a theoretical framework that provides a deeper understanding of the characteristics of the disorder and the educational needs of students diagnosed with DLD. Subsequently, an intervention proposal is presented, consisting of eight individualized, play-based, motivating, and flexible activities specifically designed to meet the child's needs and foster the development of phonological awareness skills in a child diagnosed with this language disorder.*

Keywords: Specific Language Impairment, phonological awareness, early intervention, reading and writing.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende profundizar en el concepto de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), denominado tradicionalmente Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Para ello, se toma como referencia el DSM-5-TR (2022), que incluye este déficit del lenguaje dentro de los trastornos de la comunicación y emplea la denominación TDL. Este trastorno se caracteriza por la presencia de dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje, tanto en su dimensión expresiva como comprensiva. Las habilidades lingüísticas de los alumnos con TDL se sitúan significativamente por debajo de lo esperado para su edad cronológica, afectando a los diferentes componentes formales del lenguaje y pudiendo repercutir en procesos posteriores como la adquisición de la lectura y la escritura. Estas

dificultades hacen necesaria la implementación de apoyos educativos específicos dentro del aula de Educación Primaria (Balboa-Castells et al., 2024).

El lenguaje constituye un elemento fundamental para el desarrollo social, emocional y cognitivo de las personas. En este sentido, una de las competencias clave que debe desarrollarse durante la etapa de Educación Primaria es la competencia en comunicación lingüística, entendida como la capacidad para comprender, producir e interpretar mensajes lingüísticos de manera adecuada en diferentes contextos comunicativos. Por ello, resulta necesario establecer intervenciones dirigidas al alumnado que presenta dificultades en el desarrollo del lenguaje, tanto a nivel comprensivo como expresivo. La intervención temprana permite la adquisición de competencias lingüísticas adecuadas, asegurando así la consecución óptima de sus aprendizajes académicos y un desarrollo comunicativo eficaz (Reina y Pachón, 2023; Auza, 2024).

El objetivo principal de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención dirigida a un alumno de 7 años escolarizado en Educación Primaria y diagnosticado de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Las actividades planteadas se orientan a favorecer el desarrollo de las diferentes dimensiones del lenguaje (fonética, fonología, léxico, sintaxis y pragmática), prestando especial atención a la conciencia fonológica, debido a su relevancia en la adquisición y consolidación de los procesos de lectura y escritura (Salazar, 2023; Gutiérrez-Fresneda, 2020; Ramírez et al., 2023).

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Definición y tipología del Trastorno del desarrollo del lenguaje

Una de las definiciones más representativas del Trastorno Específico del Lenguaje procede de la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 1980), que lo describe como una alteración en la adquisición, comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito. Estas dificultades pueden afectar a uno o varios componentes

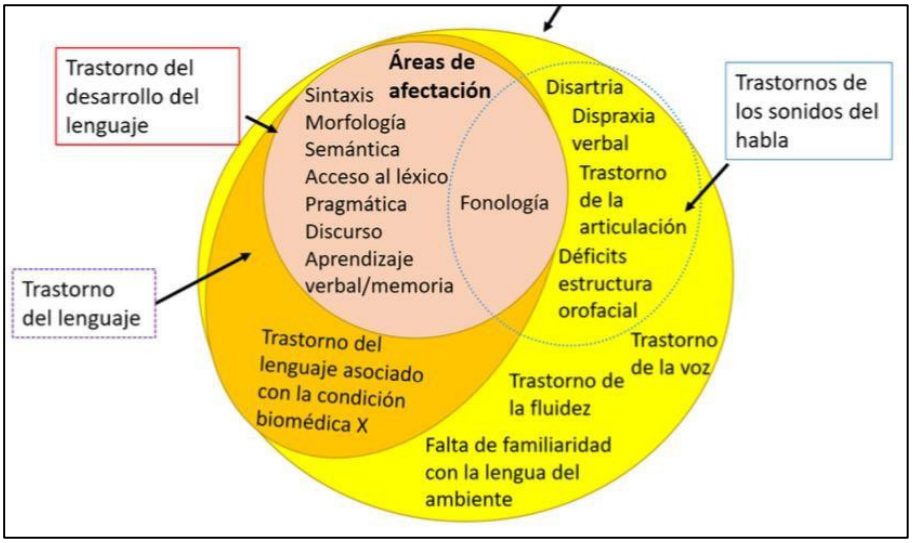
del sistema lingüístico, incluyendo los niveles fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.

En España, la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA, 2000) conceptualiza este trastorno como un conjunto de dificultades lingüísticas que aparecen en niños con un desarrollo adecuado en otras áreas cognitivas y psicológicas, así como con una escolarización normalizada en el momento de su identificación.

Posteriormente, Bishop y Norbury (2002) definieron el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) como una alteración persistente en el desarrollo lingüístico que no puede explicarse únicamente por la presencia de discapacidad intelectual, auditiva, física o trastornos emocionales. Más adelante, estos investigadores participaron en el proyecto CATALISE (Bishop et al., 2016, 2017), una iniciativa internacional orientada a alcanzar un consenso sobre la terminología y los criterios de identificación de los trastornos del lenguaje. Este proyecto propone el uso del término Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) para aquellos niños que presentan dificultades significativas y persistentes en el lenguaje oral sin una causa biomédica claramente identificada. De este modo, el TDL se integra dentro de una categoría más amplia de trastornos del lenguaje, tal y como se representa en la figura 1.

Figura 1.

Áreas de afectación de las etiquetas diagnósticas según el consorcio CATALISE en relación con las necesidades del habla, el lenguaje y la comunicación



Fuente: Llorenç et al (2021)

En los principales manuales diagnósticos actuales, el DSM-5-TR (2022) y la CIE-11 (2019), se han producido cambios relevantes tanto en la clasificación como en la nomenclatura de los trastornos del lenguaje. Estas modificaciones reflejan una evolución conceptual desde el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) hacia una consideración más amplia del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL).

En la CIE-11 (2019), los trastornos del desarrollo del lenguaje se clasifican atendiendo al perfil predominante de las dificultades lingüísticas. Entre ellos se incluyen los trastornos con afectación del lenguaje receptivo y expresivo, los trastornos con dificultades principalmente en el lenguaje expresivo y aquellos en los que predomina la alteración pragmática.

Por su parte, el DSM-5-TR (2022) no establece subtipos dentro del Trastorno del Lenguaje, sino que propone una serie de criterios diagnósticos orientados a su identificación. Estos criterios permiten valorar la presencia de dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje, así como su impacto en la comunicación, la participación social y el rendimiento académico:

A. Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción que incluye lo siguiente:

1. Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).
2. Estructura gramatical limitada (capacidad para situar las palabras y las terminaciones de palabras juntas para formar frases basándose en reglas gramaticales y morfológicas).
3. Deterioro del discurso (capacidad para usar vocabulario y conectar frases para explicar o describir un tema o una serie de sucesos o tener una conversación).

B. Las capacidades de lenguaje están notablemente, desde un punto de vista cuantificable, por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral, de forma individual o en cualquier combinación.

C. El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo.

D. Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica y no se explica mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo.

