

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 76
Número, 4
2024

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LA DETECCIÓN TEMPRANA DE ALUMNADO CON TRASTORNOS EVOLUTIVOS DEL LENGUAJE. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA UN APOYO EDUCATIVO DIFERENCIADO

Early detection of pupils with developmental language disorders. An intervention proposal for differentiated educational support

MARÍA ÁNGELES AXPE-CABALLERO ⁽¹⁾, VÍCTOR M. ACOSTA-RODRÍGUEZ ⁽¹⁾, ISABEL ALONSO-MÉNDEZ ⁽²⁾
Y ATTENERI DELGADO-CRUZ ⁽¹⁾

(1) *Universidad de La Laguna (España)*

(2) *Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2024.103210

Fecha de recepción: 07/12/2023 • Fecha de aceptación: 07/05/2024

Autora de contacto / *Corresponding autor*: María Ángeles Axpe-Caballero. E-mail: aaaxpe@ull.edu.es

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

INTRODUCCIÓN. En el presente trabajo se aborda el diagnóstico de las distintas manifestaciones de los trastornos evolutivos en el desarrollo del lenguaje, con el propósito de ofrecer una respuesta educativa diferenciada. Con ello, se persigue lograr la inclusión del alumnado con dificultades del lenguaje basada en la equidad, es decir, la asignación dinámica y la combinación de recursos de enseñanza para medir las necesidades de todos los estudiantes, no solo para aquellos identificados categóricamente. **MÉTODO.** En la muestra participaron 113 alumnos de Educación Infantil, procedentes de un total de 52 centros educativos públicos. Se empleó como instrumento la prueba diagnóstica CELF. **RESULTADOS.** Los resultados evidencian que existen diferencias entre los perfiles de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Retraso Específico del Lenguaje Homogéneo (REL Homogéneo) y Retraso Específico del Lenguaje Heterogéneo (REL Heterogéneo). Tanto en las subescalas como en las subpruebas, el grupo TEL manifiesta puntuaciones más bajas que el resto de los grupos, diferenciándose en mayor medida con el grupo REL Homogéneo, quien obtiene los resultados más altos en cada una. **DISCUSIÓN.** La respuesta educativa se organiza desde un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles cimentada en el trabajo colaborativo entre profesionales en el contexto del aula ordinaria y el apoyo intenso en un contexto más específico. En conclusión, se destaca la importancia del diseño de intervenciones educativas diferenciadas para los tres perfiles lingüísticos y, por consiguiente, se aporta una serie de aplicaciones prácticas para llevar a cabo dichas intervenciones. Esta práctica permite que todos los estudiantes sean enseñados adecuadamente con una distribución equitativa de apoyos y servicios para satisfacer las necesidades educativas individuales de cada uno.

Palabras clave: *Diagnóstico educativo, Apoyo escolar, Trastornos, Lenguaje, Intervención temprana.*

Introducción

Las habilidades lingüísticas son esenciales para la comunicación social y para la participación y el progreso académico. Las limitaciones para comprender lo que dicen los demás, o no poder expresarse con claridad, pueden provocar serios problemas en las interacciones diarias. Se sabe que los escolares con dificultades de lenguaje experimentan problemas para compartir situaciones sociales tanto en la vida del aula como en las oportunidades para crear amistades. Concretamente, se enfrentan a más problemas en la relación con sus pares y experimentan una mayor victimización en comparación con sus iguales con desarrollo típico (DT) (Mok *et al.*, 2014; van den Bedem *et al.*, 2018 a, b). Justamente, la literatura nos informa que los problemas del lenguaje en las primeras etapas de la vida aumentan el riesgo de que se desarrollen complicaciones en el futuro, como, por ejemplo, limitaciones en el rendimiento educativo (Acosta *et al.*, 2016; Coloma, 2015; Mendoza, 2016) y en el funcionamiento socioemocional (Sureda *et al.*, 2021; Valera *et al.*, 2020). Para prevenir o minimizar la aparición de trastornos permanentes y las consecuencias funcionales de los mismos, la detección y la intervención tempranas resultan cruciales (Kaiser *et al.*, 2022; Singleton, 2018; Vermeij *et al.*, 2023).

Ciertamente, cuando desde las primeras edades se evidencian factores de riesgo y algunas señales de alarma se debe formalizar un protocolo de detección y evaluación tempranas que evite una serie de déficits funcionales en la comunicación, en el desarrollo socioemocional y en el rendimiento académico. Generalmente, cuando existen causas biomédicas (por ejemplo, en el Síndrome de Down, en el Síndrome de X Frágil o en el Trastorno del Espectro Autista), los servicios sanitarios suelen actuar; sin embargo, existen numerosos niños y niñas que hablan, pero van con un retraso notorio en sus habilidades lingüísticas, y paradójicamente su diagnóstico suele sufrir un considerable retraso. Por ello, se ha reclamado en numerosas ocasiones un programa de detección y evaluación universal para todo el alumnado desde el momento de su ingreso en el sistema educativo. Existe una necesidad imperiosa de elaborar perfiles lingüísticos en edades tempranas que orienten adecuadamente en un programa de intervención preventivo, proactivo y diferenciado.

Para situarnos en la raíz del problema es preciso recurrir a la literatura donde se describe de manera precisa cómo entre un 10% y un 20% de los infantes entre los 24 y los 36 meses comienzan a retrasar ostensiblemente su lenguaje, es decir, producen menos de 50 palabras y no realizan combinaciones de 2 palabras, sin que esta condición pudiera estar asociada con un trastorno primario (Reilly *et al.*, 2007; Rescorla y Dale, 2013; Zubrick *et al.*, 2007). En estos casos se suele recurrir a la etiqueta de hablantes tardíos (HT). La literatura también informa de que un porcentaje cercano al 75% de estos HT evolucionará hacia una cierta *normalidad* en su desarrollo lingüístico, pero con posibles retrasos en alguno de sus componentes, mientras que un 25% lo hará hacia un Trastorno del Específico del Lenguaje (TEL) (Auza, 2019). Aunque una intervención individualizada en el lenguaje de estos niños y niñas pudiera resultar beneficiosa, creemos que convendría ofrecer una respuesta diferenciada desde el sistema educativo una vez que acceden a la Educación Infantil. Por lo tanto, se trata de proporcionar un apoyo de naturaleza claramente institucional de carácter preventivo y proactivo. Ello implicaría un trabajo colaborativo entre distintos profesionales como logopedas, docentes, pediatras, orientadores/as y las familias, no solo en la planificación y desarrollo de programas de intervención, sino en la demanda de políticas de atención temprana que promuevan la inclusión y la calidad de vida de los afectados.

