

TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE (TDL): PERFIL LINGÜÍSTICO, COGNITIVO Y EDUCATIVO Y SUS IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER (DLD): LINGUISTIC,
COGNITIVE AND EDUCATIONAL PROFILE AND ITS
IMPLICATIONS FOR SCHOOL LEARNING

SERGIO LÓPEZ MARTÍN

2026

Resumen

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es una alteración del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje, que pueden afectar a diferentes componentes y presentar perfiles diversos. El presente trabajo presenta una revisión bibliográfica centrada en el perfil lingüístico, cognitivo y educativo del alumnado con TDL y sus implicaciones para el aprendizaje escolar. Se analizan las principales dificultades relacionadas con la comprensión y expresión del lenguaje, vocabulario, morfología, sintaxis, fonología, narrativa y pragmática, así como su relación con procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Asimismo, se estudian sus manifestaciones en el contexto educativo, especialmente en la comprensión de instrucciones, participación oral, relaciones con iguales y rendimiento académico. Finalmente, se abordan las necesidades educativas, fortalezas y potencialidades del alumnado y las principales implicaciones para la práctica educativa. Se destaca la importancia de una respuesta individualizada, inclusiva y basada en fortalezas, que facilite el acceso al aprendizaje y favorezca la comunicación, autonomía y participación escolar.

Palabras clave: *TDL; lenguaje; aprendizaje; intervención educativa; inclusión educativa.*

Abstract

Developmental Language Disorder (DLD) is a neurodevelopmental disorder characterized by persistent difficulties in the acquisition and use of language, which may affect different language components and result in diverse profiles. This paper presents a literature review focusing on the linguistic, cognitive, and educational profile of students with DLD and its implications for school learning. The main difficulties related to language comprehension and expression, vocabulary, morphology, syntax, phonology, narrative skills, and pragmatics are analyzed, as well as their relationship with cognitive processes involved in learning. In addition, the manifestations of DLD in educational contexts are examined, particularly in relation to understanding instructions, oral participation, peer relationships, and academic performance. Finally, the educational needs, strengths, and potentialities of students with DLD, as well as the main implications for educational practice, are addressed. The importance of an individualized, inclusive, and strengths-based approach is emphasized, as it can facilitate access to learning and promote communication, autonomy, and participation in school.

Keywords: *DLD; language; learning; educational intervention; educational inclusion.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	1
1.2. OBJETIVOS	3
1.3. DESTINATARIOS	4
1.4. EL TDL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	5
1.4.1. EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE.	6
1.4.2. DIFICULTADES PRESENTES DURANTE LA ESCOLARIZACIÓN.	7
1.5. UNA PERSPECTIVA INTEGRAL DEL ALUMNADO CON TDL	8
2. ¿QUÉ ES EL TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE?	9
2.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN	9
2.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO	9
2.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES	10
2.4. PREVALENCIA	11
2.5. FACTORES ASOCIADOS	12
3. PERFIL LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO CON TDL	13
3.1. COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE	13
3.2. EXPRESIÓN DEL LENGUAJE	14
3.3. VOCABULARIO	15
3.4. MORFOLOGÍA Y SINTAXIS	16
3.5. FONOLOGÍA	16
3.6. NARRATIVA	17
3.7. PRAGMÁTICA Y COMUNICACIÓN SOCIAL	18
4. PROCESOS COGNITIVOS RELACIONADOS	19
4.1. ATENCIÓN	19

4.2. MEMORIA DE TRABAJO.....	20
4.3. FUNCIONES EJECUTIVAS.....	21
4.4. VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO.....	21
4.5. APRENDIZAJE Y MEMORIA	22
5. MANIFESTACIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	23
5.1. EVOLUCIÓN DE LAS MANIFESTACIONES DURANTE LA ESCOLARIZACIÓN.....	24
5.2. COMPRENSIÓN DE INSTRUCCIONES.....	26
5.3. PARTICIPACIÓN ORAL Y RECIPROCIDAD COMUNICATIVA.....	26
5.4. RELACIÓN ENTRE IGUALES Y PARTICIPACIÓN SOCIAL.....	27
5.5. COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA.....	28
5.6. RENDIMIENTO ACADÉMICO	29
6. NECESIDADES EDUCATIVAS	30
6.1. NECESIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS.....	30
6.2. NECESIDADES METODOLÓGICAS Y DE ACCESO AL APRENDIZAJE	32
6.3. NECESIDADES SOCIOEMOCIONALES Y DE PARTICIPACIÓN	33
7. FORTALEZAS Y POTENCIALIDADES.....	34
7.1. DIVERSIDAD DE PERFILES.....	35
7.2. INTERESES Y MOTIVACIÓN	35
7.3. APRENDIZAJE MEDIANTE APOYOS	36
7.4. IMPORTANCIA DE UNA VISIÓN BASADA EN FORTALEZAS	37
8. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	38
8.1. PRINCIPIOS PARA UNA RESPUESTA EDUCATIVA AJUSTADA	38
8.2. ADAPTACIONES METODOLÓGICAS Y ACCESIBILIDAD LINGÜÍSTICA	39
8.3. APOYOS VISUALES Y RECURSOS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE	39

8.4. COLABORACIÓN ENTRE PROFESIONALES Y FAMILIAS	40
9. CONCLUSIONES	41
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) constituye una condición del neurodesarrollo que afecta a la adquisición y al uso del lenguaje y que puede tener consecuencias relevantes en diferentes ámbitos de la vida del niño, especialmente en el contexto educativo. El lenguaje no es únicamente una herramienta para comunicarse con otras personas, sino también un instrumento fundamental para comprender instrucciones, adquirir conocimientos, expresar ideas, participar en interacciones sociales y desarrollar aprendizajes académicos.

La investigación actual muestra que este trastorno presenta una importante heterogeneidad. Los alumnos pueden mostrar dificultades en diferentes dimensiones del lenguaje, como el vocabulario, la morfosintaxis, la comprensión, la expresión oral, la narrativa o la comunicación pragmática, con perfiles y grados variables de afectación. Además, estas dificultades pueden relacionarse con otros procesos implicados en el aprendizaje, como la memoria de trabajo verbal o determinadas funciones ejecutivas (planificación, resolución de conflictos, flexibilidad cognitiva o toma de decisiones).

En este sentido, comprender esta condición desde una perspectiva exclusivamente lingüística puede resultar insuficiente para explicar las dificultades que algunos alumnos encuentran en la escuela. El impacto educativo debe analizarse teniendo en cuenta la interacción entre el perfil lingüístico del alumno, sus características cognitivas, las demandas comunicativas del currículo y las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presente revisión pretende ofrecer una aproximación integrada al perfil lingüístico, cognitivo y educativo del alumnado con limitaciones en el desarrollo del lenguaje, prestando especial atención a sus implicaciones para el aprendizaje escolar y a las posibles respuestas educativas que pueden favorecer su participación y progreso.

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La elección del TDL como objeto de estudio se justifica, en primer lugar, por la importancia que tiene el lenguaje en prácticamente todas las experiencias de

aprendizaje escolar. En el aula, los alumnos necesitan comprender explicaciones, seguir instrucciones, aprender vocabulario, interpretar textos, responder preguntas, organizar información, expresar conocimientos y establecer relaciones con sus compañeros y profesores. Por tanto, una dificultad persistente en el desarrollo del lenguaje puede afectar a mucho más que a la comunicación cotidiana.

El consenso internacional alcanzado mediante el proyecto CATALISE supuso un avance importante en la conceptualización del trastorno. Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh y el consorcio de CATALISE (2017) propusieron utilizar el término *Developmental Language Disorder*, con sus siglas *DLD*, cuando existe un trastorno del lenguaje con impacto funcional y sin una etiología biomédica conocida que lo explique. Los autores señalaron además que el TDL es una categoría heterogénea, que puede coexistir con otros trastornos del neurodesarrollo y que no requiere una discrepancia entre las capacidades verbales y no verbales.

Esta concepción resulta especialmente relevante para el ámbito educativo porque evita considerarlo como una dificultad limitada a determinadas habilidades lingüísticas. El perfil de cada alumno puede ser diferente y, por ello, la intervención debe partir de la identificación de las áreas concretas que presentan mayor dificultad y de cómo estas afectan a la vida cotidiana y al aprendizaje.

La relevancia educativa de esta alteración también está respaldada por la investigación sobre rendimiento académico. Ziegenfusz et al. (2022), en una revisión sistemática que incluyó 44 estudios sobre alumnado de Educación Primaria y Secundaria, encontraron dificultades académicas en los alumnos con TDL en todas las áreas curriculares evaluadas en comparación con sus iguales con desarrollo típico. La mayor parte de las investigaciones analizadas se centraba en habilidades relacionadas con la alfabetización (procesos de conversión grafema-fonema y fonema-grafema), como lectura, escritura, ortografía y narrativa.

Por otra parte, estudios recientes han puesto especial atención en la relación entre lenguaje y procesos cognitivos. Niu et al. (2024), mediante una revisión sistemática y metaanálisis de 40 estudios con un total de 3.168 participantes,

encontraron un rendimiento significativamente inferior en tareas de memoria de trabajo verbal en niños con el trastorno del lenguaje respecto a niños con desarrollo típico. En cambio, los resultados relativos al control inhibitorio y a la flexibilidad cognitiva fueron más variables dependiendo de las características de las tareas y de las muestras recogidas.

Estos resultados justifican la necesidad de abordar este trastorno desde una perspectiva amplia. No se trata únicamente de conocer qué dificultades lingüísticas puede presentar un alumno, sino de comprender cómo esas dificultades interactúan con las demandas cognitivas y educativas que aparecen durante la escolarización.

A partir de esta justificación, resulta necesario delimitar qué pretende aportar exactamente el presente trabajo. Para ello, el siguiente apartado recoge los objetivos que orientan la revisión y establece los principales aspectos relacionados y sus manifestaciones en el alumnado que lo presenta.

1.2. OBJETIVOS

El objetivo inicial de este documento es analizar el perfil lingüístico, cognitivo y educativo del alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y examinar sus principales implicaciones para el aprendizaje escolar, a partir de la evidencia científica disponible.