La clasificación de los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL) ha experimentado diversas modificaciones en función de la evolución de su definición y conceptualización. Una de las propuestas más influyentes en el ámbito clínico es la desarrollada por Rapin

y Allen (1983, 1987), quienes establecieron una clasificación basada en la evaluación de diferentes componentes lingüísticos, como las habilidades fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje espontáneo. A partir de este análisis, identificaron 3 grupos clínicos que se dividieron en seis subgrupos, tal y como se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1.

Clasificación de los tipos de trastorno del lenguaje

Trastorno específico del lenguaje.	Dispraxia verbal Déficit de programación fonológica
Trastorno del lenguaje expresivo y receptivo.	Agnosia auditivo-verbal Déficit fonológico sintáctico
Trastornos del procesamiento de orden superior.	Déficit léxico-sintáctico Déficit semántico-pragmático

Fuente: Blanca (2018)

Rapin en 1996 reformuló la taxonomía proponiendo que estos seis subgrupos que habían propuesto al principio se podían reagrupar en tres subgrupos:

a. Trastorno de predominio expresivo: incluye los perfiles de dispraxia verbal y déficit de programación fonológica. Se caracteriza por la presencia de dificultades en la producción del lenguaje, mientras que la comprensión se mantiene conservada o presenta una afectación mínima. Las alteraciones articulatorias pueden ser significativas, con dificultades para organizar y secuenciar los sonidos del habla; en los casos más graves, la producción del habla espontánea puede encontrarse muy limitada o incluso ausente.

Además, se observa un retraso en la adquisición y utilización de los procesos fonológicos, así como dificultades en el uso contrastivo de los sonidos del lenguaje. Estos perfiles pueden presentar limitaciones en la conciencia fonológica, dificultades en el análisis secuencial, alteraciones en la memoria auditivo-verbal y problemas en la recuperación léxica y en el establecimiento de relaciones semánticas.

b. Trastornos mixtos (expresión-comprensión): incluyen los perfiles de agnosia auditivo-verbal y déficit fonológico-sintáctico. Se caracterizan por la presencia de dificultades tanto en la comprensión como en la expresión del lenguaje, con una afectación que puede variar en intensidad. La comprensión puede encontrarse alterada de forma significativa, llegando a ser muy limitada en los casos más graves. En cuanto a la expresión lingüística, pueden aparecer dificultades especialmente en la elaboración de discursos complejos, con producciones verbales reducidas y alteraciones fonológicas importantes. Asimismo, pueden observarse dificultades en los componentes fonológico y sintáctico del lenguaje, afectando tanto a la comprensión como a la producción.

c. Trastorno del procesamiento de orden superior (o de predominio central-cognitivo): incluye los perfiles de déficit semántico-pragmático y déficit léxico-sintáctico. Se caracteriza por dificultades relevantes en la comprensión, especialmente ante enunciados complejos o con mayor carga lingüística. El habla suele presentar una fluidez adecuada, aunque pueden aparecer dificultades en la evocación de palabras y en la organización del contenido verbal. La articulación y los aspectos fonológicos se mantienen generalmente conservados. Estos perfiles pueden presentar alteraciones en el desarrollo semántico, dificultades de recuperación léxica y problemas en el uso pragmático del lenguaje, manifestados mediante fenómenos como ecolalias, circunloquios o estereotipias verbales.

Como se ha señalado previamente, en la actualidad el DSM-5-TR (2022) simplifica la clasificación de los trastornos del lenguaje, integrándolos en una única categoría dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Estas dificultades lingüísticas pueden persistir durante la edad adulta, aunque su manifestación puede variar a lo largo del

desarrollo. Además, el Trastorno del Lenguaje (TL) puede coexistir con otros trastornos del neurodesarrollo, como el TDAH, así como con dificultades emocionales, conductuales o factores socioambientales. Esta evolución terminológica y la diversidad de perfiles asociados pueden contribuir a que, pese a su elevada prevalencia (aproximadamente un 7% según algunos estudios), continúe siendo un trastorno poco conocido (Granada-Azcárraga, 2023).

2.2. Características del Trastorno del desarrollo del lenguaje

Los niños con Trastorno Desarrollo del Lenguaje (TDL), presentan dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje, tanto en la comprensión como en la expresión. El desarrollo lingüístico puede mostrar un ritmo diferente al esperado para la edad cronológica, pudiéndose observar indicadores como un vocabulario reducido durante las primeras etapas del desarrollo o la ausencia de combinaciones de dos palabras en edades en las que habitualmente ya deberían aparecer estas producciones (Llorenç, 2021).

Rodríguez (2019) describe las dificultades que pueden aparecer en los diferentes niveles del lenguaje. En el nivel fonológico, pueden presentarse problemas relacionados con la adquisición y organización de los sonidos del habla. En el nivel morfológico, pueden observarse dificultades en la adquisición de nuevos términos y con los tiempos verbales y las formas complejas. En el ámbito sintáctico, aparecen problemas para establecer el orden adecuado de los elementos dentro de la oración y para realizar correctamente las concordancias entre palabras. En el nivel semántico, pueden existir dificultades en la adquisición y comprensión del significado de las palabras, especialmente cuando aumenta la complejidad de las instrucciones o de los mensajes lingüísticos. Finalmente, en el nivel pragmático, algunos niños pueden presentar dificultades para adaptar sus producciones al contexto comunicativo, utilizando en ocasiones expresiones repetitivas o poco ajustadas a la situación (Sanhueza, 2021).

Martínez Lietos (2020) señala que una de las áreas especialmente afectadas en estos perfiles es el desarrollo léxico, concretamente el aprendizaje y recuperación de nuevas palabras. Para incorporar un nuevo término, el niño debe integrar información fonológica, semántica y sintáctica, por lo que resulta fundamental trabajar habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica y la conciencia morfológica. Estas competencias favorecen la relación entre los sonidos, la estructura de las palabras y su significado, contribuyendo además al desarrollo de la comprensión lectora (Sandoval Zúñiga et al., 2020; Martín y Carlón, 2023; Chaf et al., 2023).

Los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) presentan un mayor riesgo de desarrollar dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Diversos estudios señalan que el alumnado con trastornos del lenguaje puede presentar un rendimiento lector inferior al esperado, afectándose procesos como la comprensión, la fluidez y la precisión lectora (Salceda, 2023; Salazar, 2023; Cruz, 2021; Romón et al., 2023).

Entre las habilidades relacionadas con la adquisición de la lectura destaca la conciencia fonológica, que puede encontrarse alterada en parte del alumnado con dificultades lingüísticas. Esta capacidad resulta fundamental para el aprendizaje del principio alfabético y para la relación entre los sonidos del lenguaje y su representación escrita; por ello, una baja competencia fonológica puede repercutir negativamente en el proceso de adquisición lectora (Reyes y De Barbieri, 2018). Algunos autores, como García Gómez y Rueda Sánchez (2026), señalan que entre el 30% y el 50% de los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje pueden presentar dificultades lectoras asociadas, lo que pone de manifiesto la importancia de establecer medidas de apoyo educativo dirigidas a reducir el impacto de estas dificultades en los aprendizajes académicos (Balboa-Castells et al., 2024).