Dos de las opciones que se nos presentan para organizar dicha intervención temprana se denominan Clínica y Sistémica o Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (SAMN). En el enfoque clínico el profesional logopeda interactúa con el infante de manera individual, durante una serie limitada de sesiones, centrándose en mejorar algunas habilidades discretas que produzcan beneficios sobre el funcionamiento comunicativo. El enfoque SAMN trabaja desde los contextos y con los interlocutores habituales del alumnado con el propósito de reducir los factores de riesgo y aumentar los elementos protectores para promover el desarrollo y prevenir problemas futuros de naturaleza funcional. En otras palabras, se trata de enriquecer la cantidad y la calidad de los entornos lingüísticos donde estos niños y niñas pasan la mayor parte de su tiempo, esto es, la familia y el aula. En la práctica convendría formar a las familias y a educadores en una serie de técnicas y procedimientos que podrían aplicar de forma diferenciada para promocionar la comunicación y el lenguaje y evitar un fracaso mayor.

El modelo SAMN está basado en la idea de equidad pues ofrece apoyo para todo el alumnado, incluidas las diversas manifestaciones de los trastornos evolutivos del lenguaje sin considerar la gravedad de los mismos, facilitando de esta manera el acceso al contenido de la educación general. La idea central es la de educar dentro de una organización flexible (Choi *et al.*, 2020). La equidad también se refiere a la asignación dinámica y a la combinación de recursos de enseñanza o intervención para medir las necesidades de todos los estudiantes, no solo para aquellos identificados categóricamente (se trata de introducir el concepto de dimensionalidad o espectro). Esta práctica permite que todo el alumnado reciba una enseñanza adecuada con una distribución equitativa de apoyos y servicios para satisfacer las necesidades educativas individuales, al tiempo que asegura su voz, participación y oportunidades para aprender en una cultura escolar positiva (Ainscow, 2005; Hehir y Katzman, 2012). Se corresponde con un marco que ha demostrado cultivar una cultura escolar inclusiva porque ofrece apoyo y resuelve problemas a partir de tres pilares fundamentales: una enseñanza colaborativa entre docentes, logopedas y orientadores/as (Fuchs *et al.*, 2012); la toma de decisiones basada en datos (Coburn y Turner, 2012); y la potenciación de un fuerte liderazgo en los centros (Billingsley *et al.*, 2018). De manera más concreta se impulsa el diseño de entornos de aprendizaje del lenguaje muy enriquecidos que benefician a todo el alumnado, pero especialmente a aquellos que se encuentren en situaciones de riesgo, como las dificultades evolutivas del lenguaje, independientemente de cuál sea su déficit en términos cuantitativos. Con ello se estaría al mismo tiempo facilitando el acceso al currículo y al desarrollo personal y social (calidad de vida). Una organización de los servicios de apoyo al sistema educativo que impulsa la inclusión equitativa de *todo* el alumnado.

Las ideas anteriores vienen siendo expuestas por autores como Di Sante y Potvin (2022) y Lynn y Cutshaw (2023), quienes señalan la importancia de una serie de pasos para llevar a cabo un modelo de naturaleza sistémica entre los que destacaría una evaluación precisa que elabore perfiles para una intervención diferenciada en distintos contextos y niveles de intervención.

Dadas las reflexiones anteriores, este estudio se sitúa precisamente en el terreno de los trastornos evolutivos del lenguaje. Se parte con el propósito de conocer los tres perfiles lingüísticos diferenciados que manifiestan un déficit en el lenguaje, desde edades tempranas, como son Retraso Específico del Lenguaje Homogéneo, Retraso Específico del Lenguaje Heterogéneo y Trastorno Específico del Lenguaje (Pérez, 2013; Pérez y Giró, 2002; Pérez y Serra, 1998; Serra, 2002), a través del estudio y la identificación de los aspectos y componentes del lenguaje que se ven más sustancialmente afectados en cada uno de estos grupos. Posteriormente, tras haber establecido

sus divergencias, se procederá al diseño de una propuesta de intervención diferenciada para cada uno de los tres perfiles, pero dentro de un modelo SAMN.

Método

Tal y como se ha venido manifestando, el objetivo principal del presente estudio se centra en conocer la existencia de diferentes perfiles lingüísticos que pudieran necesitar estrategias educativas diferenciadas. Para tal fin, se desarrolla un estudio comparativo cuya finalidad es conocer si existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las subescalas del test CELF-4 (Semel *et al.*, 2006) entre los tres siguientes grupos: Retraso Específico del Lenguaje Homogéneo, Retraso Específico del Lenguaje Heterogéneo y Trastorno Específico del Lenguaje (Pérez, 2013; Pérez y Giró, 2002; Pérez y Serra, 1998; Serra *et al.*, 2002), así como presentar un programa de intervención diferenciado por niveles que ofrece un apoyo al lenguaje de todos estos niños y niñas desde el momento en que entran a la escuela, en la etapa de Educación Infantil.

Para llevar a cabo el estudio, se estableció contacto con la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de la isla de Tenerife, quienes nos facilitaron el procedimiento para realizar las evaluaciones del lenguaje pertinentes, por toda la red de centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la isla, a aquel alumnado en situación de riesgo ante la sospecha de un posible trastorno evolutivo del lenguaje.

Instrumentos

En primer lugar, tras la derivación del alumnado en riesgo por parte de los profesionales de los 70 centros educativos contactados, se procede a la evaluación neuropsicológica a través de la prueba diagnóstica K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2000) para determinar y concretar el cociente intelectual no verbal (CI) de este alumnado.

La prueba diagnóstica conocida como K-BIT, se emplea con el propósito de determinar la inteligencia verbal y no verbal en niños/as, adolescentes y adultos. En el presente estudio, se aplica la subprueba denominada Matrices, la cual permite obtener la inteligencia no verbal de la muestra de estudio.

Posteriormente, en la valoración de la subprueba se puntúa con 1 punto las respuestas correctas y con 0 puntos las incorrectas. Tras obtener la puntuación directa, se procede al cálculo de la puntuación típica, determinando así el correspondiente CI no verbal del escolar. Se han seguido las instrucciones del comité de expertos en TEL de AELFA-IF (Aguado *et al.*, 2015) para establecer un diagnóstico de TEL, que en concreto sitúa un CI no verbal mínimo en 75.