A partir de este objetivo se plantean los siguientes más específicos:

- Describir las principales características del perfil lingüístico del alumnado, atendiendo a áreas como la comprensión, el vocabulario, la morfosintaxis, la expresión oral, la narrativa y la comunicación pragmática.
- Analizar determinados procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje, especialmente aquellos que han sido estudiados en relación con esta alteración, como la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas.
- Identificar las principales dificultades educativas que pueden aparecer durante la escolarización.
- Analizar la relación entre las dificultades lingüísticas y el rendimiento académico, especialmente en ámbitos como la lectura, la escritura y la comprensión de contenidos curriculares.

- Describir las principales necesidades educativas que pueden presentar estos alumnos en diferentes contextos de aprendizaje.
- Recoger orientaciones y estrategias educativas que puedan facilitar el acceso al currículo, la participación y el progreso de este alumnado.
- Ofrecer una síntesis comprensible y útil de la evidencia científica, dirigida a profesionales que trabajan directa o indirectamente con alumnado con dificultades del lenguaje.

La formulación de estos objetivos responde a la necesidad de conectar la investigación científica con la práctica educativa. Una revisión sobre TDL puede aportar información relevante desde el punto de vista clínico o lingüístico, pero para el ámbito escolar resulta especialmente importante traducir esa información en consecuencias educativas comprensibles y aplicables.

Una vez establecidos los objetivos, es necesario determinar quiénes pueden beneficiarse de la información recogida. El carácter multidimensional de estas dificultades en el lenguaje hace que su atención no corresponda exclusivamente a un único profesional, sino que requiera, en diferentes momentos, la colaboración de distintos agentes educativos, familiares y especializados.

1.3. DESTINATARIOS

El presente trabajo está dirigido principalmente a profesionales del ámbito educativo y de la intervención del lenguaje, así como a las familias del alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Su finalidad es ofrecer una síntesis de las características lingüísticas, cognitivas y educativas que pueden influir en el aprendizaje y la participación escolar, así como de las principales necesidades y orientaciones educativas asociadas.

Estos estudiantes constituyen un grupo heterogéneo, por lo que no todos presentan las mismas dificultades ni requieren los mismos apoyos. Bishop et al. (2017) señalaron precisamente la diversidad existente dentro de esta población, destacando que el trastorno puede afectar a diferentes dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso) y presentar distintas repercusiones funcionales. Por ello, las necesidades educativas deben analizarse de manera individualizada y teniendo en cuenta el perfil concreto de cada alumno.

El trabajo contempla especialmente a aquellos alumnos que pueden encontrar dificultades para comprender instrucciones, adquirir vocabulario, expresar conocimientos, comprender textos, organizar información, participar en interacciones comunicativas o acceder a determinados contenidos curriculares como consecuencia de sus dificultades lingüísticas.

Aunque el destinatario último del análisis es el alumnado con TDL, la aplicación de los conocimientos recogidos requiere la participación de las personas que forman parte de su entorno educativo. En este sentido, la información presentada puede resultar de utilidad para docentes, maestros especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, logopedas, orientadores, pedagogos, familias y otros profesionales relacionados con su atención educativa.

La finalidad no es establecer un perfil único que pueda aplicarse a todos los alumnos con este trastorno, sino comprender la diversidad de necesidades que pueden aparecer y analizar cómo estas pueden influir en el aprendizaje escolar, favoreciendo una respuesta educativa ajustada a las características individuales de cada estudiante.

Una vez definido el alumnado al que se dirige el análisis y teniendo en cuenta la diversidad de perfiles que pueden presentar los estudiantes, resulta necesario comprender cómo sus dificultades en el acceso y uso del lenguaje pueden repercutir en el aprendizaje. Por ello, el siguiente apartado aborda su evolución dentro del contexto educativo y las principales barreras que pueden aparecer durante el proceso de aprendizaje.

1.4. EL TDL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje adquiere una especial relevancia durante la escolarización debido al papel que desempeña el lenguaje en prácticamente todas las situaciones de aprendizaje. En el contexto educativo, el alumnado no utiliza el lenguaje únicamente para comunicarse, sino también para comprender explicaciones, seguir instrucciones, adquirir nuevos conceptos, expresar conocimientos, resolver tareas, interactuar con sus compañeros y acceder a los contenidos del currículo. Por ello, cuando existen dificultades persistentes en el desarrollo y uso del lenguaje, estas pueden tener

repercusiones que van más allá de la comunicación y afectar a diferentes aspectos de la experiencia escolar.

El consenso internacional desarrollado por Bishop et al. (2017) establece que el TDL hace referencia a dificultades del lenguaje que producen un impacto funcional significativo y que no se explican por una condición biomédica conocida. Los autores destacan, además, que este trastorno presenta una considerable heterogeneidad y que puede coexistir con otras dificultades del neurodesarrollo. Esta consideración resulta especialmente importante en el ámbito educativo, ya que no es adecuado esperar que todos los alumnos con estas características presenten exactamente las mismas dificultades ni respondan de la misma manera ante las demandas escolares.

1.4.1. EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE.

El lenguaje constituye uno de los principales medios a través de los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una parte importante de la información que recibe el alumnado se presenta mediante explicaciones orales, instrucciones, conversaciones, textos escritos, preguntas y actividades que requieren comprender y utilizar diferentes formas de lenguaje.

En consecuencia, una dificultad lingüística puede convertirse en una dificultad para acceder a determinados aprendizajes. Por ejemplo, un alumno puede conocer un procedimiento matemático, pero tener problemas para comprender el enunciado de un problema; puede conocer un concepto, pero presentar dificultades para explicar con palabras cómo ha llegado a una respuesta; o puede saber leer las palabras de un texto y, sin embargo, encontrar dificultades para construir su significado global.

Por tanto, comprender el lenguaje como herramienta para el aprendizaje permite interpretar determinadas dificultades escolares desde una perspectiva más amplia. No se trata únicamente de identificar si el alumno habla correctamente o posee un vocabulario suficiente, sino de analizar cómo utiliza y comprende el lenguaje cuando tiene que aprender, participar y demostrar lo que sabe.

Esta función transversal del lenguaje hace que sus dificultades puedan manifestarse en diferentes momentos de la actividad escolar. Para comprender mejor estas situaciones, es necesario analizar cuáles son las principales

dificultades que pueden aparecer durante la escolarización del alumnado con TDL.

1.4.2. DIFICULTADES PRESENTES DURANTE LA ESCOLARIZACIÓN.

Las dificultades educativas asociadas al TDL pueden manifestarse de formas muy diversas. Algunos alumnos pueden presentar mayores dificultades para comprender instrucciones o explicaciones, mientras que otros pueden experimentar problemas para encontrar palabras, construir oraciones, organizar un relato utilizando marcadores temporales y causales (primero, después, finalmente, porque, por ello, etc.), comprender textos o expresar de manera precisa aquello que conocen.

Estas dificultades pueden hacerse especialmente visibles cuando aumenta la complejidad lingüística de las actividades escolares. A medida que el alumnado avanza por las diferentes etapas educativas, se incrementa la presencia de vocabulario específico, conceptos abstractos, oraciones más complejas, textos extensos e instrucciones que requieren seguir varios pasos. De este modo, las demandas lingüísticas del currículo pueden convertirse en una barrera adicional para determinados alumnos con estas características.

También pueden aparecer dificultades relacionadas con la lectura y la escritura. La investigación sobre rendimiento académico indica que las áreas de alfabetización, incluyendo lectura, escritura, ortografía y narrativa, han recibido una atención considerable en los estudios sobre esta condición del neurodesarrollo. Ziegenfusz et al. (2022) señalan que estas habilidades presentan especial relevancia debido a la estrecha relación existente entre lenguaje oral y aprendizaje académico.

Asimismo, las dificultades no tienen por qué limitarse al lenguaje propiamente dicho. Algunos procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje pueden interactuar con las demandas lingüísticas. Por ejemplo, Niu et al. (2024), en una revisión sistemática y metaanálisis que incluyó 40 estudios y 3.168 participantes, encontraron un **rendimiento inferior en diferentes tareas de memoria de trabajo** verbal en niños con TDL. Sin embargo, los resultados relativos al control inhibitorio y a la flexibilidad cognitiva fueron menos consistentes, lo que aconseja

evitar generalizaciones sobre el funcionamiento cognitivo de todo el alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

Estas evidencias muestran que las dificultades pueden afectar a diferentes componentes del aprendizaje, aunque con una intensidad y una combinación distinta en cada alumno. Por este motivo, resulta necesario considerar tanto las dificultades como las capacidades y fortalezas que presenta cada estudiante.

La presencia de estas dificultades no implica únicamente un posible descenso en determinadas habilidades académicas. También puede modificar la manera en la que el alumno participa en las actividades escolares y responde ante las demandas del entorno. Por ello, es necesario considerar las posibles implicaciones del TDL sobre la participación y el rendimiento escolar.

1.5. UNA PERSPECTIVA INTEGRAL DEL ALUMNADO CON TDL

Este alumnado presenta perfiles diversos, por lo que su comprensión requiere considerar diferentes dimensiones. En primer lugar, el perfil lingüístico, relacionado con aspectos como la comprensión, el vocabulario, la morfosintaxis, la expresión oral y la comunicación.

En segundo lugar, resulta relevante considerar determinados aspectos del perfil cognitivo que pueden interactuar con las demandas lingüísticas del aprendizaje. Entre ellos se encuentran procesos como la memoria de trabajo y algunas funciones ejecutivas. Niu et al. (2024) encontraron diferencias especialmente relacionadas con la memoria de trabajo verbal en niños con TDL, aunque los resultados sobre otros procesos cognitivos son más variables.

Finalmente, el perfil educativo permite analizar cómo estas características pueden manifestarse en situaciones reales de aprendizaje, como la comprensión de instrucciones, la lectura, la escritura, la adquisición de contenidos o la participación en el aula en tareas cotidianas.

Estas tres dimensiones deben entenderse de manera relacionada y no como elementos independientes. Una dificultad lingüística puede aumentar las demandas cognitivas de una tarea y, como consecuencia, generar dificultades en su realización escolar. Por ello, conocer conjuntamente estos perfiles permite

comprender mejor las necesidades de cada alumno y orientar una respuesta educativa ajustada.

A partir de esta visión integral, resulta necesario comenzar por delimitar qué se entiende actualmente por Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y cómo se ha desarrollado su conceptualización. El siguiente apartado aborda esta cuestión y establece las bases para comprender las características del alumnado con TDL.

2. ¿QUÉ ES EL TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE?

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la adquisición, comprensión y/o utilización del lenguaje que tienen un impacto significativo en la vida cotidiana, la comunicación o el progreso educativo.