Por otro lado, el alumnado con TDL puede presentar dificultades en determinadas funciones ejecutivas. Rodríguez et al. (2017) las definen como un conjunto de procesos cognitivos implicados en la regulación y optimización de la conducta orientada a la resolución de

situaciones complejas o novedosas. Entre estas funciones destaca la memoria de trabajo, especialmente relevante para el procesamiento lingüístico y la comprensión lectora, ya que permite mantener y manipular información durante la lectura. Por este motivo, resulta conveniente favorecer su desarrollo mediante intervenciones específicas que contribuyan a mejorar los procesos lectores y la integración de la información lingüística (Inostroza, 2015; Ramírez et al., 2023).

En este sentido, resulta fundamental implementar una intervención temprana dirigida al desarrollo de la lectura, dada la estrecha relación existente entre el lenguaje oral y el aprendizaje de la lectoescritura La estimulación temprana de habilidades alfabéticas y del conocimiento de la correspondencia grafema-fonema durante las primeras etapas educativas puede favorecer la adquisición de la lectoescritura y contribuir a reducir el riesgo de aparición de dificultades posteriores en el rendimiento académico (Ramírez et al., 2023).

2.3. Conciencia fonológica y TDL

La conciencia fonológica constituye una habilidad fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura, debido a su estrecha relación con la adquisición del principio alfabético y la correspondencia entre los sonidos del lenguaje y su representación escrita (Rodríguez, 2011; Porta, 2012; Suárez Silva, 2013; de la Calle Cabrera et al., 2016; Quilca et al., 2017; Ramírez et al., 2023). En el caso de la lengua española, caracterizada por presentar una ortografía transparente, el desarrollo de esta habilidad favorece el aprendizaje lector al facilitar la comprensión de las relaciones entre grafemas y fonemas (Salvador et al., 2007).

La conciencia fonológica puede definirse como la capacidad para identificar, analizar y manipular las diferentes unidades sonoras que componen el lenguaje, incluyendo palabras, sílabas y fonemas (Gutiérrez-Fresneda, 2020). La intervención dirigida al fortalecimiento de esta habilidad puede favorecer posteriormente el desarrollo de los procesos de lectoescritura (Rodríguez, 2011; Salazar, 2023; Ramírez et al., 2023).

Gutiérrez y Díez (2018) distinguen cuatro niveles dentro de la conciencia fonológica:

- Conciencia léxica: capacidad para identificar y manipular las palabras que forman parte de una cadena sonora.
- Conciencia silábica: habilidad para reconocer y manipular las sílabas que componen las palabras.
- Conciencia intrasilábica: capacidad para segmentar las sílabas en sus componentes internos (onset) y la rima.
- Conciencia fonémica: capacidad para identificar y manipular los fonemas, considerados las unidades mínimas del lenguaje oral.

Estos niveles suelen presentar una progresión desde unidades lingüísticas de mayor tamaño hacia unidades más pequeñas y complejas, de tal forma que lo primero que logran los alumnos es comprender la conciencia léxica y el último la conciencia fonémica. Por ello, en la propuesta de intervención se seguirá una secuencia gradual que permita trabajar las diferentes habilidades fonológicas de forma estructurada y adaptada al nivel de desarrollo del alumno.

2.4. Evaluación e identificación del niño con TDL

La identificación y el diagnóstico del alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje tiene como finalidad establecer un plan de intervención adecuado e individualizado a las necesidades de cada niño. El proceso de evaluación constituye una de las fases más complejas del diagnóstico debido a la diversidad de factores implicados en la identificación de este trastorno lingüístico.

La evaluación debe llevarse a cabo desde un enfoque multidisciplinar, contando con la participación de diferentes profesionales, como docentes, logopedas, profesionales sanitarios, psicólogos y otros especialistas cuando sea necesario, junto con la colaboración activa de la familia. La coordinación y comunicación entre los distintos agentes implicados resulta fundamental para garantizar una

evaluación adecuada y orientar posteriormente una intervención ajustada a las características individuales del alumno (Carballo, 2012).

La evaluación del lenguaje debe contemplar tanto la vertiente expresiva como la receptiva. En el ámbito expresivo se analizan diferentes componentes lingüísticos, como la fonética, la fonología, la semántica, la sintaxis y la pragmática. Un aspecto que resulta relevante valorar es la capacidad para procesar pseudopalabras, ya que algunas investigaciones han relacionado las dificultades en este tipo de tareas con limitaciones en procesos como el bucle fonológico y la memoria de trabajo. Por ello, la evaluación de la repetición de pseudopalabras puede constituir una herramienta complementaria para la valoración y el diagnóstico del alumnado con TDL (Aguado, 2005; Pérez Herrái y Moraleda Sepúlveda, 2021).

Los instrumentos o pruebas diagnósticas que se utilizan para el diagnóstico del TDL varían dependiendo del área que se quiera evaluar. Para comenzar es recomendable conocer el desarrollo evolutivo del niño con este fin podemos contar con pruebas como Guía Portage (Bluma et al., 1995). El Inventario de Desarrollo de Battelle (Newborg et al. 1984, adaptación española de López y Gonzáles (2011) o Inventario de desarrollo comunicativo de Jackson-Maldonado, et al (2003).

Seguidamente se comienza a evaluar el lenguaje expresivo y comprensivo del niño y ver en cada caso qué dimensión del lenguaje está por debajo de su edad cronológica. Para la evaluación podemos utilizar pruebas estandarizadas donde se evalúan las dimensiones lingüísticas de la fonética, fonología, léxico, sintaxis y pragmática, si no se dispone de un material estandarizado, será necesario utilizar pruebas no estandarizadas. En la siguiente tabla, se presentan las pruebas más utilizadas.

Tabla 2.

Pruebas de evaluación estandarizadas

Prueba estandarizada	Autor(es)	Año	Finalidad principal
RFI (Registro Fonológico Inducido)	Monfort y Juárez	1989	Evaluación del desarrollo fonológico y la articulación del habla infantil.
Evaluación Fonológica del Habla Infantil	Bosch	2004	Análisis de los procesos fonológicos y de la producción del habla infantil.
TSA	Aguado	1989	Evaluación de diferentes aspectos del desarrollo del lenguaje.
PEABODY	Dunn y Dunn	2006	Evaluación del vocabulario receptivo.
Lista de Comunicación y Desarrollo del Lenguaje	Wetherby y Prizant	2002	Evaluación de la comunicación y del desarrollo del lenguaje, especialmente en edades tempranas.
ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)	Kirk et al.	2009	Prueba de *screening* para valorar habilidades psicolingüísticas y detectar dificultades del lenguaje.
PLON-R (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada)	Aguinaga et al.	2004	Prueba de *screening* para evaluar de forma rápida el lenguaje oral en sus diferentes componentes.

Autores como Pérez Estrada (2026) destacan la importancia de estas pruebas estandarizadas en el proceso de evaluación y diagnóstico psicoeducativo, ya sean pruebas de la inteligencia, pruebas neuropsicológicas, escalas de desarrollo, pruebas socioemocionales, de lenguaje o de conducta adaptativa.