Tal y como establece dicho comité de expertos, para la evaluación y diagnóstico de la población con trastornos evolutivos del lenguaje, el instrumento más apropiado es la prueba diagnóstica Clinical Evaluation of Language Fundamentals, CELF-4, versión española (Semel *et al.*, 2006). Por tanto, en nuestra investigación hemos optado por su aplicabilidad con el propósito de conocer, con mayor precisión, los perfiles lingüísticos de la muestra y determinar si los sujetos presentan o se encuentran en situación de riesgo ante un posible retraso o trastorno del lenguaje.

Muestra

En un primer momento, se seleccionaron 152 escolares de 70 colegios en situación de riesgo ante la sospecha de un posible trastorno evolutivo del lenguaje. Luego, se excluyeron aquellos casos que presentaron un cociente intelectual inferior a 75, déficits sensoriales, alteraciones neurológicas y/o alteraciones psiquiátricas, así como otras causas que motivaron su exclusión, debido a razones como:

- No haber cumplido la condición de perfil lingüístico REL o TEL, por presentar otro tipo de diagnóstico diferente o un desarrollo típico del lenguaje.
- Exclusión por el EOEP correspondiente al no cumplir el perfil REL o TEL.
- No autorización por parte de las familias o tutores legales del alumnado.
- Traslado del alumnado a otro centro escolar distinto a los del estudio.
- La decisión de no participar en el estudio por parte del equipo directivo y/o docente del centro escolar.

Finalmente, la muestra quedó constituida por 113 alumnos y alumnas de 5-6 años de Educación Infantil, procedentes de 70 centros escolares, distribuidos por diversas zonas geográficas de la isla de Tenerife.

Para determinar la clasificación del alumnado en cada perfil lingüístico, se emplea el siguiente criterio (Pérez, 2013; Pérez y Giró, 2002; Pérez y Serra, 1998; Serra *et al.*, 2002): el alumnado que obtuviera en la subescala *Lenguaje Receptivo*, mediante las puntuaciones gráficas del CELF-4, puntuaciones igual o superior a 100, se clasifica como REL Homogéneo (las dificultades se concentran en el lenguaje expresivo); el alumnado que obtuviera puntuaciones en ambas subescalas (*Lenguaje Receptivo* y *Expresivo*), entre 80-100, se clasifica como REL Heterogéneo (la dificultades afectan tanto al lenguaje expresivo como receptivo); y quienes hayan obtenido puntuaciones por debajo de 80, se clasifican como TEL (utilizando un criterio de mayor gravedad próximo a la puntuación establecida por el Comité de Expertos de AELFA-IF).

En la tabla 1 se presentan las características descriptivas de la muestra.

TABLA 1. Perfil lingüístico del alumnado. Prueba CELF

	N	Género		Edad	CI	Puntuación Lenguaje Receptivo
		Niños	Niñas			
REL Homogéneo	24	12	12	5.68	105.04	108.00
REL Heterogéneo	28	18	10	5.61	102.83	89.39
TEL	61	37	24	5.61	96.61	78.93

REL Homogéneo=Retraso Especifico del Lenguaje Homogéneo, REL Heterogéneo=Retraso Especifico del Lenguaje Heterogéneo, TEL=Trastorno Especifico del Lenguaje.

Análisis

Tras introducir los resultados de las pruebas en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25.0, se realizaron análisis estadísticos para determinar la significatividad de las diferencias entre los tres perfiles lingüísticos (REL Homogéneo, REL Heterogéneo y TEL), utilizando como análisis de varianza, el ANOVA de un factor. El ANOVA nos permite comparar varios grupos en una variable cuantitativa en muestras independientes que, en nuestro caso, son las puntuaciones obtenidas en las subescalas del CELF en los tres grupos mencionados. Seguidamente, se calcula el tamaño del efecto utilizando para ello el eta-cuadrado (η^2).

Sin embargo, el resultado del ANOVA no responde a las comparaciones de parejas de grupos, sino de manera global. Para conocer la significatividad entre pares de grupos (REL Homogéneo-REL Heterogéneo, REL Homogéneo-TEL, REL Heterogéneo-TEL), se utilizaron las pruebas post-hoc (comparaciones múltiples), concretamente la prueba HSD de Tukey.

Cuestiones éticas

Se solicitó a la familia un consentimiento informado en el que se detallaban los objetivos y características del estudio, garantizando el respeto por la normativa vigente en protección de datos personales; así como la garantía de confidencialidad, participación voluntaria y ausencia de riesgos. La investigación contó con el visto bueno del Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna, con número de registro CEIBA2017-0251.

Resultados

En la tabla 2 se presentan los resultados con los estadísticos descriptivos de las subescalas del CELF en cada uno de los perfiles lingüísticos (REL Homogéneo, REL Heterogéneo y TEL). También se ofrece el contraste de medias entre los tres grupos de la muestra, especificando la significatividad generada mediante el análisis ANOVA, así como el tamaño del efecto con el eta-cuadrado (η^2). Posteriormente en la tabla 3 se presentan los resultados del test HSD de Tukey, para conocer específicamente la diferencia de medias y la significatividad al comparar los tres grupos, de dos en dos.

Como se refleja en la tabla 2, en las subescalas Habilidades Lingüísticas Generales, Lenguaje Receptivo, Lenguaje Expresivo, Contenido del Lenguaje y Estructura del Lenguaje podemos apreciar que hay diferencias entre las medias de los tres grupos, presentando la mayor media de puntuaciones el grupo REL Homogéneo, en segundo lugar, el grupo REL Heterogéneo y, finalmente, obtiene la media más baja el grupo TEL.

Al observar los datos del ANOVA, comprobamos que estas diferencias son significativas ($p \leq .001$) en Habilidades Lingüísticas Generales, Lenguaje Receptivo, Lenguaje Expresivo, Contenido del Lenguaje y Estructura del Lenguaje, siendo $p \leq .05$ en Memoria de trabajo.

En cuanto al tamaño de efecto (η^2), los valores oscilan entre 0,6 y 0,7, lo que indica un efecto moderado; salvo en Memoria de trabajo que indica no existencia del efecto.