Este trastorno puede afectar a diferentes componentes del lenguaje, como el vocabulario, la morfosintaxis, la comprensión, la expresión, la narrativa o determinados aspectos de la comunicación. No obstante, no existe un único perfil lingüístico común a todos los alumnos, por lo que la evaluación debe permitir identificar las necesidades concretas de cada persona.

Además, estas alteraciones en el lenguaje no implican necesariamente una dificultad intelectual ni requiere que exista una diferencia entre las capacidades verbales y no verbales. Del mismo modo, la presencia de determinados factores de riesgo o de otras dificultades del neurodesarrollo no excluye automáticamente la presencia del TDL (Bishop et al., 2017).

La descripción de esta alteración es el resultado de una evolución terminológica y conceptual. Para comprender por qué actualmente se utiliza este término, es necesario conocer brevemente cómo ha cambiado la manera de entender las dificultades del lenguaje.

2.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO

La terminología utilizada para describir las dificultades persistentes del lenguaje ha cambiado considerablemente. Durante décadas se emplearon expresiones

como “retraso del lenguaje”, “disfasia” o “trastorno específico del lenguaje” (TEL). La falta de una terminología común dificultaba la comunicación entre profesionales y la comparación de resultados entre investigaciones (Bishop, 2017).

Por otro lado, el proyecto CATALISE supuso un cambio importante. Bishop et al. (2017) propusieron el término *Developmental Language Disorder* (DLD) para aquellos casos en los que las dificultades lingüísticas son persistentes, tienen un impacto funcional y no están asociadas a una condición biomédica conocida.

Este cambio también supuso abandonar la idea de que para identificar un trastorno del lenguaje era necesario presentar una inteligencia no verbal dentro de la normalidad o una discrepancia concreta entre lenguaje y capacidad cognitiva. El enfoque actual pone mayor énfasis en el impacto funcional y educativo de las dificultades.

Esta evolución permite comprender que el TDL no se define únicamente por obtener un resultado bajo en una prueba de lenguaje. Es necesario considerar un conjunto de características y, especialmente, cómo estas dificultades afectan al funcionamiento cotidiano y educativo del alumno.

2.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES

El TDL se caracteriza por la presencia de dificultades persistentes en el desarrollo y uso del lenguaje, aunque su manifestación puede ser muy diferente entre unos alumnos y otros. Esta heterogeneidad constituye una de las características fundamentales del trastorno y hace que no exista un único perfil lingüístico que pueda aplicarse a todo el alumnado con TDL (Bishop et al., 2017).

Las dificultades pueden afectar a uno o varios componentes del lenguaje. Entre ellos se encuentran el vocabulario, la morfosintaxis, la comprensión, la expresión oral, la narrativa y determinados aspectos pragmáticos. En algunos alumnos predominan las dificultades para comprender y procesar información lingüística, mientras que en otros son más evidentes los problemas para encontrar palabras, construir oraciones, organizar un discurso o expresar de forma precisa aquello que quieren comunicar.

Esta variabilidad tiene importantes implicaciones educativas. Una misma actividad puede presentar dificultades diferentes dependiendo del perfil del alumno. Por ejemplo, comprender una explicación puede verse afectado por el vocabulario utilizado, la complejidad de las estructuras lingüísticas o la cantidad de información que debe mantenerse y relacionarse. Por ello, observar únicamente el resultado final de una tarea no siempre permite identificar qué componente está dificultando el aprendizaje.

Además, las dificultades lingüísticas pueden hacerse más evidentes a medida que aumentan las demandas académicas. En las primeras etapas pueden destacar problemas relacionados con el vocabulario o la construcción de frases, mientras que posteriormente pueden adquirir mayor importancia la comprensión de textos, el lenguaje académico, la realización de inferencias, la organización de discursos y la expresión escrita. Esto explica que el impacto del TDL pueda mantenerse durante la escolarización, aunque su manifestación vaya cambiando con la edad.

Por otra parte, puede coexistir con otras dificultades del neurodesarrollo. Esto no significa que todos los alumnos presenten dificultades cognitivas o ejecutivas, sino que el perfil debe analizarse individualmente, teniendo en cuenta tanto las dificultades como las capacidades y fortalezas de cada estudiante (Bishop et al., 2017).

En conjunto, esta condición debe entenderse como un trastorno heterogéneo, evolutivo y funcional, cuyo impacto depende de la interacción entre las características lingüísticas del alumno y las demandas comunicativas y académicas de su entorno.

Estas características permiten comprender por qué este trastorno no se manifiesta de la misma manera en todos los alumnos. Para profundizar en esta diversidad, el siguiente apartado aborda su prevalencia y la frecuencia con la que puede encontrarse en la población infantil.

2.4. PREVALENCIA

Las estimaciones sobre la frecuencia varían en función de los criterios utilizados, la edad de los participantes, los instrumentos de evaluación y las características de la población estudiada. Un estudio epidemiológico de referencia realizado por

Tomblin et al. (1997) estimó una prevalencia del 7,4 % de trastorno específico del lenguaje en niños de Educación Infantil, con una estimación del 8 % en niños y del 6 % en niñas.

Estas cifras deben interpretarse con cierta cautela, ya que fueron obtenidas bajo criterios y terminología anteriores al consenso actual sobre el trastorno. Precisamente, Bishop et al. (2017) señalaron que las diferencias en las definiciones utilizadas habían contribuido a que las estimaciones de prevalencia fueran variables.

En cualquier caso, los datos disponibles permiten considerar el TDL como una dificultad frecuente dentro de la población infantil, lo que refuerza la necesidad de mejorar su identificación y la respuesta educativa.

Su frecuencia no significa que se presente una única causa que explique todos los casos. La investigación apunta hacia una combinación de factores biológicos, genéticos y ambientales, lo que ayuda a comprender la diversidad de perfiles observados.

2.5. FACTORES ASOCIADOS

Actualmente no se considera que esta condición tenga una única causa. La evidencia apunta hacia una etiología multifactorial, en la que pueden intervenir diferentes factores genéticos, neurobiológicos y ambientales (Bishop, 2017).

Entre los factores asociados se ha señalado especialmente la historia familiar de dificultades del lenguaje o del aprendizaje. Una revisión de evidencia sobre predictores tempranos identificó los antecedentes familiares como uno de los principales factores de riesgo, mientras que determinadas variables socioeconómicas y ambientales mostraron una capacidad predictiva menor (Sansavini et al., 2021).

Es importante diferenciar, sin embargo, entre factores asociados o de riesgo y causas determinantes. La presencia de un determinado factor no significa que un niño vaya necesariamente a desarrollar esta condición del neurodesarrollo. Del mismo modo, la ausencia de antecedentes familiares no excluye su aparición.

La consideración de estos factores resulta especialmente importante para evitar explicaciones simplistas. Asimismo, es necesario diferenciar el TDL de aquellas dificultades del lenguaje que aparecen como consecuencia de otras condiciones o de circunstancias diferentes (TEA, retrasos del lenguaje, discapacidad intelectual, etc.).

Descritas las características nucleares, prevalencia y factores asociados, pasamos a analizar el perfil lingüístico y/o comunicativo de este alumnado con la implicación de los diferentes componentes del lenguaje alterados.

3. PERFIL LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO CON TDL

El perfil lingüístico del alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje puede presentar dificultades en diferentes componentes del lenguaje. Entre ellos se encuentran la comprensión y expresión oral, el vocabulario, la morfología y sintaxis, la fonología, la narrativa y la pragmática. Sin embargo, estas dificultades no aparecen necesariamente de la misma manera ni con la misma intensidad en todos los alumnos. Esta alteración del desarrollo del lenguaje presenta una importante heterogeneidad, por lo que resulta necesario analizar el perfil individual de cada estudiante.

Estos componentes están además relacionados entre sí. Una dificultad para comprender palabras puede afectar a la comprensión de una oración; un conocimiento reducido del vocabulario puede limitar la expresión; y las dificultades gramaticales pueden dificultar la elaboración de narraciones. Por ello, conocer cada componente permite comprender mejor cómo se comunica el alumno, qué dificultades puede encontrar en el aula y qué aspectos pueden requerir apoyo específico.

3.1. COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE

La comprensión del lenguaje es la capacidad para recibir, interpretar y construir el significado de los mensajes lingüísticos. No consiste únicamente en reconocer palabras, sino en integrar información léxica, gramatical y contextual para comprender lo que otra persona dice o lo que aparece escrito.

En los estudiantes con dificultades del lenguaje pueden aparecer limitaciones en distintos niveles de comprensión. En el **nivel léxico**, pueden existir problemas

para comprender palabras poco frecuentes o desconocidas. En el **nivel morfosintáctico**, pueden resultar más complejas las oraciones largas o con estructuras gramaticales menos habituales. También pueden aparecer dificultades para **realizar inferencias**, es decir, obtener información que no aparece expresamente en el mensaje como las emociones o estados mentales de los personajes.

Por ejemplo: “*Antes de salir al recreo, guarda el cuaderno azul en la mochila y entrega la ficha que está encima de la mesa.*”

Para realizar correctamente esta instrucción, el alumno debe comprender varias acciones, mantener la información mientras la ejecuta y establecer relaciones entre los diferentes elementos.

La dificultad puede aumentar cuando las instrucciones son largas, contienen varios pasos o utilizan lenguaje académico. Por ello, en el aula no basta con comprobar si el alumno “ha escuchado”, sino si ha **construido correctamente el significado del mensaje**.

3.2. EXPRESIÓN DEL LENGUAJE

La expresión del lenguaje comprende la capacidad para transformar pensamientos, conocimientos e intenciones comunicativas en palabras y estructuras lingüísticas. En el TDL pueden aparecer dificultades para encontrar las palabras adecuadas, organizar las ideas, construir oraciones o elaborar respuestas suficientemente precisas.

Una manifestación frecuente puede ser la **dificultad de acceso léxico**, es decir, problemas para recuperar una palabra que el alumno conoce. Puede producir pausas, circunloquios (explicar una palabra sin nombrarla) o utilizar términos demasiado generales.

Por ejemplo, ante “*¿Qué utilizamos para cortar papel?*”, el alumno puede saber que se trata de unas tijeras, pero responder: “*Eso que sirve para cortar...*”

También pueden aparecer dificultades para construir oraciones más complejas. Un alumno puede utilizar correctamente estructuras sencillas como “*El niño come*”, pero presentar **mayores dificultades** cuando necesita **expresar**

relaciones temporales, causales o condicionales: *“El niño se quedó en casa porque estaba enfermo.”*

Esto adquiere especial relevancia en el contexto escolar, donde no solo se necesita saber una respuesta, sino también poder explicarla oralmente de manera organizada y precisa.