Dentro de las pruebas no estandarizadas se encuentran los checklists o listas de control del lenguaje y la comunicación, que constituyen instrumentos de observación sistemática del desarrollo comunicativo del niño. Estos instrumentos suelen ser cumplimentados por las familias o el profesorado, y consisten en una serie de

ítems orientados a valorar la presencia o ausencia de determinadas habilidades lingüísticas o conductuales, así como la frecuencia con la que estas se manifiestan. Se trata de registros descriptivos en los que se recogen diferentes aspectos del desarrollo sin establecer puntuaciones estandarizadas, lo que permite obtener información relevante sobre el funcionamiento comunicativo del niño en contextos naturales. En este sentido, su finalidad es complementaria a la evaluación estandarizada, aportando información cualitativa sobre la evolución de las habilidades evaluadas (Carballo, 2012).

2.5. Intervención con los niños con TDL

Como en otros trastornos del neurodesarrollo, resulta imprescindible la detección e intervención temprana en los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), con el fin de aprovechar la plasticidad cerebral presente en las primeras etapas del desarrollo. La intervención precoz puede favorecer una mejor evolución de las habilidades lingüísticas y reducir el impacto negativo de las dificultades del lenguaje en otros ámbitos del desarrollo, como el emocional, social y escolar (Revilla Rodríguez, 2025).

Existen diversos programas de intervención cuyo objetivo es mejorar diferentes componentes del lenguaje, como la comprensión, la expresión oral, la lectura inicial y las habilidades narrativas. En general, estas intervenciones se orientan a la mejora de las dificultades del desarrollo del lenguaje tanto en su vertiente comprensiva como expresiva (Carrasco et al., 2015; Saavedra Acosta et al., 2022; Salvatierra-Vera y Zambrano-Montes, 2021).

Distintos estudios han centrado sus intervenciones en el desarrollo del lenguaje oral (Acosta, 2014; Coloma et al., 2012), mientras que otros han abordado específicamente la mejora de la lectura inicial en este alumnado, trabajando aspectos fonológicos y narrativos (Acosta, Moreno y Axpe, 2012; Coloma et al., 2012). Los resultados de estas investigaciones muestran mejoras no solo en las habilidades lectoras, sino también en otros procesos cognitivos como la atención, la percepción y la memoria.

Existen una serie de consideraciones básicas que deben tenerse en cuenta en la intervención del lenguaje. Se trata de un proceso dinámico en el que se evalúa de forma continua el progreso del niño, lo que permite ajustar y modificar los objetivos de intervención en función de sus necesidades evolutivas.

Las metas del tratamiento se orientan a proporcionar al alumnado estrategias comunicativas funcionales y a favorecer el desarrollo del lenguaje de forma natural. En este sentido, la intervención debe ser individualizada y ajustada al estilo de aprendizaje del niño.

Los principios básicos para la selección adecuada de los objetivos de intervención incluyen:

- Seleccionar conductas que tengan un mayor impacto en el desarrollo de las habilidades comunicativas del niño.
- Priorizar aquellas conductas que resulten funcionales en sus contextos naturales de interacción.
- Elegir objetivos lingüísticos adecuados a su edad, nivel de desarrollo y contexto sociocultural, incluyendo el vocabulario de uso más frecuente en su entorno.

La adecuada definición de los objetivos de intervención resulta fundamental para favorecer el desarrollo del alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Asimismo, la planificación de un programa de intervención adecuado garantiza resultados adecuados para conseguir nuestras metas, siendo la intervención temprana un factor clave para reducir el impacto del trastorno en el ámbito académico (Reina y Pachón, 2023).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LENGUAJE ORAL EN UN NIÑO CON TDL

La propuesta de intervención que se presenta se centra en el desarrollo de la conciencia fonológica en un alumno con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), con el objetivo de reducir el riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

Según Rodríguez (2011), el desarrollo de la conciencia fonológica en alumnado con dificultades del lenguaje requiere un enfoque individualizado, especialmente en las fases iniciales de intervención, mientras que el trabajo dentro del aula con el grupo de compañeros puede favorecer el desarrollo de habilidades como la conciencia silábica mediante la interacción y la exposición a modelos lingüísticos.

Por este motivo, la intervención planteada se llevará a cabo inicialmente de forma individualizada, con el fin de atender de manera específica las necesidades del alumno, para posteriormente favorecer la generalización de los aprendizajes en el contexto del aula ordinaria, facilitando así la consolidación de las habilidades trabajadas.

3.1. Objetivos de la propuesta de intervención

El objetivo general de la presente intervención es favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica en un alumno con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), con el fin de aproximar su nivel de competencia lingüística al esperado para su edad cronológica.

Los objetivos específicos de carácter lingüístico son los siguientes:

- Desarrollar la conciencia léxica mediante la identificación y manipulación de palabras dentro de frases y oraciones.
- Favorecer la conciencia silábica mediante la segmentación y manipulación de las sílabas que componen las palabras.
- Desarrollar la conciencia intrasilábica, pudiendo segmentar las silabas de una palabra.
- Favorecer la conciencia fonémica, promoviendo la identificación y relación entre los fonemas y su representación grafémica.
- Diferenciar entre palabras reales y pseudopalabras como parte del desarrollo de habilidades fonológicas.

- Incrementar la confianza del niño en sus habilidades comunicativas para favorecer la expresión oral y la interacción con los demás.

3.2. Metodología de trabajo

La presente propuesta de intervención está diseñada para un niño de 7 años diagnosticado de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una de sus principales dificultades se centra en el desarrollo de la conciencia fonológica, presentando dificultades en la segmentación y producción de sonidos en distintas posiciones dentro de las palabras (inicial, medial y final), así como en la manipulación, identificación y discriminación de fonemas y sílabas. Por ello, resulta necesario intervenir en esta área con el objetivo de favorecer su desarrollo y aproximar su nivel de competencia al esperado para su edad, contribuyendo así a la mejora del aprendizaje de la lectoescritura.

La metodología seleccionada para la intervención será lúdica y flexible, basada en un enfoque individualizado que favorezca el desarrollo de la conciencia fonológica en el alumno. Diversos estudios han demostrado que las metodologías basadas en el juego facilitan el aprendizaje en la infancia, al promover una mayor implicación y participación en las sesiones de rehabilitación (Ramírez et al., 2023). El objetivo principal es favorecer la motivación del alumno durante el desarrollo de las actividades, asegurando un entorno de aprendizaje significativo y estructurado, sin perder de vista la consecución de los objetivos establecidos en la propuesta de intervención.

La presente propuesta de intervención se titula *"Misión en la galaxia"*, una situación de aprendizaje basada en la gamificación en la que el alumnado adoptará el rol de un astronauta encargado de salvar una galaxia amenazada por un agujero negro.

A lo largo de la intervención, el alumno participará en diferentes actividades distribuidas en diferentes planetas, en los que irá obteniendo distintos "talismanes" o recompensas asociadas al logro de objetivos lingüísticos. Estos elementos se incorporarán en una nave espacial construida progresivamente por el propio alumno y que servirá como elemento motivador.

El objetivo final de la misión será completar la recolección de todos los talismanes cada vez que haya realizado toda la actividad propuesta por la maestra de audición y lenguaje, de este modo podrá cerrar el agujero negro que amenaza la misión en la galaxia, favoreciendo así el desarrollo de la conciencia fonológica de manera lúdica y significativa.