TABLA 2. Perfiles lingüísticos en las subescalas CELF. Estadísticos descriptivos, Anova y tamaño del efecto

	Grupo						ANOVA			
	REL Homogéneo (n=24)		REL Heterogéneo (n=28)		TEL (n=61)		gl	F	p	η ²
	M	DT	M	DT	M	DT				
HLG	34.83	3.66	30.86	3.59	22.87	2.83	110	141.33	.001	.720
LR	33.42	3.06	25.00	2.74	19.85	4.96	110	93.11	.001	.629
LE	23.58	2.93	21.79	2.86	16.64	1.71	110	96.59	.001	.637
CON	37.00	3.24	30.71	3.59	23.93	5.04	110	81.75	.001	.598
EL	35.00	4.04	29.50	3.15	23.25	2.82	110	125.73	.001	.696
MT	14,83	3.77	16.54	3.84	14.23	3.52	110	3.83	.05	.065

HLG=Habilidades Lingüísticas Generales, LR=Lenguaje receptivo, LE=Lenguaje Expresivo, CON= Contenido del Lenguaje, EL=Estructura del Lenguaje, MT= Memoria de Trabajo. REL Homogéneo=Retraso Especifico del Lenguaje Homogéneo, REL Heterogéneo=Retraso Especifico del Lenguaje Heterogéneo, TEL=Trastorno Especifico del Lenguaje.

TABLA 3. Perfiles lingüísticos en las subescalas CELF. Diferencia de medias y significatividad: HSD de Tukey

	REL Homogéneo vs. REL Heterogéneo		REL homogéneo vs. TEL		REL heterogéneo vs. TEL	
	A-B	HSD Tukey	A-B	HSD Tukey	A-B	HSD Tukey
	HLG	3.98	.001	11.96	.001	7.99
LR	8.42	.001	13.56	.001	5.15	.001
LE	1.80	.05	6.94	.001	5.15	.001
CON	6.29	.001	13.07	.001	6.78	.001
EL	5.50	.001	11.75	.001	6,25	.001
MT	-1.70	.220	0,60	.773	2,31	.05

HLG=Habilidades Lingüísticas Generales, LR=Lenguaje Receptivo, LE=Lenguaje Expresivo, CON=Contenido del Lenguaje, EL=Estructura del Lenguaje, MT=Memoria de Trabajo. REL Homogéneo=Retraso Especifico del Lenguaje Homogéneo, REL Heterogéneo=Retraso Especifico del Lenguaje Heterogéneo, TEL=Trastorno Especifico del Lenguaje.

Si analizamos los resultados de la prueba HSD Tukey podemos determinar que las diferentes comparaciones de las medias de las puntuaciones en la subescala Habilidades Lingüísticas Generales, entre pares de grupos, son significativas ($p \leq .001$).

Observamos que la mayor diferencia de medias la encontramos entre el grupo REL Homogéneo y el grupo TEL (11.97), precedida de la diferencia de medias que se establece entre los grupos REL Heterogéneo y TEL (7.99); y como se señala, los grupos REL Homogéneo y Heterogéneo mantienen una diferencia de medias más baja (3.98) y, por tanto, una mayor semejanza entre ellas.

Esta subescala resulta importante porque contiene aspectos relacionados con la memoria (recordar oraciones) y con el procesamiento del lenguaje (formular oraciones), deficitarios tanto en ambas modalidades de REL como en el TEL.

En el Lenguaje Receptivo, si atendemos a los resultados aportados por la prueba HSD Tukey, determina que en esta subescala las diferencias de medias entre los grupos, dos a dos, son significativas ($p \leq .001$). Concretamente, encontramos mayor diferencia de medias entre los grupos REL Homogéneo y TEL (13.564), correspondiendo la menor diferencia a la pareja de perfiles REL Heterogéneo y TEL (5.148).

Los resultados en esta escala resultan cruciales porque la afectación del Lenguaje Receptivo diferencia claramente los dos tipos de REL, con las consecuencias que ello tiene en el diseño e implementación de los apoyos educativos.

En Lenguaje Expresivo visualizamos, a través de la prueba HSD de Tukey, que las diferencias de medias entre los grupos, dos a dos, son significativas ($p \leq .001$). Además, observamos que entre los grupos REL Homogéneo y Heterogéneo (1.798), la diferencia de medias es menor que los otros dos pares de grupos. Tal y como se define teóricamente en ambos tipos de retraso el comportamiento del lenguaje expresivo está alterado, por lo que es una habilidad para considerar en ambos casos de cara al apoyo educativo.

En la subescala Contenido del Lenguaje, comprobamos con la prueba HSD Tukey, haciendo una comparación intergrupala, dos a dos, que las diferencias de medias son significativas ($p \leq .001$). Concretamente, observando cada pareja de grupos, podemos señalar que la pareja que presenta mayor diferencia entre sus medias corresponde al REL Homogéneo y TEL (13.066), mientras que los otros dos pares de grupos, REL Homogéneo y REL Heterogéneo (6.286) y REL Heterogéneo y TEL (6.780) mantienen una diferencia de medias similar.

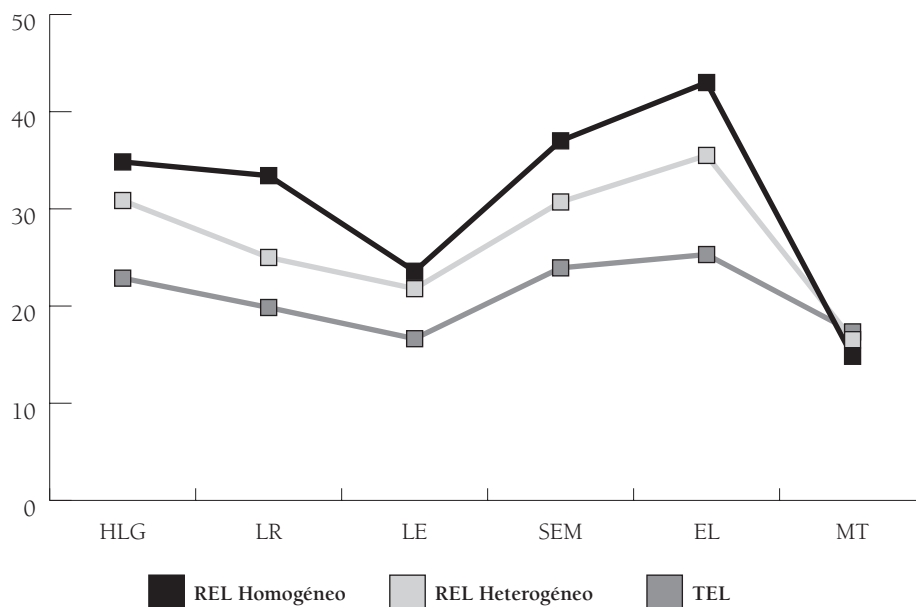
En la subescala Estructura del Lenguaje, según la prueba HSD de Tukey, se determina que las diferencias de medias entre pares de grupos son significativas ($p \leq .001$). Mediante la tabla anterior, podemos comprobar dicha significatividad y, además, comprobar que las medias entre los pares de grupos REL Homogéneo y Heterogéneo (5.50) y REL Heterogéneo y TEL (6.25) se aproximan entre sí y distan del REL Homogéneo y TEL (11.75), obteniendo una diferencia de medias mayor.