3.3. VOCABULARIO

El vocabulario o componente léxico-semántico comprende el conocimiento de las palabras y de las relaciones de significado que se establecen entre ellas. Es importante diferenciar entre vocabulario receptivo, referido a las palabras que el alumno comprende, y vocabulario expresivo, relacionado con las palabras que puede recuperar y utilizar.

En los estudiantes con dificultades lingüísticas pueden aparecer **barreras** para aprender **palabras nuevas**, acceder rápidamente a palabras conocidas, comprender significados precisos y establecer relaciones semánticas. Estas limitaciones pueden hacerse especialmente relevantes cuando el lenguaje escolar incorpora vocabulario abstracto y específico.

Por ejemplo, un alumno puede comprender palabras cotidianas como *“grande”* o *“cambiar”*, pero tener dificultades con términos académicos como *“comparar”*, *“clasificar”*, *“consecuencia”*, *“justificar”* o *“característica”*.

También es importante considerar la profundidad del vocabulario. Conocer una palabra no significa únicamente poder señalar su significado. Un conocimiento más completo implica saber utilizarla, relacionarla con otras palabras y comprender sus diferentes usos.

Por ejemplo, conocer *“frío”* implica comprender su significado, pero también relacionarlo con *calor*, *temperatura*, *helado*, *invierno*, etc.

La investigación sobre aprendizaje de palabras muestra que esta capacidad resulta especialmente relevante para el desarrollo del lenguaje oral, académico y escrito.

3.4. MORFOLOGÍA Y SINTAXIS

La morfología estudia cómo se forman y modifican las palabras, mientras que la sintaxis analiza cómo se combinan para construir oraciones. Ambas permiten expresar relaciones como género, número, tiempo verbal, posesión, causa, condición o temporalidad.

En el alumnado con TDL pueden aparecer **dificultades** en elementos morfológicos como las **concordancias, los tiempos verbales, los pronombres o determinados morfemas gramaticales**. También pueden presentar **dificultades para comprender o producir estructuras sintácticas complejas**.

Por ejemplo: *“La niña que estaba jugando en el parque encontró el balón que había perdido su hermano.”*

Esta oración exige comprender varias relaciones entre personajes, acciones y acontecimientos. Para algunos alumnos, estas estructuras pueden resultar considerablemente más complejas que: *“La niña juega en el parque.”*

La dificultad puede observarse tanto en la comprensión como en la producción de estructuras gramaticales. Esto tiene especial importancia en el ámbito académico, donde las oraciones se vuelven progresivamente más largas y complejas.

3.5. FONOLOGÍA

La fonología hace referencia a la organización y representación de los sonidos de una lengua. No debe confundirse completamente con la articulación: mientras la articulación se relaciona con la producción física de los sonidos, la fonología se ocupa de cómo estos sonidos se organizan y representan dentro del sistema lingüístico.

Algunos alumnos con el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje pueden presentar **dificultades** relacionadas con la **discriminación, representación o manipulación de sonidos**, aunque no todos presentan alteraciones fonológicas evidentes.

Estas habilidades tienen especial importancia durante el aprendizaje de la lectura y la escritura. La conciencia fonológica, por ejemplo, permite identificar y manipular unidades sonoras del lenguaje:

- reconocer que “sol” empieza por /s/
- identificar palabras que riman
- separar *casa* en /ca-sa/
- eliminar un sonido de una palabra
- combinar sonidos para formar una palabra.

Por tanto, el componente fonológico no debe analizarse únicamente desde la pronunciación, sino también desde su relación con el procesamiento del lenguaje y el aprendizaje de la lectoescritura.

3.6. NARRATIVA

La narrativa es la capacidad para organizar y expresar acontecimientos de forma coherente y comprensible. Es una habilidad especialmente compleja porque requiere coordinar vocabulario, gramática, organización temporal, relaciones causales y capacidad para mantener el hilo de la información.

En el análisis narrativo pueden distinguirse dos dimensiones especialmente útiles:

- Macroestructura: organización global de la historia: personajes, problema, acciones, resolución y final.
- Microestructura: características internas del discurso, como longitud de las emisiones, diversidad léxica, complejidad gramatical y cohesión.

La investigación muestra que los niños con TDL presentan, en conjunto, un rendimiento narrativo inferior al de sus iguales con desarrollo típico, aunque existe variabilidad entre estudios y alumnos. Las **diferencias** son especialmente consistentes en aspectos relacionados con la **gramática y la estructura global de las historias** (Winters et al., 2022).

Por ejemplo, ante una secuencia de imágenes, un alumno puede decir:

“El niño salió. Se cayó. Luego vino su madre. Y se fueron.”

Mientras que una narración más elaborada podría establecer relaciones entre acontecimientos:

“El niño salió a jugar al parque, pero se cayó mientras corría. Como se hizo daño en la pierna, su madre fue a buscarlo y volvieron juntos a casa.”

La segunda producción contiene mayor cohesión, temporalidad y causalidad, elementos fundamentales para el discurso académico.

3.7. PRAGMÁTICA Y COMUNICACIÓN SOCIAL

La pragmática se refiere al uso del lenguaje en función del contexto, el interlocutor y la intención comunicativa. Por tanto, no analiza únicamente *qué dice* una persona, sino cómo, cuándo, para qué y con quién utiliza el lenguaje.

En algunos alumnos con el trastorno del lenguaje pueden aparecer **dificultades para mantener un tema de conversación, proporcionar información suficiente, comprender determinados significados implícitos, realizar inferencias sociales o adaptar su discurso** al interlocutor.

Por ejemplo, ante la pregunta: *“¿Por qué crees que Marta está triste?”*, un alumno puede responder únicamente: *“Porque está triste.”*

La respuesta no necesariamente indica que desconozca la situación, sino que puede presentar dificultades para inferir información y elaborar verbalmente una explicación.

En el aula, estas habilidades son necesarias para conversar, trabajar cooperativamente, pedir aclaraciones, explicar un problema, negociar con los compañeros o interpretar determinados mensajes indirectos.

No obstante, es importante evitar afirmar que todos los alumnos con TDL presentan dificultades pragmáticas. La evidencia muestra perfiles diversos y la pragmática debe valorarse individualmente.

En definitiva, el perfil lingüístico del alumnado con TDL debe entenderse como un conjunto de componentes relacionados, y no como una lista independiente de dificultades. La comprensión, expresión, semántica, morfosintaxis, fonología, narrativa y pragmática pueden presentar diferentes niveles de afectación y combinarse de manera distinta en cada alumno.

Esta perspectiva resulta especialmente importante en educación porque una misma dificultad observable puede tener diferentes explicaciones lingüísticas. Un alumno que no responde correctamente a una actividad puede presentar

dificultades para comprender el vocabulario, interpretar la estructura de la instrucción, recuperar las palabras necesarias u organizar su respuesta.

Por ello, conocer con precisión el perfil lingüístico permite pasar de una descripción general del TDL a una pregunta mucho más útil desde el punto de vista educativo: ¿qué componente del lenguaje está dificultando el aprendizaje y qué apoyo necesita el alumno para superarlo?

4. PROCESOS COGNITIVOS RELACIONADOS

El desarrollo del lenguaje no se produce de manera aislada, sino que se relaciona con diferentes procesos cognitivos implicados en la atención, el procesamiento y el aprendizaje de la información. En el alumnado con TDL se han identificado diferencias en algunos de estos procesos, aunque su presencia, intensidad y repercusión pueden variar considerablemente entre estudiantes.

Por ello, resulta importante evitar una interpretación determinista. Esta condición del neurodesarrollo no implica necesariamente una alteración cognitiva general, y las dificultades observadas en determinados procesos no deben considerarse características obligatorias del trastorno. Más bien, estos procesos pueden interactuar con las demandas lingüísticas y académicas a las que se enfrenta el alumno (Niu et al., 2024).

Desde esta perspectiva, conocer estos procesos puede ayudar a comprender por qué determinadas actividades escolares resultan especialmente exigentes y cómo pueden ajustarse las condiciones de aprendizaje.

4.1. ATENCIÓN

La atención permite seleccionar, mantener y dirigir los recursos cognitivos hacia la información relevante. En el contexto escolar resulta necesaria para escuchar una explicación, seguir instrucciones, identificar información importante o mantener el objetivo de una tarea.

En algunos alumnos pueden observarse dificultades para mantener la atención cuando las actividades presentan una elevada carga lingüística, especialmente cuando las explicaciones son largas o contienen mucha información verbal.

Es importante distinguir, sin embargo, una dificultad atencional primaria de una situación en la que el alumno parece distraerse porque no comprende el lenguaje que está recibiendo.

Por ejemplo, durante una explicación oral de varios minutos, un alumno puede dejar de responder o comenzar a distraerse. Esto puede deberse a dificultades para mantener la información lingüística, comprender el vocabulario empleado o integrar diferentes partes de la explicación, y no necesariamente a una falta de atención general.

Por ello, en el aula resulta útil **analizar cuándo aparece la dificultad y bajo qué condiciones.**

4.2. MEMORIA DE TRABAJO

La memoria de trabajo permite mantener temporalmente información activa y manipularla mientras se realiza una tarea. Tiene una especial importancia para actividades que requieren seguir instrucciones, resolver problemas, comprender oraciones complejas o realizar varias operaciones mentalmente.

En el TDL, la investigación ha encontrado asociaciones entre las dificultades lingüísticas y determinados aspectos de la memoria de trabajo, especialmente aquellos relacionados con el procesamiento y mantenimiento de información verbal (Niu et al., 2024).

Un ejemplo sería:

“Busca el ejercicio 4, lee el segundo párrafo, subraya la palabra que indica una causa y después escribe una oración utilizando esa palabra.”

El alumno debe mantener varios elementos de la instrucción mientras realiza sucesivamente las acciones (buscar, leer, subrayar y escribir).

Cuando la información verbal supera los recursos disponibles, puede perder parte de la instrucción y realizar únicamente una parte de la tarea.

Por ello, algunas estrategias educativas pueden reducir esta carga: dividir las instrucciones, utilizar apoyos visuales, presentar la información paso a paso y comprobar la comprensión.