3.3. Desarrollo de actividades para la intervención el lenguaje oral

En este apartado se presentan un total de ocho sesiones, con una duración aproximada de 30 a 40 minutos cada una. Las actividades están diseñadas a partir de una narrativa de gamificación denominada *"Misión galáctica"*, en la que el alumnado adopta el rol de un astronauta encargado de salvar la galaxia de la amenaza de un agujero negro.

Cada sesión, excepto la primera en la que el niño construya la nave espacial y la última donde cierra el agujero negro, se desarrolla en un "planeta" diferente, en el que el alumno irá obteniendo distintos talismanes que incorporará a su nave espacial. Estos talismanes representan elementos característicos de cada planeta, lo que permite introducir contenidos de forma motivadora y contextualizada.

En cada una de las actividades se especifican el tipo de tarea, los objetivos, la duración aproximada, los materiales necesarios, posibles variaciones y el tipo de talismán asociado. A continuación, se presentan las actividades incluidas en las sesiones de intervención. A continuación, se presentan las tareas realizadas durante las sesiones de intervención.

Tabla 3.

Actividad 1: Construimos nuestra nave

ACTIVIDAD 1: CONSTRUIMOS NUESTRA NAVE	
Objetivos	- Mejorar la conciencia léxica, manipulando las palabras dentro de oraciones. - Incrementar la seguridad comunicativa del alumno, promoviendo su participación en situaciones de interacción oral.
Desarrollo	El alumno iniciará una actividad en la que se le plantea una misión espacial que consiste en cerrar un agujero negro que amenaza a la galaxia. Para ello, deberá construir su propio cohete mediante la realización de diferentes tareas lingüísticas. En primer lugar, el alumno trabajará la conciencia léxica contando las palabras de distintas oraciones. Cada número de palabras se asociará a bloques de una torre de construcción, de manera que deberá retirar el bloque correspondiente tras cada oración correctamente analizada. Por cada dos oraciones realizadas de forma adecuada, recibirá un material necesario para la construcción del cohete. En caso de que la torre caiga durante la actividad, se perderá uno de los materiales obtenidos. El objetivo de la actividad es que el alumno consiga reunir todos los materiales necesarios para diseñar su propio cohete, con el apoyo del maestro de Audición y Lenguaje.
Duración	30-40 minutos.
Material	- Juego de torre de bloques - Tarjeta de Oraciones
Refuerzo	Construir su nave espacial donde mostrará su gran creatividad.

Tabla 4.

Actividad 2: Viaje al planeta Mercurio

ACTIVIDAD 2: VIAJE AL PLANETA MERCURIO	
Objetivos	- Favorecer la conciencia silábica mediante la segmentación y manipulación de las sílabas que componen las palabras - Incrementar la seguridad comunicativa del alumno, promoviendo su participación en situaciones de interacción oral.
Desarrollo	El alumno realizará una actividad ambientada en el planeta Mercurio, en la que deberá resolver un enigma asociado a un talismán. Dicho enigma se basa en la correspondencia entre palabras e imágenes, que se encontrarán ocultas en el reverso de tarjetas de palabras. La actividad consistirá en girar una ruleta que indicará la palabra que el alumno deberá segmentar en sílabas, utilizando un recurso manipulativo denominado "caldero de formación de palabras". Una vez realizada correctamente la segmentación, el alumno podrá descubrir si la tarjeta contiene una figura asociada. El objetivo final de la actividad es que el alumno logre identificar todas las tarjetas con figura, lo que le permitirá resolver el enigma, el cual consiste en identificar la primera sílaba de cada palabra trabajada.
Duración	30-40 minutos.
Material	-Ruleta -Caldero de crear palabras -Tarjetas de imágenes -Enigma
Refuerzo	Talismán de mercurio

Tabla 5.

Actividad 3: Viaje al planeta Venus

ACTIVIDAD 3: VIAJE AL PLANETA VENUS	
Objetivos	- Favorecer la conciencia silábica mediante la segmentación y manipulación de las sílabas que componen las palabras. - Incrementar la seguridad comunicativa del alumno, promoviendo su participación en situaciones de interacción oral.
Desarrollo	El alumno realizará una actividad ambientada en el planeta Venus, en la que deberá superar un reto para obtener su talismán. La tarea consistirá en buscar palabras en un tablero del juego *"Eye Spy"* que comiencen por la letra indicada mediante el lanzamiento de un dado. Posteriormente, el alumno deberá asociar cada palabra encontrada al número de sílabas que la compone, representándolo mediante el encendido de bombillas en un recurso de mesa de luz. Además, como apoyo visual, se le proporcionará la palabra escrita en una cartulina, lo que le permitirá realizar la segmentación silábica de forma más estructurada antes de proceder al encendido de las luces. Toda la sesión se desarrollará utilizando una mesa de luz, lo que permitirá al alumno explorar también aspectos sensoriales como las diferentes tonalidades de las bombillas, favoreciendo así un aprendizaje multisensorial.
Duración	30-40 minutos.
Material	- Juego Eye Spy - -Tarjeta y rotulador borrable - -Bombillas de colores - -Mesa de luz
Refuerzo	Talismán de venus.

Tabla 6.

Actividad 4: Viaje al planeta Marte

ACTIVIDAD 4: VIAJE AL PLANETA MARTE	
Objetivos	- Incrementar la seguridad comunicativa del alumno, promoviendo su participación en situaciones de interacción oral. - Diferenciar las palabras de las pseudopalabras.
Desarrollo	El niño viajará al planeta Marte, donde se encuentra con que el rey que solo le dará el talismán si se enfrenta a un reto y lo gana. Este reto consiste en un rosco de palabras, que debe completar antes de que el tiempo se finalice, donde por cada letra le dirán tres palabras y deberá seleccionar la correcta, con el apoyo visual de la ficha. Si se equivoca le restarán tiempo del que dispone, pero cuenta con rebote, es decir, la palabra que ha fallado puede volver a intentarla cuando llegue el turno de esa inicial en el rosco de palabras.
Duración	30-40 minutos.
Material	-Juego de pasapalabra -Tarjetas e palabras y pseudopalabras.
Refuerzo	Talismán de Marte.

Tabla 7.

Actividad 5: Viaje al planeta de Júpiter

ACTIVIDAD 5: VIAJE AL PLANETA JUPITER	
Objetivos	- Desarrollar la conciencia intrasilábica mediante la segmentación de las sílabas que componen una palabra. - Incrementar la confianza del niño en sus habilidades comunicativas para favorecer la expresión oral y la interacción con los demás.
Desarrollo	El niño viajará al planeta Júpiter, considerado en el espacio uno de los planetas más avanzados con los teléfonos, por lo que necesitan que le ayuden a establecer los códigos de unos teléfonos nuevos, para así conseguir el talismán. Esta actividad consistirá en una oca, adaptada, donde cada casilla será una rima o adivinanza, para poder encontrar la palabra, donde deberán de segmentar una de sus sílabas en Onset y Rima. En el caso de la rima, casilla morada en la oca, deberá de segmentar la primera sílaba de la palabra, y en el caso de la adivinanza, casilla azul en la oca, deberá de segmentar la última sílaba de la palabra. Los dos teléfonos corresponderán uno a Onset y el otro a Rima, por lo que, se le irá dando letras, y en el teléfono indicado, deberá de depositar la parte intrasílaba correspondiente. Cada vez que acierte una tarjeta, podrá avanzar una casilla en la oca, que le dará una pista para adivinar la palabra de la sílaba de la siguiente tarjeta
Duración	30-40 minutos.
Material	-Juego de la oca adaptada. -Letra magnéticas. -Tarjetas de dos teléfonos.
Refuerzo	Talismán de Júpiter.