Con respecto a la Memoria de Trabajo, a través del HSD de Tukey, la diferencia de medias entre los grupos REL Homogéneo y REL Heterogéneo y TEL (-1.70) es inversa con respecto a las subescalas anteriores, manteniendo los grupos REL Homogéneo y TEL (0,60) una diferencia de medias pequeña; esta diferencia es algo mayor entre REL heterogéneo y TEL (2,31). Dicha prueba determina que las diferencias son significativas ($p \leq .05$).

En síntesis, como puede verse en la figura 1, en cinco de las seis subescalas del CELF-4, se presentan perfiles claramente diferenciados entre los grupos REL Homogéneo, REL Heterogéneo y TEL.

En general, las puntuaciones más bajas en las que coinciden los tres grupos, respecto a todas las subescalas, corresponden a las subescalas: *Lenguaje Receptivo*, *Lenguaje Expresivo* y *Memoria de Trabajo*, por lo que estos tres componentes representan los resultados más bajos de cada grupo.

FIGURA 1. Media de los perfiles lingüísticos en las subescalas CELF



HLG=Habilidades Lingüísticas Generales, LR=Lenguaje Receptivo, LE=Lenguaje Expresivo, CON= Contenido del Lenguaje, EL=Estructura del Lenguaje, MT= Memoria de Trabajo

Por lo tanto, se determina que, en las subescalas, el grupo TEL manifiesta puntuaciones más bajas al resto de grupos, diferenciándose en mayor medida con el grupo REL Homogéneo, quien obtiene los resultados más altos en cada una.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación los discutiremos desde tres niveles de análisis. En primer lugar, desde una dimensión evolutiva; en segundo lugar, desde su conexión con las nuevas propuestas alrededor del concepto de trastorno del lenguaje; y, por último, desde una perspectiva educativa.

Desde un punto de vista evolutivo, hay que señalar que hasta ahora se le ha prestado importancia especialmente al TEL, utilizando para ello medidas especialmente cuantitativas. Ello ha llevado a considerar como problemático solo aquel alumnado que esté -1,5dt por debajo de la media, como establecía el comité de expertos en TEL de AELFA-IF (Aguado et al, 2015).

Esta decisión se puede considerar totalmente arbitraria (Bishop *et al.*, 2017) y ha provocado que en los últimos veinte años haya habido un auténtico baile de cifras desde -1dt hasta -2dt. Además, las

consecuencias administrativas y educativas han sido del todo negativas. En primer lugar, porque hay dos grupos de infantes (REL Homogéneo y REL Heterogéneo) que han quedado fuera de recibir los recursos necesarios para poder resolver sus problemas. En otras palabras, no suelen ser atendidos ni en frecuencia ni en intensidad por profesionales de apoyo, debido a que no se considera un problema grave. En segundo lugar, está bien documentado que los retrasos evolutivos del lenguaje (fonología, morfología, sintaxis, léxico-semántica, pragmática) tienen unas consecuencias directas sobre el posterior rendimiento escolar, especialmente en ámbitos como la lectura y la aritmética (Mendoza, 2016) así como en el desarrollo socioemocional (Sureda *et al.*, 2021), hablándose incluso de una recuperación ilusoria.

Ya Nieto (1994) establecía diferencias entre distintos niveles de retraso del lenguaje agrupándolos bajo una denominación única, los retardos simples del lenguaje. Dentro de este concepto se incluía todos aquellos retrasos evolutivos del lenguaje que aparecían en ausencia de déficits cognitivos, auditivos o motores. Profundizando un poco más, dicha autora distinguía entre aquellos retardos transitorios en el desarrollo del escolar provocados por causas ambientales (especialmente la crianza en un ambiente de pobreza o poco estimulante) que suelen recuperarse de manera espontánea, de aquellos otros que denomina patológicos y que clasifica en diversos grados de severidad, yendo desde las dificultades en la expresión, las dificultades en vocabulario y en memoria auditiva, y los déficit más graves que afectan tanto a la comprensión como a la expresión.

La distinción anterior bajo el concepto de retardo se ha retomado posteriormente empezando a identificar en España a este tipo de perfil bajo la etiqueta de retrasos del lenguaje (Pérez, 2013; Pérez y Giró, 2002; Pérez y Serra, 1998; Serra *et al.*, 2002). A partir de aquí, la distinción se establece entre los denominados Retrasos Específicos del Lenguaje Homogéneos y Heterogéneos y Trastornos Específicos del Lenguaje. Especial consideración debemos otorgarle en este punto al REL Heterogéneo. En efecto, un rendimiento inadecuado en la comprensión lingüística constituye una señal de riesgo que obliga al sistema educativo a realizar una vigilancia especial de este alumnado. Los escolares con dificultades en la comprensión del lenguaje oral se encuentran con un mayor riesgo de dificultades persistentes del lenguaje que aquellos con dificultades únicamente en el lenguaje expresivo (Bishop *et al.*, 2017). Los estudios longitudinales indican que las dificultades lingüísticas persistentes exponen a las personas a una serie de riesgos, que incluyen malas relaciones sociales, depresión y ansiedad, pobre alfabetización, desempleo y bajo nivel socioeconómico y mayor delincuencia juvenil (Sureda *et al.*, 2021; Valera *et al.*, 2020). Hay que mantener un esfuerzo para impulsar su desarrollo desde edades tempranas y continuar con su apoyo a medida que el alumnado avanza en su escolarización. La realidad es que la comprensión del lenguaje oral es una habilidad que ha recibido una atención limitada; sin embargo, su estimulación requiere contemplar aspectos cognitivos (memoria de trabajo, teoría de la mente, funciones ejecutivas) y lingüísticos (vocabulario, morfosintaxis, discurso narrativo). Es un error esperar a que el alumnado falle, es decir, presente un TEL, para empezar a actuar. El sello distintivo de un sistema educativo equitativo y de calidad es el ofrecimiento de una respuesta educativa temprana y diferenciada. En definitiva, lo realmente importante es que, en todas sus vertientes, estas alteraciones del lenguaje deben identificarse, evaluarse y tratarse de manera adecuada independientemente de su gravedad, ya que en todos los casos las consecuencias pueden ser importantes para la calidad de vida de los afectados.