4.3. FUNCIONES EJECUTIVAS

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos que permiten dirigir y regular la conducta hacia un objetivo. Entre ellas se encuentran la inhibición, la flexibilidad cognitiva, la planificación, el control atencional y la capacidad para supervisar la propia actuación.

Su relación con este trastorno del lenguaje ha recibido una atención creciente. Niu et al. (2024), en una revisión sistemática y metaanálisis, encontraron diferencias en determinadas funciones ejecutivas en niños con dificultades del lenguaje, aunque los resultados no permiten considerar que exista un único perfil ejecutivo asociado al trastorno.

Estas habilidades pueden resultar **relevantes** para tareas como **organizar** una exposición, **planificar** una respuesta escrita, **cambiar de estrategia** ante un problema o **revisar** si una **respuesta** es adecuada.

Por ejemplo, para elaborar un texto el alumno necesita:

1. comprender qué se le pide
2. seleccionar la información relevante
3. organizar las ideas
4. expresarlas lingüísticamente
5. revisar el resultado

En este proceso intervienen simultáneamente lenguaje y funciones ejecutivas, por lo que una dificultad observable en una tarea no siempre puede atribuirse exclusivamente a uno de estos componentes.

Además, Janssen et al. (2024) encontraron una relación entre determinadas habilidades narrativas y funciones ejecutivas en niños con TDL, lo que refuerza la necesidad de analizar estas capacidades de manera interrelacionada.

4.4. VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO

La velocidad de procesamiento hace referencia a la rapidez con la que una persona puede percibir, procesar y responder ante determinada información. En el contexto educativo puede influir en actividades que requieren responder

rápidamente, copiar información, comprender instrucciones o recuperar palabras.

En algunos estudiantes pueden aparecer **tiempos de respuesta más prolongados** en tareas lingüísticas, especialmente cuando requieren recuperar vocabulario, procesar estructuras complejas o integrar diferentes elementos del mensaje.

Esto puede observarse, por ejemplo, cuando un alumno necesita varios segundos para responder a una pregunta cuya respuesta conoce. El tiempo adicional no significa necesariamente que no sepa la respuesta; puede reflejar que necesita más tiempo para procesar la información y organizar lingüísticamente su respuesta.

Por este motivo, proporcionar tiempo suficiente para responder puede constituir un ajuste educativo sencillo pero relevante.

4.5. APRENDIZAJE Y MEMORIA

El aprendizaje implica adquirir, almacenar y posteriormente recuperar información. En el alumnado con TDL, las dificultades lingüísticas pueden interferir especialmente en aquellos aprendizajes que dependen de comprender, codificar y recuperar información verbal.

Esto resulta especialmente **importante** cuando se **introducen conceptos nuevos** mediante **explicaciones exclusivamente orales**. Si el alumno no comprende suficientemente el vocabulario o las relaciones entre conceptos, la información puede no quedar representada de manera adecuada.

Por ejemplo, aprender el concepto de “*evaporación*” no consiste únicamente en memorizar la palabra. El alumno necesita comprender su significado, relacionarla con otros conceptos y poder recuperarla posteriormente para explicar un fenómeno.

El aprendizaje puede favorecerse mediante repetición significativa, conexiones con conocimientos previos, ejemplos concretos, apoyos visuales y recuperación activa de la información.

En este sentido, no debe interpretarse una dificultad para recordar una explicación oral como una evidencia automática de un problema general de

memoria. En muchas ocasiones, la calidad de la comprensión inicial condiciona posteriormente la recuperación de la información.

Los procesos cognitivos descritos no deben considerarse elementos independientes del lenguaje. En las actividades escolares, comprender, mantener información, organizarla, recuperarla y expresarla son procesos que trabajan conjuntamente.

Por ello, ante una dificultad académica es importante preguntarse no solamente “¿qué no sabe el alumno?”, sino también “¿qué demanda lingüística y cognitiva presenta la tarea?”.

Esta perspectiva permite diseñar apoyos más ajustados. Por ejemplo, simplificar una instrucción, dividirla en pasos, utilizar apoyos visuales, proporcionar mayor tiempo de respuesta o enseñar estrategias de planificación puede reducir determinadas barreras sin disminuir necesariamente el nivel de exigencia curricular.

A partir de este perfil lingüístico y cognitivo, pasamos a analizar cómo estas características pueden repercutir específicamente en el aprendizaje escolar.

5. MANIFESTACIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El TDL puede tener repercusiones en diferentes situaciones que forman parte de la vida cotidiana del alumnado en los centros educativos. El lenguaje constituye una herramienta fundamental para comprender explicaciones, seguir instrucciones, expresar conocimientos, participar en actividades, relacionarse con los compañeros y demostrar lo aprendido. Por ello, las dificultades lingüísticas pueden hacerse especialmente visibles cuando las tareas escolares presentan una elevada demanda comunicativa o requieren utilizar el lenguaje para acceder a otros aprendizajes.

Estas manifestaciones no se presentan de la misma manera en todos los alumnos. Algunos pueden mostrar mayores dificultades para comprender mensajes orales, mientras que otros pueden presentar problemas principalmente en la expresión, la participación oral, la organización del discurso o la interacción con sus iguales. Asimismo, un alumno puede desenvolverse adecuadamente en

situaciones cotidianas y encontrar mayores dificultades cuando aumenta la complejidad del lenguaje utilizado en el aula.

La repercusión del trastorno del lenguaje debe entenderse, por tanto, desde la interacción entre las características lingüísticas del alumno y las demandas del contexto educativo. Una misma dificultad puede tener consecuencias diferentes dependiendo de la actividad, el nivel de apoyo disponible, la complejidad de las instrucciones o las oportunidades que tenga el estudiante para participar y comunicarse.

Además, las manifestaciones pueden cambiar a medida que avanza la escolarización. Las demandas lingüísticas y comunicativas aumentan progresivamente, pasando de situaciones más contextualizadas y apoyadas visualmente a actividades que requieren comprender información abstracta, utilizar vocabulario específico, realizar inferencias, organizar discursos y expresar conocimientos de forma precisa.

Desde esta perspectiva, analizar el TDL en el contexto educativo permite comprender no solo qué dificultades presenta el alumno, sino también cómo esas dificultades pueden influir en su participación, aprendizaje y relaciones sociales, así como qué características del entorno pueden actuar como facilitadores o barreras.

Para comprender estas manifestaciones es necesario observar cómo pueden evolucionar a lo largo de la escolarización. Aunque las dificultades lingüísticas puedan mantenerse, su expresión y repercusión pueden cambiar conforme aumentan las exigencias comunicativas y académicas.

5.1. EVOLUCIÓN DE LAS MANIFESTACIONES DURANTE LA ESCOLARIZACIÓN

Durante los primeros años de escolarización, las manifestaciones del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje pueden observarse especialmente en situaciones relacionadas con la comprensión de instrucciones, adquisición de vocabulario, expresión oral, construcción de frases, narración de experiencias y participación en conversaciones. Algunas dificultades pueden pasar desapercibidas cuando las actividades cuentan con apoyos visuales, rutinas conocidas o un contexto que facilita la comprensión.

A medida que avanza la escolarización, las demandas lingüísticas aumentan progresivamente. En Educación Primaria adquieren **mayor importancia la comprensión de textos, el vocabulario académico, la expresión escrita, la elaboración de respuestas y la comprensión de instrucciones** con varios pasos. Las dificultades lingüísticas pueden comenzar así a tener una repercusión más evidente en tareas que requieren utilizar el lenguaje como herramienta para adquirir nuevos conocimientos.

Durante la Educación Secundaria, el **lenguaje utilizado** en las diferentes materias se vuelve progresivamente **más abstracto, especializado y menos dependiente del contexto**. El alumnado debe comprender explicaciones extensas, interpretar información implícita, establecer relaciones entre conceptos, realizar inferencias y expresar conocimientos mediante discursos orales y escritos cada vez más elaborados. En consecuencia, determinadas dificultades que en etapas anteriores podían estar parcialmente compensadas pueden adquirir una mayor relevancia académica.

Por ejemplo, un alumno puede presentar inicialmente dificultades para comprender una instrucción sencilla como *“ordena las imágenes y explica qué ha ocurrido”*. Años después, la demanda puede transformarse en *“explica las causas y consecuencias de este acontecimiento utilizando la información del texto y relacionándola con los contenidos trabajados”*. Aunque ambas actividades requieren lenguaje, la segunda exige un mayor nivel de comprensión, vocabulario, organización discursiva, razonamiento verbal e integración de información.

Esta evolución no significa necesariamente que el trastorno empeore con la edad. Lo que cambia fundamentalmente es la complejidad de las demandas lingüísticas y comunicativas del entorno educativo. Bishop et al. (2017) señalan precisamente la importancia de considerar el carácter evolutivo y heterogéneo de las dificultades del lenguaje, teniendo en cuenta que sus manifestaciones pueden cambiar conforme se modifican las exigencias comunicativas.

Por tanto, el seguimiento educativo debe considerar que las necesidades del alumnado pueden transformarse a lo largo de la escolarización. Un apoyo adecuado en una determinada etapa no necesariamente será suficiente

posteriormente, ya que el alumno deberá enfrentarse a nuevos niveles de complejidad lingüística, académica y social.

Una de las situaciones en las que estas demandas se hacen especialmente evidentes es el seguimiento de las instrucciones escolares. Comprender qué se debe hacer, en qué orden y con qué finalidad constituye un requisito previo para poder realizar muchas de las actividades que se desarrollan diariamente en el aula.

5.2. COMPRENSIÓN DE INSTRUCCIONES

Las instrucciones constituyen una de las situaciones educativas en las que las dificultades lingüísticas pueden hacerse especialmente evidentes.

Una instrucción sencilla como:

“Rodea el número correcto.”, presenta unas demandas lingüísticas relativamente reducidas.

Sin embargo:

“Lee los siguientes textos, compara las dos situaciones y explica qué consecuencias tendría cada una de ellas utilizando al menos dos argumentos.”, requiere comprender vocabulario específico, estructuras sintácticas, varios pasos y criterios de respuesta.

En el alumnado con TDL pueden aparecer dificultades para identificar la información relevante, mantener una instrucción extensa, comprender vocabulario académico o interpretar relaciones temporales, causales y condicionales.

Por ello, cuando un alumno no realiza correctamente una actividad, es importante comprobar si la dificultad se encuentra realmente en el contenido académico o en la comprensión lingüística de la tarea.