Tabla 8.

Actividad 6: Viaje al planeta Saturno.

ACTIVIDAD 6: VIAJE AL PLANETA SATURNO	
Objetivos	- Identificar los fonemas como las unidades mínimas del habla y establecer la correspondencia entre estos y su representación grafémica. - Incrementar la confianza del niño en sus habilidades comunicativas para favorecer la expresión oral y la interacción con los demás.
Desarrollo	El niño viajará al planeta Saturno, conocido por sus carreras a través de los anillos del planeta. Para obtener el talismán, deberá ganar una carrera de coches voladores. La actividad consistirá en un tablero en el que cada casilla estará asociada a un color, y cada color corresponderá a un reto de conciencia fonológica: rojo (omisión de un fonema), verde (sustitución de un fonema), azul (adición de un fonema) y amarillo (inversión de un fonema). El objetivo será alcanzar la meta antes que el coche de la maestra de Audición y Lenguaje. El participante avanzará una casilla por cada respuesta correcta. En cambio, por cada dos respuestas incorrectas, retrocederá una casilla
Duración	30-40 minutos.
Material	-Tablero de la carrera de los coches -Tarjetas de colores con los retos -Un dado
Refuerzo	Talismán de Saturno.

Tabla 9.

Actividad 7: Viaje al planeta Neptuno

ACTIVIDAD 7: VIAJE AL PLANETA NEPTUNO	
Objetivos	-Identificar los fonemas como las unidades mínimas del habla y establecer la correspondencia entre estos y su representación grafémica. -Incrementar la confianza del niño en sus habilidades comunicativas para favorecer la expresión oral y la comunicación efectiva.
Desarrollo	El niño viajará al planeta Neptuno, donde deberá enfrentarse a un soldado para superar un reto y conseguir el talismán. La actividad consistirá en una adaptación del juego *Hundir la flota*. Para obtener el turno y seleccionar una casilla con la que intentar hundir el barco del adversario, el participante deberá completar correctamente las palabras correspondientes a las imágenes mediante la colocación de sellos con las letras adecuadas. Las tarjetas que deberá completar se determinarán mediante el lanzamiento de una pelota a una diana. En función de la puntuación obtenida, se seleccionará la tarjeta correspondiente.
Duración	30-40 minutos.
Material	-Tarjetas de imágenes -Diana -Sellos de letras -Juego hundir la flota
Refuerzo	Talismán de Neptuno.

Tabla 10.

Actividad 8: Cerrar el agujero

ACTIVIDAD 8: CERRAR EL AGUJERO	
Objetivo	Incrementar la confianza del niño en sus habilidades comunicativas para favorecer la expresión oral y la interacción comunicativa.
Desarrollo	Una vez conseguidos todos los talismanes, el niño deberá afrontar la última prueba con el objetivo de completar la misión final. Para ello, participará en un juego de tipo trivial en el que se incluirán retos relacionados con las habilidades trabajadas durante la intervención, permitiéndole demostrar los aprendizajes adquiridos. El trivial estará compuesto por tarjetas clasificadas por colores, cada una asociada a una tarea específica de conciencia fonológica: - Verde: contar el número de palabras que componen una frase. - Amarillo: segmentar una palabra en sílabas. - Naranja: aislar, suprimir u omitir fonemas dentro de una palabra. - Rojo: separar una sílaba en sus componentes de ataque y rima. - Azul: identificar y contar los fonemas que forman una palabra. - Morado: localizar palabras que comiencen, terminen o contengan una determinada sílaba. Por cada dos casillas completadas correctamente del mismo color, el participante obtendrá un queso pequeño correspondiente a dicho color. En caso de respuesta incorrecta, perderá uno de los quesos obtenidos. El objetivo será conseguir los dos quesos pequeños de cada color para obtener el queso grande correspondiente y completar la colección de todos los colores. Una vez finalizado el trivial, el niño obtendrá el último talismán, que representará su propio logro y será elaborado libremente

	con el material proporcionado por la maestra. De este modo, finalizará la misión planteada y completará el recorrido de aprendizaje.
Duración	30-40 minutos.
Material	-Trivial y tarjetas. Material para realizar el talismán.
Refuerzo	Cohete completo con todos los talismanes de los planetas.

3.3. Evaluación durante la propuesta de intervención

La evaluación se centrará en todo momento en las necesidades educativas del niño y presentará un carácter continuo, formativo e individualizado, permitiendo adaptar la intervención en función de sus avances, dificultades e intereses.

Se empleará la evaluación dinámica propuesta por Lidz (1987), basada en el modelo test-enseñanza-retest, que permite valorar los cambios producidos mediante la comparación de los resultados del niño antes y después de la intervención. Este enfoque posibilita ajustar las actividades cuando sea necesario, garantizando una respuesta educativa flexible e individualizada, siempre ajustada a sus necesidades.

Para la recogida de información se utilizará una hoja de observación directa y sistemática, en la que se registrarán los progresos, dificultades y aspectos relevantes observados durante las diferentes sesiones. Estos datos permitirán realizar los ajustes necesarios en las actividades planteadas, garantizando una respuesta educativa flexible y adaptada a las características individuales del niño.

Asimismo, se incorporarán diferentes modalidades de evaluación. Por un lado, la evaluación realizada por el profesional responsable de la intervención, mediante los registros de observación; y, por otro lado, la autoevaluación del propio niño, a través de instrumentos visuales adaptados a su edad y nivel de desarrollo, como las dianas de

evaluación. Estos recursos favorecerán que el niño pueda expresar cómo se ha sentido durante las sesiones, identificar aquellas tareas que le han resultado más sencillas o complejas y participar activamente en el proceso de intervención.

La información obtenida permitirá revisar y modificar, cuando sea necesario, los objetivos, las estrategias metodológicas y los recursos empleados, asegurando una intervención flexible, personalizada y ajustada a la evolución del niño.

De este modo, la evaluación se concibe no como un proceso meramente calificativo, sino como una herramienta fundamental para mejorar la intervención, optimizar la toma de decisiones educativas y favorecer una respuesta ajustada al perfil lingüístico y evolutivo del niño con Trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL).

4. CONCLUSIONES

A pesar de presentar una elevada prevalencia, estimada en torno al 7% el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), continúa siendo un trastorno poco conocido. A lo largo del tiempo ha recibido diferentes denominaciones, desde retraso del lenguaje hasta trastorno específico del lenguaje (TEL), siendo actualmente reconocido como trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL).