En el segundo nivel de análisis debemos conectar nuestros resultados con las nuevas propuestas alrededor de las necesidades de comunicación, lenguaje y habla. A partir del trabajo de Bishop *et al.* (2017), todas las alteraciones evolutivas del lenguaje se proponen incluir en una nueva denominación Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), aglutinando aquí los tres conceptos que hemos manejado en la presente investigación. Lo realmente interesante de esta nueva propuesta es que se recupera de nuevo la idea central de *necesidades*, noción mucho más aglutinadora e integral que se distancia de la idea de severidad o gravedad. Este TDL abarcaría todas aquellas áreas del lenguaje afectadas, sin que puedan ser explicadas por una condición biomédica conocida, incluyéndose las alteraciones ligadas con el habla, el léxico, la morfología, la sintaxis, la pragmática, el discurso y la memoria de trabajo verbal.

Basándonos en los resultados obtenidos, los tres grupos de escolares se encuentran en la presente investigación en una clara situación de vulnerabilidad. En muchos casos, los niños y niñas con REL Homogéneo y REL Heterogéneo ni siquiera son adecuadamente identificados y el TEL suele diagnosticarse y tratarse más en la Educación Primaria. Desde nuestra investigación, sugerimos la necesidad de ofrecer un apoyo al lenguaje de todo este alumnado desde el momento en que se incorporan a la escuela bajo un SAMN.

Finalmente, es importante establecer una serie de orientaciones que nos permitan concretar la práctica de aula y ofrecer pautas y modelos de intervención que sirvan de ejemplo y den respuesta a ciertos interrogantes sobre qué y cómo intervenir dentro del aula con cada uno de estos perfiles.

Una vez que hemos esbozado el análisis de los tres tipos de perfiles (REL Homogéneo, REL Heterogéneo y TEL) y habiendo establecido las diferencias entre los mismos, debemos ahora incidir en la intervención educativa sobre este alumnado (circunstancia que constituye el tercer nivel de análisis), que a su vez estará condicionada por la labor educativa y la colaboración entre los agentes implicados como son los profesionales docentes, las familias y los servicios de apoyo educativo.

Propuesta de programa de intervención diferenciada

Los perfiles diferenciados que hemos establecido proporcionan una comprensión oportuna y ajustada del lugar en el que se encuentran los escolares en cada momento concreto (evaluación dinámica y continua). SAMN es una de las formas más efectivas de brindar una experiencia educativa equitativa. Aprovecha el conocimiento y la experiencia de distintos profesionales para ayudar a los docentes a comprender mejor las necesidades de su alumnado y tomar decisiones informadas y estratégicas que mejoren los apoyos ofrecidos. El elemento central es brindar al alumnado niveles cada vez más intensos de intervención y apoyo. El modelo se representa como un triángulo, con el nivel 1 en la parte inferior (dirigido a los tres grupos y al resto de iguales con desarrollo típico). Un nivel 2, con intervenciones en grupos pequeños de entre 2 y 5 escolares (para todo el alumnado del aula). En estos dos niveles, el contenido de la intervención abarca todas las áreas del lenguaje: la fonología, el vocabulario, la morfosintaxis, la narración y las habilidades directamente relacionadas con la comprensión. Finalmente, los servicios de nivel 3 en la parte superior (intervención individualizada e intensiva); ahora se trabaja en pequeño grupo fuera del aula ordinaria centrándose en los aspectos más débiles de cada uno de los perfiles estudiados. A continuación, se ilustra con un ejemplo la organización de los niveles 1, 2 y 3.

El apoyo en los niveles 1 y 2

La enseñanza en el aula ordinaria se organiza para todos los componentes del lenguaje, siendo realmente imprescindible la utilización de diversos recursos visuales para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado. Las situaciones constituidas por grupos grandes exigen mucho apoyo que acompañe al lenguaje en forma de iconos, mapas conceptuales, diagramas, pictografías, etc. Además, resulta indispensable ajustar la ayuda proporcionada por el profesional a la respuesta de cada escolar para facilitar el progreso de su zona de desarrollo actual a la zona de desarrollo próximo; probablemente los niños con REL Homogéneos necesitarán un andamiaje más ascendente, mientras que aquellos con REL Heterogéneos y TEL lo necesitarán descendente (Acosta *et al.*, 2012; Auza, 2019). Comoquiera que interesa que los tres grupos estimulen la comunicación social y el desarrollo socioemocional, al mismo tiempo que se brindan oportunidades de aprendizaje, se favorecerá el apoyo por pares y las estructuras de aprendizaje cooperativo. Resulta fundamental garantizar la participación del alumnado de los tres grupos de nuestro estudio en las actividades que se realizan en el aula. Finalmente, la colaboración profesional incentiva una enseñanza *acelerada* (ofrecer apoyo en el momento preciso en habilidades y conceptos esenciales). A modo de ejemplo, veamos una actividad típica en un aula de Educación Infantil donde se buscan objetivos comunicativos y lingüísticos. Una maestra de una clase de Educación Infantil de 5 años está leyendo un cuento en el aula, en la que hay 2 escolares con TDL, 2 con REL Heterogéneo y 3 con REL Homogéneo y el resto con desarrollo típico. Quiere que todos participen, pero necesita introducir variaciones para satisfacer las necesidades de su alumnado. Se coordina con la maestra de Audición y Lenguaje (AL) y toman las siguientes decisiones:

- Antes de la lectura del cuento, establece los elementos de la estructura formal o esquema narrativo, selecciona el vocabulario de frecuencia media y baja y realiza definiciones amigables en las que se recogen las aportaciones del alumnado.
- Seguidamente realiza una primera lectura del cuento completo. Inmediatamente establece pensamiento en voz alta y relaciona el cuento con la experiencia previa del alumnado. Invita a participar al alumnado con dificultades evolutivas del lenguaje.
- Se procede a la selección de 4 palabras del vocabulario para trabajarlas utilizando apoyo visual y las definiciones amigables.
- Se crean grupos pequeños de 4-5 escolares para elaborar el mapa de la historia mediante el uso de iconos, dibujos sencillos y flechas que indican la secuencia temporal. La maestra brinda oportunidades para que el alumnado más vulnerable cuente la historia ayudados por el mapa.
- Se organiza un trabajo diferenciado e individualizado abordando diferentes objetivos en función de las capacidades del alumnado: algunos escolares con desarrollo típico y con REL Homogéneo se centran en usar los elementos formales de la historia; los niños con TDL practican el uso de oraciones más complejas y vocabulario académico; los escolares con REL Heterogéneo se centran en responder a preguntas inferenciales.
- La maestra AL y la maestra tutora se coordinan para que puedan contar la historia en otras clases del colegio.
- Se han incorporado herramientas de evaluación cortas para monitorear continuamente la producción y comprensión de los escolares y adaptar la enseñanza para tener en cuenta sus necesidades actuales. Por ejemplo, uso de *checklist*.
- Se ha creado un entorno de aprendizaje que hace que un contenido básico sea accesible para todo el alumnado, proporcionando una base equitativa en los Niveles 1 y 2 en SAMN.