5.3. PARTICIPACIÓN ORAL Y RECIPROCIDAD COMUNICATIVA

La participación oral implica mucho más que hablar. Requiere comprender lo que se está diciendo, formular una respuesta, respetar turnos, mantener el tema, aportar información relevante y adaptar el mensaje al contexto.

En el alumnado con dificultades del lenguaje, estas demandas pueden generar situaciones en las que el alumno participa menos, responde con mensajes breves o necesita más tiempo para elaborar sus intervenciones.

Esto puede producir un efecto acumulativo: si el alumno tiene dificultades para intervenir, puede disponer de menos oportunidades para practicar determinadas habilidades comunicativas dentro del grupo.

La reciprocidad comunicativa resulta especialmente importante. Una conversación eficaz requiere que los interlocutores se respondan mutuamente, amplíen información, hagan preguntas y mantengan un intercambio.

Por ejemplo:

Compañero: “¿Qué hiciste ayer?”

Alumno: “Fui al parque.”

Compañero: “¿Con quién?”

Alumno: “Con mi padre.”

La interacción puede resultar adecuada, pero si el alumno presenta dificultades para mantener el intercambio, formular preguntas o ampliar información, la conversación puede finalizar rápidamente.

Esto no significa que el alumnado con TDL carezca de interés social. Es fundamental diferenciar deseo de comunicarse de capacidad lingüística para sostener una interacción.

5.4. RELACIÓN ENTRE IGUALES Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

Las dificultades lingüísticas pueden repercutir también en las relaciones con los compañeros. Una revisión sistemática sobre interacción entre iguales encontró que los niños con esta condición del neurodesarrollo pueden presentar dificultades en determinadas dimensiones de la interacción social, aunque también muestran fortalezas y una importante variabilidad individual.

Más recientemente, Wieczorek et al. (2024), mediante una revisión sistemática y metaanálisis, analizaron la relación entre las habilidades lingüísticas y la competencia social en niños con TDL, encontrando una asociación entre ambas dimensiones.

Estas dificultades pueden manifestarse, por ejemplo, cuando el alumno:

- no comprende completamente las reglas de un juego
- tiene dificultades para explicar lo que ha sucedido
- no sabe cómo incorporarse a una conversación
- interpreta de manera literal determinados mensajes
- necesita más tiempo para responder
- tiene dificultades para resolver verbalmente un conflicto.

Por ello, la participación social debe considerarse una dimensión relevante del funcionamiento educativo del alumnado con limitaciones en la adquisición y uso del lenguaje.

5.5. COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA

La comunicación en el aula requiere utilizar diferentes modalidades lingüísticas: escuchar, comprender, preguntar, responder, explicar, argumentar, narrar y negociar.

Un alumno puede presentar un rendimiento adecuado en actividades individuales y, sin embargo, experimentar mayores dificultades en situaciones comunicativas grupales.

Por ejemplo, durante un trabajo cooperativo debe:

- comprender qué debe hacer el grupo
- escuchar las propuestas de los compañeros
- expresar sus propias ideas
- responder a preguntas
- negociar decisiones
- justificar sus opiniones

Estas situaciones muestran que la competencia lingüística tiene una dimensión funcional: el lenguaje es una herramienta para participar en el aprendizaje, no únicamente un contenido que debe ser evaluado.

Singer et al. (2023) destacan precisamente el concepto de participación comunicativa, entendido como la posibilidad de comprender y ser comprendido dentro de diferentes situaciones sociales, incluyendo la escuela y las interacciones con iguales. Además, su revisión señala que la participación no depende exclusivamente de las características lingüísticas del niño, sino también de factores personales y contextuales.

5.6. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Las dificultades lingüísticas pueden repercutir en el rendimiento académico debido a que una parte importante de los aprendizajes escolares depende de la capacidad para comprender, procesar y expresar información mediante el lenguaje. Esta relación resulta especialmente relevante a medida que aumenta la complejidad del vocabulario, los textos y las explicaciones utilizadas en el aula.

Un metaanálisis de 2023 sobre el rendimiento académico de niños y adolescentes con TDL encontró que las dificultades lingüísticas se asociaban con un menor rendimiento en diferentes áreas académicas, especialmente en aquellas que requieren un uso intensivo del lenguaje. Los resultados muestran que las dificultades no se limitan al área de Lengua, sino que pueden extenderse a diferentes aprendizajes escolares cuando estos dependen de la comprensión y producción lingüística.

La lectura y la escritura constituyen algunas de las áreas más sensibles. Las dificultades en vocabulario, comprensión lingüística, morfosintaxis y procesamiento del discurso pueden dificultar tanto la comprensión de textos como la elaboración de producciones escritas. En este sentido, Bishop et al. (2017) señalan que las dificultades del lenguaje pueden tener consecuencias relevantes sobre el aprendizaje y la participación educativa, especialmente cuando las demandas lingüísticas aumentan.

También resulta importante considerar que rendimiento académico y capacidad lingüística no son equivalentes. Un alumno con trastorno del lenguaje puede poseer conocimientos adecuados sobre un determinado contenido y, sin embargo, encontrar dificultades para demostrarlo cuando la actividad exige interpretar una pregunta compleja, explicar un procedimiento o elaborar una respuesta extensa.

Por este motivo, la valoración del rendimiento debe tener en cuenta las demandas lingüísticas de las tareas escolares y no únicamente el resultado final. Las dificultades observadas pueden reflejar, en algunos casos, una combinación de factores relacionados con la comprensión de la actividad, el acceso al vocabulario, la organización de la respuesta y la expresión del conocimiento.

En definitiva, el TDL puede constituir una barrera para el acceso al currículo cuando las demandas lingüísticas de las actividades superan los recursos disponibles del alumno. Identificar estas situaciones permite ajustar las condiciones de enseñanza sin reducir necesariamente los objetivos de aprendizaje.

6. NECESIDADES EDUCATIVAS

Las necesidades educativas están relacionadas con la forma en que sus dificultades lingüísticas pueden afectar a la comprensión, comunicación, aprendizaje y participación en el contexto escolar. Sin embargo, estas necesidades no son iguales en todos los alumnos, ya que el TDL presenta una elevada variabilidad en cuanto a los componentes del lenguaje afectados, su intensidad y su repercusión funcional (Bishop et al., 2017).

Por ello, no resulta adecuado establecer un conjunto cerrado de apoyos que deba aplicarse de la misma manera a todo el alumnado con estas características lingüísticas. La respuesta educativa debe partir de la identificación de las necesidades individuales, considerando tanto las dificultades como las capacidades y fortalezas del alumno.

Las necesidades educativas pueden agruparse en cuatro grandes ámbitos: lingüístico-comunicativo, metodológico y de acceso al aprendizaje, cognitivo y de aprendizaje, y socioemocional y de participación. Estos ámbitos se encuentran estrechamente relacionados y deben entenderse desde una perspectiva global.

6.1. NECESIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS

La primera necesidad del alumnado con TDL se relaciona con disponer de las condiciones necesarias para comprender y utilizar el lenguaje de manera eficaz. Dependiendo de su perfil, puede requerir apoyo en comprensión oral,

vocabulario, morfosintaxis, expresión, narrativa, acceso léxico o comunicación pragmática.

Una de las necesidades fundamentales consiste en facilitar la comprensión del lenguaje utilizado en el aula. Las explicaciones, instrucciones y materiales escolares pueden incorporar vocabulario poco frecuente, estructuras gramaticales complejas o información implícita. Por ello, el alumno puede necesitar que la información lingüística se presente de forma suficientemente clara y organizada.

También puede necesitar oportunidades específicas para desarrollar el vocabulario receptivo y expresivo. No se trata únicamente de aprender nuevas palabras, sino de comprender su significado, establecer relaciones entre conceptos, utilizarlas en diferentes contextos y recuperarlas cuando sean necesarias.

En el ámbito expresivo, algunos alumnos pueden necesitar apoyo para organizar sus ideas, encontrar las palabras adecuadas, construir oraciones complejas o elaborar discursos coherentes. Del mismo modo, las actividades narrativas, explicativas y argumentativas pueden requerir una enseñanza más explícita de cómo organizar y expresar la información.

Desde el punto de vista comunicativo, también pueden existir necesidades relacionadas con la pragmática y la comunicación social. Algunos alumnos pueden beneficiarse de oportunidades estructuradas para practicar cómo iniciar conversaciones, mantener un tema, pedir aclaraciones, expresar desacuerdos, explicar un problema o adaptar su discurso al interlocutor.

En consecuencia, la respuesta educativa debe procurar que el alumno no solo conozca el lenguaje, sino que pueda utilizarlo funcionalmente para aprender, comunicarse y participar.

Estas necesidades lingüísticas adquieren especial relevancia cuando el lenguaje se convierte en el principal medio para acceder a los contenidos escolares. Por ello, además de trabajar las habilidades del alumno, es necesario analizar cómo puede organizarse la enseñanza para reducir las barreras lingüísticas.

6.2. NECESIDADES METODOLÓGICAS Y DE ACCESO AL APRENDIZAJE

El alumnado con TDL puede necesitar determinados ajustes en la forma en que se presenta, organiza y comprueba la información, especialmente cuando las actividades tienen una elevada carga lingüística.

Una de las necesidades más importantes consiste en proporcionar instrucciones claras, estructuradas y secuenciadas. Cuando una tarea contiene varios pasos, puede ser conveniente dividirla en unidades más pequeñas y comprobar progresivamente que el alumno comprende qué debe hacer.

Los apoyos visuales pueden complementar la información oral y facilitar la comprensión de conceptos, secuencias, instrucciones o relaciones entre elementos. Estos apoyos pueden incluir imágenes, esquemas, organizadores gráficos, mapas conceptuales, palabras clave o ejemplos.

También puede ser necesario anticipar vocabulario y conceptos relevantes antes de iniciar una actividad. Si el alumno conoce previamente términos fundamentales, podrá dedicar más recursos cognitivos a comprender el contenido de la tarea.

Otra necesidad importante se relaciona con el tiempo de procesamiento. Algunos alumnos pueden necesitar más tiempo para comprender una pregunta, recuperar una palabra o elaborar una respuesta. Dar unos segundos adicionales antes de repetir o reformular inmediatamente la pregunta puede favorecer una participación más autónoma.

Asimismo, resulta conveniente comprobar la comprensión de manera activa. Preguntar simplemente “¿lo has entendido?” puede no ser suficiente. Es más útil solicitar al alumno que explique qué debe hacer, que señale los pasos o que comience la actividad para comprobar si ha interpretado correctamente la consigna.