El TDL se caracteriza por una gran heterogeneidad en sus déficits lingüísticos, lo que puede dificultar su identificación y diagnóstico. Las dificultades pueden afectar a diferentes componentes del lenguaje, incluyendo los niveles fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático, pudiendo comprometer tanto la expresión como la comprensión lingüística. Estas alteraciones pueden repercutir en el rendimiento académico posterior, especialmente en procesos relacionados con la lectura y la escritura. Por ello, la detección temprana resulta fundamental para prevenir futuras dificultades y favorecer una intervención ajustada a las necesidades del niño. Una intervención temprana y adecuada en niños con TDL resulta esencial para favorecer su desarrollo académico, social y emocional

La presente propuesta de intervención se orienta a la prevención de dificultades en lectoescritura mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, considerada una habilidad fundamental para el aprendizaje lector Para ello, se diseñan ocho actividades lúdicas situadas en un contexto motivador y significativo para el niño. La intervención se articula mediante una narrativa basada en un viaje galáctico, en la que el alumno adopta el papel de astronauta y debe conseguir diferentes talismanes con el objetivo de completar la misión fina de cerrar el agujero negro que amenaza con destruir la galaxia. Este enfoque lúdico pretende favorecer la motivación, la implicación activa del niño y su participación durante el proceso de aprendizaje.

La intervención se fundamenta en sesiones individualizadas que respetan el ritmo de aprendizaje del alumno y proporcionan los apoyos necesarios para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos. El trabajo progresivo de los diferentes niveles de conciencia fonológica, junto con la incorporación de pseudopalabras, contribuye al desarrollo de la discriminación fonológica y al fortalecimiento del conocimiento del sistema lingüístico.

Aunque la propuesta no ha sido implementada en la práctica, presenta una metodología flexible basada en el juego, lo que permite adaptar las actividades a las características y necesidades individuales de cada niño. Asimismo, favorece la participación, contribuye al fortalecimiento de la autoestima y facilita el proceso inicial de adquisición de la lectoescritura.

La aplicación futura de esta propuesta permitiría analizar su eficacia y aportar evidencias sobre los beneficios de este tipo de intervención en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AELFA-*Asociación Española de Logopedia Foniatría y Audiología*. (2000). https://www.aelfa.org/es

Aguado, G. (1989). *TSA. El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Editorial CEPE

Aguado, G. (2005). Contribuciones al diagnóstico del trastorno específico del lenguaje por medio de la repetición de pseudopalabras. *Revista Extremeña de AtenciónTemprana,3*(0),17-28. https://personal.us.es/cvm/docs/aguado_2006.pdf

Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Úriz, N. (2004). *Prueba de lenguaje oral de Navarra Revisada (PLON)-R.* TEA ediciones.

Ahufinger, A., Ferinu Sanz, L., Pacheco Vera, F., Sanz Torrent, M y Llorenç, A. (2021).El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) más allá de las dificultades lingüísticas: memoria y atención. *Revista de logopedia, foniatría y audiología, 41*(1)*,* 4-16. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.12.001

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.12.001

Auza, A. (2024). Identificación de niños con retraso del lenguaje y riesgo de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Retos del presente y futuro. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 44*(1), 100482. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2024.100482

Axpe-Caballero, M.A., Acosta Rodríguez, V., Alonso Méndez, I. y Atteneri Delgado Cruz, A. (2024). La detección temprana de alumnado con trastornos evolutivos del lenguaje. Una propuesta de intervención para un apoyo educativo diferenciado. *Bordón: Revista de pedagogía,76*(4),11-27. https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.103210

Bahamonde Godoy, C, Serrat Sellabona, E. y Vilà i Suñé, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia, 11*(1)*,* 21-38. https://doi.org/10.5209/rlog.71975

Balboa-Castells, R., Ahufinger, N., Sanz-Torrent, M., y Andreu, L. (2024). Exploring Spanish writing abilities of children with developmental language disorder in expository texts. *Frontiers in Psychology, 15*, 1360245. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360245

Benjamin, L., Newton, C., y Ebbels, S. (2020). Investigating the effectiveness of idiom intervention for 9–16-year-olds with developmental language disorder. *International Journal of Language y Communication Disorders, 55*(2), 266-286. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12519

Bishop, D.V.M. y Norbury, C.F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 917-929. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00114

Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. y CATALISE consortium (2016) CATALISE: a multinational and multidisciplinary delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE, 11*(7), e0158753. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066

Bishop, D. V. M., Snowing, M. J., Thompson, P. A y Greenhalgh, T. (2017). Fase 2 de CATALISE: Un estudio de consenso Delphi multinacional y multidisciplinario sobre problemas en el desarrollo del lenguaje: Terminología. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58(10), 1068–1080. https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1976). *Guía Portage de Educación Preescolar*. Cooperative Educacional Servicie Agency (CESA).

Blanca, L. G. (2018). Trastorno específico del lenguaje (TEL): concepto y características. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, *4*(4), 166-174. https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.14

Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología. 28,* 85-114. https://hdl.handle.net/2445/121447

Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,32*(2),87-93. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.03.004

Carballo, G., y Fresneda, M. (2005). Evaluación e Intervención logopédica en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología, 41(*Supla.1), S73-S82. https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005332

Carrasco Mantero, A, García Pérez, R, y Hervás Torres. M. (2015). Revisión de programas de intervención dirigidos a alumnos de infantil y primaria con trastorno específico del lenguaje. *Reid ocrea, 4,* 156-161. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.37033

Chafa, G., Coloma, C. J., y Gaponov, C. Q. (2023). Comparación en el uso de verbos, artículos, preposiciones y pronombres clíticos entre escolares con trastorno del desarrollo del lenguaje y con desarrollo típico. *Revista de Investigación en Logopedia*, *13*(1), 2. https://doi.org/10.5209/rlog.82565

Cruz, A. D. (2021). *Intervención sobre la estructura formal del discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. En Sola Martínez, T., Alonso García, S., Fernández Almenara, M. G. y de la Cruz-Campos, J. C. *Estudios sobre innovación e investigación educativa*. pp. 936-947.Editorial Dykinson.

De la Calle Cabrera, A. M., Villagrán, M. A., y Guzmán, J. I. N. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de investigación en logopedia*, *6*(1), 22-41. https://doi.org/10.5209/rlog.58553

Dunn, L. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2006). *Peabody. Test de vocabulario en imágenes.* TEA Ediciones.

García Gómez, L. y Rueda Sánchez, M. I. (2026). ¿Cómo diferenciar a los estudiantes con dislexia de los estudiantes con dislexia y trastorno del desarrollo del lenguaje? En Núñez Pérez, J. C. y Rodríguez Pérez, C. *Bienestar psicológico y digitalización: el gran reto de la Psicología hoy.* pp 115-122. Editorial ASUNIVEP

Granada-Azcárraga, M., Cáceres-Zúñiga, F., Pomés-Correa, M., y Ibáñez-Córdova, A. (2023). Trastorno específico del lenguaje y retraso de lenguaje: Un estudio sobre matrículas en escuelas de lenguaje en Chile. *Revista Electrónica Educare*, *27*(1), 446-469. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14581

Gutiérrez, R., y Díez, A. (2018). Conciencia Fonológica y Desarrollo Evolutivo de la Escritura en las Primeras Edades. *Educación XX1, 21*(1), 395-415. https://doi.org/10.5944/educxx1.20212

Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. D., y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos, 53*(104), 664-681. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664

Hegde, M N. (1995). *Clinical methods and practicum in speech-language pathology*. Editorial Singular.