El trabajo en el nivel 3

Se entiende que el trabajo en los dos niveles anteriores puede servir de apoyo suficiente al alumnado con REL Homogéneo y REL Heterogéneo. En el primer caso, porque se trata de activar aspectos funcionales del habla, ampliar el vocabulario y la longitud de sus producciones morfosintácticas. En cuanto al REL Heterogéneo, la principal preocupación es detener su déficit progresivo en comprensión para lo cual, y como se ha visto recientemente, el manejo de libros, con una modalidad de lectura interactiva, en la que se activa el conocimiento previo, el vocabulario de baja frecuencia, la estructura narrativa con el uso de apoyo visual y las inferencias, garantizan su progreso (Acosta *et al.*, 2022).

Hay evidencia suficiente en la que se asegura que en un modelo SAMN, el alumnado con TEL siempre necesitará una intervención individualizada que ofrezca más oportunidades de participación, aumente la intensidad en la presentación de los objetivos de intervención y puedan ofrecer un mayor número de respuestas seguidas del oportuno *feedback* (Acosta y Ramírez, 2024). Por ejemplo, será el momento para reparar los errores de evocación y de acceso al léxico y la corrección de errores gramaticales mediante la ordenación de oraciones. Igualmente, este grupo necesitará la estimulación de funciones ejecutivas, preferentemente aquellas conectadas con el lenguaje. Entre ellas, cabe citar la memoria de trabajo (dispositivo esencial para todo el lenguaje y, especialmente, en el inicio de la explosión léxica), la planificación (como paso previo al discurso narrativo) y la fluidez verbal (muy vinculada a los problemas de acceso al léxico).

En cualquier caso, es preciso señalar que la implantación de un modelo como el SAMN conlleva un proceso gradual que requiere de una serie de pasos o etapas. En primer lugar, que todos los profesionales de la escuela conozcan su estructura. Ello permitirá discutir las fortalezas y las oportunidades de progreso y crear planes de implementación basados en una visión de mejora acordada colaborativamente. Es el momento de recopilar los datos de la evaluación para planificar y priorizar acciones. En segundo lugar, la puesta en práctica requiere del liderazgo dentro del centro educativo que garantice el desarrollo del plan y lleve a cabo su seguimiento. En tercer lugar, es preciso diseñar oportunidades para el aprendizaje profesional, incluida la creación de comunidades de aprendizaje en cada escuela. Finalmente, se trata de una oportunidad para intervenir tempranamente sobre los diferentes trastornos evolutivos del lenguaje oral y abandonar el llamado “enfoque de esperar a ver qué pasa” (Kaiser *et al.*, 2022; Singleton, 2018); es la mejor opción para garantizar a este alumnado su participación y progreso académico, un óptimo desarrollo socioemocional y mayores posibilidades de vida.

Referencias bibliográficas

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón*, 63(3), 9-22.
- Acosta, V., Ramírez, G., Del Valle, N. y Hernández, S. (2016). Rendimiento lector en alumnado con trastorno específico del lenguaje. Implicaciones educativas sobre diferentes subtipos. *Bordón*, 68(4), 9-25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.34963>
- Acosta, V. y Ramírez, G. (coords.) (2024). *Intervención en lenguaje oral y alfabetización temprana en alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje*. Aljibe.

- Acosta, V., Ramírez, G. y Hernández, S. (2022). Intervention for oral language comprehension skills in preschoolers with developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 57, 90-102. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12676>
- Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R. y Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 147-149.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Auza, A. (2019). *Semillas del lenguaje: desarrollo típico y atípico en pequeños hablantes del español*. Barker.
- Billingsley, B., DeMatthews, D., Connally, K. y McLeskey, J. (2018). Leadership for effective inclusive schools: Considerations for preparation and reform. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 65-81. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.6>
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T. y CATALISE 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>
- Choi, J., McCart, A. y Sailor, W. (2020). Achievement of students with IEPs and associated relationships with an inclusive MTSS framework. *The Journal of Special Education*, 54(3), 157-168. <https://doi.org/10.1177/0022466919897408>
- Coburn, C. y Turner, E. (2012). The practice of data use: An introduction. *American Journal of Education*, 118(2), 99-111. <https://doi.org/10.1086/663272>
- Coloma, C. J., Sotomayor, C., De Barbieri, Z. y Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(1), 1-17.
- Di Sante, M. y Potvin, L. (2022). We Need to Talk About Social Inequalities in Language Development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(4), 1894-1897. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-21-00326
- Fuchs, D., Fuchs, L. y Compton, D. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279. <https://doi.org/10.1177/001440291207800>
- Hehir, T. y Katzman, L. (2012). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. Jossey-Bass.
- Kaiser, A., Chow, J. y Cunningham, J. (2022). A case for early language and behavior screening: implications for policy and child development. *Behavioral and Brain Sciences*, 9(1), 120-128. <https://doi.org/10.1177/237273222110688>
- Kaufman, A. y Kaufman, N. (2000). *Test Breve de Inteligencia, K-BIT*. Pearson.
- Lynn, S. y Cutshaw, Ch. (2023). In support of a public health approach to late talking. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(3), 1376-1382. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-22-00357
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Pirámide.
- Mok, P., Pickles, A., Durkin, K. y Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 516-527. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12190>
- Nieto, M. (1994). *El retardo del lenguaje*. CEPE.
- Pérez, E. (2013). *Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral*. Lebón.