Estas medidas no implican necesariamente reducir el nivel curricular. Su finalidad es disminuir las barreras lingüísticas de acceso a la actividad, permitiendo que el alumno pueda demostrar sus conocimientos y capacidades.

Además de cómo se presenta la información, las características del propio aprendizaje pueden requerir apoyos específicos. Comprender una explicación, mantener información activa, organizarla y recuperarla posteriormente implica la participación de diferentes procesos cognitivos.

6.3. NECESIDADES SOCIOEMOCIONALES Y DE PARTICIPACIÓN

La participación escolar no depende exclusivamente de la capacidad del alumno para comprender los contenidos. También implica poder comunicarse, interactuar con los compañeros, expresar necesidades y formar parte de las actividades del grupo.

Algunos alumnos con limitaciones en el desarrollo del lenguaje pueden necesitar apoyo para participar en conversaciones, iniciar interacciones, mantener intercambios comunicativos o resolver situaciones sociales mediante el lenguaje. Estas necesidades pueden hacerse especialmente visibles durante el juego, el trabajo cooperativo, los debates o las situaciones menos estructuradas.

Por ello, es importante proporcionar oportunidades reales de comunicación, evitando que el apoyo se limite a situaciones individuales o excesivamente dirigidas por el adulto. El alumno necesita experimentar el uso funcional del lenguaje con diferentes interlocutores y en diferentes contextos.

También resulta relevante cuidar la confianza comunicativa. Las dificultades para encontrar palabras, responder rápidamente o expresarse con precisión pueden generar inseguridad, especialmente cuando el alumno percibe que sus compañeros responden con mayor rapidez.

Un entorno educativo sensible a estas necesidades debe permitir que el alumno disponga de tiempo para responder, pueda solicitar ayuda, tenga diferentes formas de participar y reciba retroalimentación centrada en el proceso y no únicamente en los errores lingüísticos.

Asimismo, favorecer la participación de los compañeros puede ser fundamental. Las interacciones positivas con iguales ofrecen oportunidades para practicar habilidades comunicativas y contribuyen a crear un entorno social más inclusivo.

En definitiva, la respuesta educativa no debe centrarse únicamente en “mejorar el lenguaje del alumno”, sino también en conseguir que ese lenguaje le permita aprender, comunicarse, relacionarse y participar activamente en la vida escolar.

Las necesidades educativas del alumnado con TDL deben entenderse desde una perspectiva individual, funcional y contextual. No todos los estudiantes presentan las mismas dificultades ni necesitan los mismos apoyos. Lo que sí resulta fundamental es identificar qué componentes del lenguaje y del aprendizaje están interfiriendo en su participación y qué modificaciones pueden facilitar su acceso a las actividades escolares.

En este sentido, la respuesta educativa puede organizarse en torno a cuatro objetivos generales: comprender mejor, expresar mejor, aprender con mayor autonomía, participar plenamente.

Estos objetivos no deben abordarse de forma independiente, ya que el lenguaje constituye un elemento transversal del aprendizaje y de la participación escolar. Por ello, las medidas educativas más eficaces serán aquellas que combinen el apoyo directo a las habilidades lingüísticas con la adaptación de las condiciones en las que el alumno aprende y se comunica.

7. FORTALEZAS Y POTENCIALIDADES

Hablar del alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje no debe limitarse a describir sus dificultades. Aunque este trastorno puede generar barreras en la comunicación y el aprendizaje, cada alumno presenta un perfil particular de capacidades, intereses, necesidades y posibilidades de progreso. Esta variabilidad hace necesario evitar una visión homogénea del trastorno y valorar tanto las dificultades como los recursos personales que pueden favorecer su aprendizaje.

Aguado et al. (2015) ya señalaban la heterogeneidad como una característica relevante de los trastornos del desarrollo del lenguaje. Del mismo modo, Mendoza (2016) destaca que las manifestaciones pueden ser muy diferentes entre unos alumnos y otros, lo que hace necesario realizar una valoración individualizada.

Desde una perspectiva educativa, esta diversidad implica pasar de una visión centrada exclusivamente en el déficit a otra que permita identificar qué sabe hacer el alumno, qué le interesa, qué estrategias utiliza y qué apoyos le permiten progresar.

7.1. DIVERSIDAD DE PERFILES

Los estudiantes con TDL no presentan un único perfil lingüístico. Las dificultades pueden afectar a diferentes componentes del lenguaje y hacerlo con distinta intensidad. Algunos alumnos pueden presentar mayores dificultades en vocabulario o morfosintaxis, mientras que otros pueden mostrar necesidades más destacadas en comprensión, narrativa, fonología o comunicación pragmática.

Esta diversidad también implica que una dificultad en un área no determina necesariamente el funcionamiento del alumno en las demás. Un estudiante puede presentar importantes dificultades para expresarse oralmente y, al mismo tiempo, mostrar un buen razonamiento no verbal, interés por determinados contenidos, capacidad para resolver problemas o facilidad para aprender mediante determinados apoyos.

Acosta et al. (2012) han mostrado la importancia de adaptar la intervención al perfil concreto del alumnado, mientras que investigaciones posteriores del mismo grupo han encontrado respuestas positivas cuando las intervenciones se ajustan a necesidades lingüísticas específicas.

Por tanto, conocer las dificultades resulta necesario, pero conocer también las capacidades y fortalezas del alumno es imprescindible para planificar una respuesta educativa adecuada.

7.2. INTERESES Y MOTIVACIÓN

Los intereses personales pueden convertirse en un recurso educativo especialmente útil. Utilizar temas, actividades o materiales que resulten significativos para el alumno puede favorecer su implicación y proporcionar más oportunidades para utilizar el lenguaje en situaciones funcionales.

No significa que el alumnado con estas dificultades presente unos intereses específicos comunes, sino que sus intereses individuales pueden utilizarse como punto de partida para facilitar la comunicación y el aprendizaje.

Por ejemplo, si un alumno muestra un interés especial por los animales, este conocimiento puede aprovecharse para trabajar vocabulario, clasificación, descripción, comprensión de textos, elaboración de preguntas o producción narrativa.

La investigación educativa desarrollada en España también ha destacado la utilidad de metodologías activas y de intervenciones ajustadas a las características individuales del alumnado. Calles y Sevilla-Vallejo (2023) destacan precisamente la importancia de utilizar metodologías activas que favorezcan la implicación del alumnado en el aprendizaje.

Por tanto, la motivación no debe considerarse un elemento secundario, sino una vía para aumentar las oportunidades de participación lingüística y aprendizaje.

7.3. APRENDIZAJE MEDIANTE APOYOS

Las dificultades lingüísticas no implican necesariamente una capacidad limitada para aprender. Cuando los apoyos se ajustan a las necesidades del alumno, pueden facilitar el acceso a los contenidos lingüísticos y académicos.

De esta manera, los apoyos visuales, la estructuración de las actividades, la repetición significativa, el modelado, la utilización de ejemplos y la enseñanza explícita pueden facilitar el acceso a determinados contenidos lingüísticos y académicos.

La investigación realizada por Acosta et al. (2020) resulta especialmente ilustrativa: en un programa de intervención sobre organización léxica, el alumnado no solo mejoró su rendimiento, sino que presentó las mayores ganancias derivadas de la intervención. El programa se desarrolló con 99 niños de cinco años y 75 sesiones de 20 minutos.

Resultados similares se han observado en intervenciones centradas en conciencia morfológica y habilidades narrativas, donde el alumnado con TDL mostró mejoras después de recibir programas educativos específicos.

Estos resultados permiten destacar una idea fundamental: presentar dificultades lingüísticas no significa presentar una capacidad limitada para aprender. El progreso puede depender, en buena medida, de que las condiciones de enseñanza permitan al alumno acceder a la información y utilizar sus recursos de manera eficaz.

7.4. IMPORTANCIA DE UNA VISIÓN BASADA EN FORTALEZAS

Una perspectiva basada en fortalezas no pretende minimizar las dificultades de este trastorno ni sustituir la intervención especializada. Su objetivo es conseguir una visión más completa del alumno.

En lugar de describir únicamente que un estudiante *“tiene dificultades para expresarse”*, resulta más útil conocer qué puede expresar, en qué situaciones se comunica mejor, qué apoyos necesita, qué conocimientos posee y qué estrategias le ayudan a superar sus dificultades.

Esta perspectiva resulta especialmente importante porque algunas dificultades del TDL pueden permanecer poco visibles durante determinados periodos y hacerse más evidentes cuando aumentan las demandas lingüísticas, académicas y sociales. Mendoza (2016) ha señalado de manera precisa el carácter frecuentemente “invisible” de estas dificultades.

Desde el ámbito educativo, Acosta y Moreno han defendido la importancia de desarrollar intervenciones dentro de contextos inclusivos y funcionales, favoreciendo que el alumnado pueda utilizar sus habilidades lingüísticas en situaciones reales de aprendizaje y comunicación.

Por ello, una respuesta educativa adecuada debería partir de una pregunta diferente:

No solo “¿qué dificultades presenta este alumno?”, sino también “¿qué puede hacer?, ¿qué le interesa y qué necesita para demostrar todo su potencial?”

Esta mirada permite construir una intervención más individualizada, favorece la participación y evita que el diagnóstico determine las expectativas que el entorno educativo mantiene sobre el alumno.

En definitiva, las fortalezas de este alumnado no deben entenderse como un conjunto de características que todos comparten, sino como capacidades

individuales que pueden identificarse y potenciarse. La heterogeneidad del trastorno exige respuestas igualmente individualizadas, mientras que la motivación, los intereses personales y los apoyos adecuados pueden convertirse en elementos facilitadores del aprendizaje.

8. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Conocer las características y necesidades del alumnado con TDL debe permitir trasladar la información recogida en los apartados anteriores a la práctica diaria del aula. El objetivo no es únicamente trabajar las dificultades lingüísticas, sino conseguir que el alumno pueda comprender lo que ocurre en el aula, participar en las actividades y demostrar lo que sabe.

La respuesta educativa debe adaptarse a las características de cada estudiante, ya que no todos los alumnos con TDL presentan las mismas dificultades. Como señalan Bishop et al. (2017) y Aguado et al. (2015), se trata de una condición heterogénea que requiere valorar el perfil individual del alumno y su repercusión funcional.

Por ello, las actuaciones educativas deben ser flexibles y revisarse conforme evolucionan las necesidades del estudiante.