Inostroza, M. R. (2015). Funciones ejecutivas y su relación con el trastorno específico del lenguaje. *Paideia Revista de Educación, (57),* 81-91. https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1498

Jackson, D., Thal, D., Marchman, V. A., Fenson, L., Newton, T. y Conboy, B. (2003). *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur.* TEA Ediciones

Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Registro fonológico inducido.* Editorial CEPE.

Kirk, S., McCarthy, J., y Kirk, W. (2009). *Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas* (7ma edición. ed.). (S. Ballesteros, y A. Cordero, Trads.) TEA Ediciones

López, M. V C. Y González C. M. (2011). *Batelle, inventario de desarrollo*. TEA Ediciones.

Llorenç A., Ahufinger N., Igualada A. y Sanz-Torrent M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, *11*(Especial), 9-20. https://doi.org/10.5209/rlog.70857

Martín, I. R., y Carlón, M. I. V. (2023). Trastorno del desarrollo del lenguaje y morfología: Una perspectiva psicolingüística. En Martín Vegas, R. S. *Adquisición de la morfología* (pp. 37-50). Ediciones Pirámide.

Martínez Lietos, A. B. (2020). El léxico en el trastorno específico del lenguaje. Principios de intervención desde el aula. *Revista RETOS XXI*, *4*(1). https://doi.org/10.30827/retosxxi.4.2020.24240

Pérez Herráiz C. y Moraleda Sepúlveda E. (2021). Repetición de pseudopalabras en trastorno específico del lenguaje. *Revista de Investigación en Logopedia*, *11*(Especial), 53-61. https://doi.org/10.5209/rlog.70098

Monfort. M, y Juarez, S. A. (1989). *El registro fonológico inducido*. Editorial Ciencias De La Educación Preescolar y Especial.

Newborg, J., Stock, J., Wnek, L., Guidubaldi, J., Svinicki, J., Dickson, J. y Markley, A. (1988). *Battelle Developmental Inventory with Recalibrated Technical Data and Norms.* Screening Test Examiner's Manual (2.a ed.), Allen, TX: DLM Inc.

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación internacional de enfermedades para estadísticas de mortalidad y morbilidad* (11.ª Rev.). https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/es

Olswang L. y Bain, B. (1991). Assessment information for predicting upcoming changes in language production. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 39*(2), 414-23. https://doi.org/10.1044/jshr.3902.414

Pérez Estrada, K. A. (2026) Pruebas estandarizadas en el ámbito psicoeducativo *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa, 9*(17)*,*239-248. https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/720

Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional, (50),* 93-111 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554590

Quilca, S., Pereira, I., y Garcés, A. (2017). Conciencia fonológica en niños de educación inicial: Actividades diseñadas con Clic. *Atas do XIX Simpósio Internacional de Informática Educativa e VIII Encontro do CIED–III Encontro Internacional*, 163-168. https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/a545cc1c-d9c6-48f9-824d-0c7a3b7e08e5

Ramírez Santana, G. M., Acosta Rodríguez, V. M., Hernández Expósito, S., y Delgado Cruz, A. (2023). Intervención en lectura temprana en alumnado

con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje *Revista signos*, *56*(112), 306-324. https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/727

Rapin, I., y Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. In: U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. San Diego, CA: Academic Press.

Rapin, I. (1996). Developmental language disorders: a clinical update. *Journal of Child Psychology y Psychiatry. 37(*6), 643-55. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01456.x

Rapin, I., Allen, D. A. (1987). *Developmental language disorders: nosolgic considerations.* Academic Press.

Reina, R., y Pachón, A. F. (2023). Estimulación temprana del lenguaje, una propuesta de intervención. *Revista Iberoamericana de Educación Osuna Journals*, *(4)*, 5-67. https://doi.org/10.59650/IWLS2470Ç

Revilla Rodríguez, P. (2025). La atención temprana en los trastornos de lenguaje- En Arizcun-Pineda, J., Gútiez Cuevas, P., del Toro Alonso, V y Rodríguez Serna, C. *Intervención específica en atención temprana*. pp129-159. Ediciones Paraninfo

Reyes, M. A., y De Barbieri, Z. (2018). Habilidades lingüísticas y decodificación en niños con Trastorno Específico del Lenguaje con y sin dificultades de comprensión lectora. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, *17*, 1–11. https://doi.org/10.5354/0719-4692.2018.51641

Rodríguez, V. A., Santana, G. R., y Expósito, S. H. (2017). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastorno específico del lenguaje. Neurología, 32(6), 355-362. https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.12.018

Rodríguez, V. M. A., Santana, A. M. M., y Caballero, M. Á. A. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón: Revista de pedagogía*, *63*(3), 9-22. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29038

Rodríguez, X. Y. G. (2019). La planeación en niños con trastorno específico de lenguaje TEL. (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos) http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1023

Romón, M. S., Coalla, P. S., y López, V. M. (2023). Habilidades narrativas en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, *43*(1), 64. https://doi.org/10.1016/J.RLFA.2023.100414

Saavedra Acosta, G., Casa Guayta, C. W., Viteri Arias, C. S. y Olovacha Topanta, S. (2022). Desarrollo de la comunicación en niños con trastorno específico del lenguaje en infantes de edad escolar. Polo del Conocimiento:

Revista científico - profesional, *7*(12), 927-940. https://doi.org/10.23857/pc.v7i12.5037

Salazar, G. T., y Hage, S. R. (2023). Procesos de lectura en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, *43*(1), 98. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100464

Salceda, R.J. C. (2023). La lectura en alumnado hispanohablante con trastorno del desarrollo del lenguaje. Una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 43(2).* https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2022.04.004

Salvador, F., Gallego, J. y Gerardo, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón. Revista De Pedagogía,* *59*(1), 153-166. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36841

Salvatierra-Vera, N.M., y Zambrano-Montes, L. (2021). Estrategias de aprendizaje en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional, 6* (1), 760-779. https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2176

Sandoval Zúñiga, M.S., Espitia Bello, E. J., Díaz Muñoz, M. Sandoval Valenzuela, R. y Sepúlveda Ibarra, Y. (2020). Habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje. *Folios, (52),* 121-133. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702020000200121&lng=en&tlng=es.

Sanhueza, D. R., Urrutia, M., Hernández, P. A. y Marrero, H. (2021). Comprensión del tiempo a través del espacio: Un estudio de plasticidad inducida en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, (42)1*-24-34. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.09.005

Suárez Silva, B. (2013). Programa "Aprendiendo a jugar con los sonidos" para el desarrollo de la conciencia fonológica de estudiantes de una institución privada. *Cátedra Villarreal*, *1*(2), 171–183. https://doi.org/10.24039/cv20131218

Wetherby, A. y Prizant, B. (2002). *Communication and Symbolic Scales Developmental Profil* Paul H. Brookes.