- Pérez, E. y Giró, M. (2002). Intervención en un caso con dificultades del lenguaje (4-6 años). *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(2), 111-117. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(02\)76228-1](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(02)76228-1)
- Pérez, E. y Serra, M. (1998). *Análisis del retraso del lenguaje*. Ariel.
- Reilly, S., Wake, M., Bavin, E., Prior, M., Williams, J. y Bretherton, L. (2007). Predicting language at 2 years of age: A prospective community study. *Pediatrics*, 120(6), 1441-1449. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0045>
- Rescorla, L. y Dale, P. (2013). *Late talkers: Language development, interventions and outcomes*. Brookes.
- Semel, E., Wiig, E. y Secord, W. (2006). *Clinical evaluation of language fundamentals CELF-4 (4th ed.)*. Psychological Corporation.
- Serra, M. (2002). Trastornos del lenguaje: preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(2), 63-76.
- Singleton, N. (2018). Late talkers: Why the wait-and-see approach is outdated. *Pediatric Clinics*, 65(1), 13-29.
- Sureda, I., Valera, M., Sánchez, V., Adrover, D. y Aguilar, E. (2021). Associations between self, peer, and teacher reports of victimization and social skills in school in children with language disorders. *Frontiers in Psychology*, 12, 718110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718110>
- Valera, M., Adrover, D., Pérez, J., Sanchez, V. y Aguilar, E. (2020). Behavioral, emotional and school adjustment in adolescents with and without developmental language disorder (DLD) is related to family involvement. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 17(6), 1949. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V. y Rieffe, C. (2018a). Victimization, bullying, and emotional competence: longitudinal associations in (Pre)adolescents with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 61(8), 2028-2044. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0429
- Van den Bedem, N., Dockrell, J., van Alphen, P., Rooij, M., Samson, A., Harjunen, E. et al. (2018b). Depressive symptoms and emotion regulation strategies in children with and without developmental language disorder: a longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(6) 1110-1123. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12423>
- Vermeij, B., Wiefferink, C., Knoors, H. y Scholte, R. (2023). Effects in language development of young children with language delay during early intervention. *Journal of Communication Disorders*, 103, 106326. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106326>
- Zubrick, S., Taylor, C., Rice, M. y Slegers, D. (2007). Late language emergence at 24 months: an epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 1562-1592. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)106](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)106)

Abstract

Early detection of pupils with developmental language disorders. An intervention proposal for differentiated educational support

INTRODUCTION. This paper addresses the diagnosis of the different manifestations of developmental disorders in language development, with the purpose of offering a differentiated educational response. The idea is to achieve the inclusion of pupils with language difficulties based on equity, that is, the dynamic allocation and combination of teaching resources to

measure the needs of all pupils, not only those who are identified categorically. **METHOD.** 113 Early Childhood Education pupils participated in the sample, coming from 52 public schools. The CELF diagnostic test was used as an instrument. **RESULTS.** The results show that there are differences between the profiles of Specific Language Impairment (SLI), Specific Homogeneous Language Delay (SHLD) and Specific Heterogeneous Language Delay (SHLD). In both the subscales and the subtests, the SLI group shows lower scores than the rest of the groups, differing to a greater extent from the SHLD group, which always obtains the highest results. **DISCUSSION.** The educational response is organized from a Multi-Tiered System of Support based on collaborative work between professionals in the context of the ordinary classroom and intensive support in a more specific context. In conclusion, the importance of designing differentiated educational interventions for the three linguistic profiles is highlighted and, consequently, a series of practical applications are provided to carry out these interventions. This practice allows all the pupils to be taught appropriately with an equitable distribution of supports and services to fulfill each student's individual educational needs.

Keywords: *Educational diagnosis, School support, Disorders, Language, Early intervention.*

Résumé

Détection précoce des troubles du développement du langage chez les élèves. Une proposition d'intervention pour un soutien pédagogique différencié

INTRODUCTION. Ce travail porte sur le diagnostic des différentes manifestations des troubles évolutifs dans le développement du langage afin d'offrir une réponse éducative différenciée. L'objectif est d'inclure les élèves avec des difficultés de langage sur la base de l'équité, c'est-à-dire, sur la base d'une attribution dynamique et combinée des ressources éducatives ayant pour but satisfaire les besoins de tous les élèves et non pas seulement de ceux qui sont catégoriquement identifiés comme présentant des troubles du langage. **MÉTHODE.** L'échantillon est composé de 113 élèves de maternelle issus de 52 établissements scolaires publics. L'instrument utilisé a été la batterie d'évaluation CELF. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent qu'il existe des différences entre les profils de troubles spécifiques du langage (TSL), ceux de retard homogène du langage (TSL hétérogène) et ceux de retard hétérogène du langage (TSL hétérogène). Tant dans les sous-échelles que dans les sous-tests, le groupe TEL présente des scores inférieurs à ceux des autres groupes, se distinguant davantage du groupe REL Homogène, qui obtient les scores les plus élevés dans chacun d'entre eux. **DISCUSSION.** La réponse éducative est organisée à partir d'un système de soutien à plusieurs niveaux basé sur un travail collaboratif entre les professionnels dans le contexte de la classe ordinaire et un soutien intensif dans un contexte plus spécifique. En conclusion, l'importance de concevoir des interventions pédagogiques différenciées pour les trois profils linguistiques est soulignée et, par la suite, un certain nombre d'applications pratiques pour la mise en œuvre de ces interventions sont fournies. Ce type pratique permet à tous les apprenants de recevoir un enseignement approprié avec une distribution équitable des soutiens et des services afin de répondre aux besoins éducatifs individuels de chaque élève.

Mots-clés: *Diagnostic éducatif, Soutien scolaire, Trouble, Langage, Intervention précoce.*

Perfil profesional de los autores/as

María Ángeles Axpe-Caballero (autora de contacto)

Profesora titular del Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa (Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de La Laguna (ULL). Investigadora del Grupo de Investigación en Dificultades del Lenguaje Acentejo, especializada en metodología de investigación. Sus publicaciones tratan sobre la intervención en lenguaje con alumnado que presenta Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2635-3600>

Correo electrónico de contacto: aaxpe@ull.edu.es

Víctor M. Acosta Rodríguez

Catedrático de Universidad del Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa (Área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de La Laguna (ULL), es IP del Grupo de Investigación en Dificultades del Lenguaje Acentejo. Sus publicaciones más recientes versan sobre los problemas en el lenguaje oral, el funcionamiento ejecutivo, la lectura y la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje escolarizado en Educación Infantil y Educación Primaria.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4713-0649>

Correo electrónico de contacto: vacosta@ull.edu.es

Isabel Alonso Méndez

Maestra de Educación Primaria de la Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias, Máster en Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y no Formal. Doctora en Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0425-2976>

Correo electrónico de contacto: ialonsom@ull.edu.es

Atteneri Delgado Cruz

Profesora ayudante doctora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa (Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de La Laguna (ULL). Logopeda especializada en trastornos del lenguaje infantil. Máster en Estudios Avanzados sobre la Comunicación, el Lenguaje y sus Patologías. Doctora en Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-5447>

Correo electrónico de contacto: adelgadc@ull.edu.es