8.1. PRINCIPIOS PARA UNA RESPUESTA EDUCATIVA AJUSTADA

Una respuesta adecuada comienza por conocer al alumno, identificar qué situaciones le resultan más difíciles y observar qué estrategias le ayudan a desenvolverse mejor.

La intervención debe tener un carácter funcional. Es decir, las habilidades lingüísticas deben trabajarse relacionadas con situaciones que el alumno encuentra realmente en su día a día: comprender una explicación, responder a una pregunta, aprender una palabra nueva, contar algo que ha sucedido o participar en una actividad con sus compañeros.

También es importante que los apoyos no separen innecesariamente al alumno de las experiencias educativas del resto del grupo. Siempre que sea posible, las ayudas deben incorporarse a las actividades habituales del aula, favoreciendo la participación y la autonomía.

Desde esta perspectiva, Acosta y Moreno han destacado la importancia de desarrollar intervenciones vinculadas al contexto educativo y a situaciones comunicativas significativas.

8.2. ADAPTACIONES METODOLÓGICAS Y ACCESIBILIDAD LINGÜÍSTICA

Una de las formas más sencillas de facilitar el aprendizaje consiste en revisar cómo se presenta la información.

El alumnado con TDL puede beneficiarse de explicaciones claras, instrucciones breves y organizadas y una presentación progresiva de la información. Cuando una tarea contiene varios pasos, puede ser útil explicarlos de forma secuenciada y comprobar que el alumno ha comprendido qué debe hacer antes de continuar.

También puede ser necesario anticipar determinadas palabras o conceptos que aparecerán en una actividad. De esta manera, cuando el alumno se encuentre posteriormente con ese vocabulario podrá dedicar más recursos a comprender el contenido.

La accesibilidad lingüística también implica proporcionar tiempo suficiente para procesar la información y elaborar las respuestas. Un alumno que tarda unos segundos más en responder no necesariamente desconoce la respuesta; puede necesitar más tiempo para organizarla lingüísticamente.

Estas medidas no implican reducir los contenidos que debe aprender. Su finalidad es facilitar el acceso al contenido mediante un lenguaje más comprensible y organizado.

8.3. APOYOS VISUALES Y RECURSOS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE

Los apoyos visuales pueden complementar la información oral y ayudar al alumno a comprender y organizar aquello que debe aprender.

Un esquema, una imagen, una secuencia, un mapa conceptual o unas palabras clave pueden servir como referencia mientras el alumno realiza una actividad. Estos recursos son especialmente útiles cuando la información contiene varios conceptos o pasos que deben mantenerse en mente.

Por ejemplo, antes de realizar una narración, un alumno puede disponer de una pequeña estructura visual que le recuerde quién, dónde, qué ocurrió y cómo terminó la situación. El objetivo no es darle la respuesta, sino proporcionarle una estructura que facilite la organización del lenguaje.

Estos apoyos también pueden favorecer progresivamente la autonomía. Cuando el alumno aprende a utilizarlos por sí mismo, puede recurrir a ellos sin necesitar constantemente la ayuda del adulto.

8.4. COLABORACIÓN ENTRE PROFESIONALES Y FAMILIAS

La intervención educativa resulta más eficaz cuando existe una comunicación adecuada entre las personas que acompañan al alumno.

Por consiguiente, todos los profesionales que atienden al educando con dificultades persistentes en el lenguaje pueden aportar información diferente sobre su funcionamiento. Compartir esta información permite establecer objetivos comunes y utilizar estrategias coherentes.

La familia también desempeña un papel importante. Su conocimiento sobre el alumno, sus intereses, sus dificultades y las situaciones en las que se comunica mejor puede complementar la información obtenida en el centro educativo.

Esta colaboración debe centrarse no solamente en las dificultades, sino también en los progresos y fortalezas del alumno. Conocer qué estrategias funcionan permite mantenerlas y adaptarlas a diferentes situaciones.

En resumen, atender al alumnado con TDL no significa aplicar constantemente actividades diferentes, sino hacer que las situaciones de aprendizaje sean más accesibles desde el punto de vista lingüístico.

Una explicación clara, una instrucción bien organizada, un apoyo visual, unos segundos adicionales para responder o una adecuada coordinación entre los adultos pueden marcar una diferencia importante en la participación del alumno.

La finalidad última es que las dificultades lingüísticas no se conviertan en una barrera innecesaria para aprender, comunicarse y participar en el aula. Del apoyo lingüístico a la participación: adaptar el entorno para que el alumno pueda demostrar lo que sabe.

9. CONCLUSIONES

El análisis realizado permite comprender el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) como una alteración heterogénea que puede afectar a diferentes componentes del lenguaje y presentar manifestaciones diversas entre los alumnos. Como señalan Bishop et al. (2017) y Aguado et al. (2015), no existe un único perfil, por lo que resulta necesario valorar las características y necesidades individuales de cada estudiante.

Las dificultades lingüísticas pueden repercutir en el aprendizaje, la comunicación y la participación escolar, especialmente cuando aumentan las demandas de comprensión, expresión, vocabulario académico y uso del lenguaje. Estas necesidades pueden cambiar a lo largo de la escolarización y hacerse más evidentes ante tareas lingüísticamente complejas.

En relación con los objetivos planteados, conocer el perfil lingüístico, cognitivo y educativo del alumnado permite comprender mejor sus dificultades y establecer una respuesta educativa más ajustada. Esta respuesta debe combinar la intervención específica sobre el lenguaje con medidas que faciliten el acceso al aprendizaje, como un lenguaje claro, instrucciones estructuradas, apoyos visuales y adaptación de las tareas.

Asimismo, es importante adoptar una visión basada en fortalezas, considerando los intereses, capacidades y posibilidades de progreso de cada alumno. La colaboración entre profesionales y familias resulta igualmente fundamental para mantener una respuesta coherente y favorecer la generalización de los aprendizajes.

No obstante, la heterogeneidad del TDL y la diversidad de manifestaciones descritas en la literatura dificultan establecer un perfil único aplicable a todo el alumnado. Por ello, los resultados recogidos deben interpretarse desde una perspectiva flexible, evitando generalizaciones y teniendo en cuenta las características y necesidades individuales de cada alumno. Asimismo, la variabilidad observada en algunas áreas lingüísticas, cognitivas y educativas pone de manifiesto la necesidad de continuar profundizando en la relación entre el lenguaje, los procesos cognitivos y el aprendizaje escolar.

En definitiva, atender al alumnado con TDL requiere una perspectiva individualizada, inclusiva y funcional, orientada no solo a mejorar sus habilidades lingüísticas, sino también a facilitar su aprendizaje, autonomía, comunicación y participación activa en la vida escolar. Esto implica proporcionar los apoyos necesarios para que cada alumno pueda acceder a los contenidos, participar en las actividades y demostrar sus conocimientos y capacidades en condiciones adecuadas.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, M. (2012). La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Educación*, 359, 332–356.
- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, M. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. *Educación XX1*.
- Acosta Rodríguez, V. M., Ramírez Santana, G. M., & Axpe Caballero, M. Á. (2020). Intervención temprana en la organización léxica de alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 150–157.
- Aguado Alonso, G. (2009). *El trastorno específico del lenguaje (TEL): Un trastorno dinámico*. Aljibe.
- Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R., & Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(3), 147–152.
- Bahamonde, C., Serrat, E., & Vilà, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000–2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(especial), 21–38.
- Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671–680. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

- Calles Gómez, M., & Sevilla-Vallejo, S. (2023). Las neurociencias en el aprendizaje de los menores con Trastorno Específico del Lenguaje. *EDUCA. Revista Internacional para la Calidad Educativa*, 3(2).
- Cheung, H. T., Hsu, C.-L., & Ts'ou, B. (2023). The role of vocabulary and grammar in the listening text comprehension of school-age Cantonese-speaking children with developmental language disorder. *Brain and Language*, 241, 105360. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2023.105360>
- Janssen, L. L., Scheper, A., & Vissers, C. (2024). Controlling the narrative: The relationship between narrative ability and executive functioning in children with developmental language disorder. *Frontiers in Psychology*, 15, 1489997. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1489997>
- Jensen de López, K. M., Kraljević, J. K., & Struntze, E. L. B. (2022). Efficacy, model of delivery, intensity and targets of pragmatic interventions for children with developmental language disorder: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 57(4), 764–781. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12716>
- Mendoza Lara, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL): avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.
- Nair, V. K. K., Clark, G. T., Siyambalapitiya, S., & Reuterskiöld, C. (2023). Language intervention in bilingual children with developmental language disorder: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), 576–600. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12803>
- Niu, T., Wang, S., Ma, J., Zeng, X., & Xue, R. (2024). Executive functions in children with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Neuroscience*, 18, 1390987. <https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1390987>
- Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., Vecchi, S., Battajon, N., Bertolo, L., Capirci, O., Carretti, B., Colatei, M. P., Frioni, C., Marotta, L., Massa, S., Michelazzo, L., Pecini, C., Piazzalunga, S., Pieretti, M., ... D'Amico, S. (2021). Developmental language disorder: Early predictors, age for the diagnosis, and diagnostic

- tools: A scoping review. *Brain Sciences*, 11(5), 654. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050654>
- Sheng, L., Yu, J., Su, P. L., Wang, D., Lu, T.-H., Shen, L., Hao, Y., & Lam, B. P. W. (2023). Developmental language disorder in Chinese children: A systematic review of research from 1997 to 2022. *Brain and Language*, 241, 105268. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2023.105268>
- Singer, I., de Wit, E., Gorter, J. W., Luinge, M., & Gerrits, E. (2023). A systematic scoping review on contextual factors associated with communicative participation among children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), 482–515. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12787>
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245–1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- Tomblin, J. B., Smith, E., & Zhang, X. (1997). Epidemiology of specific language impairment: Prenatal and perinatal risk factors. *Journal of Communication Disorders*, 30(4), 325–344. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(97\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(97)00015-4)
- Wieczorek, K., DeGroot, M., Madigan, S., Pador, P., Ganshorn, H., & Graham, S. (2024). Linking language skills and social competence in children with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(1), 505–526. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-22-00406
- Winters, K. L., Jasso, J., Pustejovsky, J. E., & Byrd, C. T. (2022). Investigating narrative performance in children with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(10), 3908–3929. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00017
- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B., & Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Language, Speech,*

and Hearing Services in Schools, 53(4), 1172–1190.
https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00112