



Invisibilidad estadística del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en Castilla-La Mancha (2006-2024): Un estudio descriptivo-analítico

Statistical invisibility of Developmental Language Disorder in Castilla-La Mancha (2006-2024): A descriptive-analytical study

Juan Carlos Copero Montoya. Universidad Camilo José Cela. España

juancarloscopero@gmail.com

Cronograma editorial: *Artículo recibido 01/11/2025 Aceptado: 29/12/2025 Publicado: 01/01/2026*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Copero Montoya, JC. (2026). Invisibilidad estadística del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en Castilla-La Mancha (2006-2024): Un estudio descriptivo-analítico. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, 6(1)1-19. <https://doi.org/10.55040/k01w7q33>

Contribución específica de los autores: No procede.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: No procede.

Conflicto de interés: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.



Resumen

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje es una condición neuroevolutiva frecuente con impacto en el aprendizaje y el bienestar emocional, cuyo abordaje educativo requiere información comparable y criterios administrativos consistentes.

El objetivo del estudio es documentar la visibilidad estadística del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en Castilla-La Mancha entre los cursos 2006/07 y 2023/24, analizando cómo los registros de necesidades específicas de apoyo educativo en Educación Infantil y Primaria contabilizan al alumnado con perfiles compatibles con este trastorno, delimitando el espacio estadístico que ocupan y contrastando dichas cifras con las prevalencias esperadas.

Se realizó un estudio descriptivo-analítico de series temporales a partir de los informes de la Consejería de Educación, armonizando las etiquetas vinculadas al lenguaje y analizando la evolución del bloque administrativo por curso académico, etapa educativa, sexo y provincia cuando el informe anual aportaba dichas desagregaciones. Los resultados muestran que la etiqueta Trastorno del Desarrollo del Lenguaje no aparece en ningún curso; el alumnado con perfiles compatibles se agrupa bajo categorías genéricas de trastornos del lenguaje. Estas categorías mantienen un peso cuantitativo elevado, pero claramente inferior a las prevalencias esperadas, con sobrerrepresentación masculina, identificación predominante al inicio de Primaria y gradientes territoriales significativos entre provincias. Finalmente, la ausencia nominal del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en los registros de Castilla-La Mancha genera una invisibilidad estadística estructural que limita la planificación de apoyos, la evaluación de las políticas y la comparación con otros sistemas educativos. Se propone incorporar explícitamente la etiqueta Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en la clasificación autonómica, unificar criterios de registro y vincular los datos a decisiones de recursos como cribados tempranos, refuerzos lingüísticos y seguimiento longitudinal.

Palabras clave: Trastorno del desarrollo del lenguaje; Análisis estadístico; Estadísticas educacionales; Educación Infantil; Educación Primaria.

Abstract

Developmental Language Disorder is a common neurodevelopmental condition that affects learning and emotional well-being. Its educational response requires comparable information and consistent administrative criteria.

The aim of this study is to document the statistical visibility of Developmental Language Disorder in Castilla-La Mancha between the 2006/07 and 2023/24 school years, analyzing how records of special educational support needs in Early Childhood and Primary Education count students with profiles compatible with this disorder, delineating the statistical space they occupy, and contrasting these figures with expected prevalence rates.

A descriptive–analytical time-series study was conducted using reports from the Regional Ministry of Education, harmonizing language-related labels and analyzing the evolution of the administrative category by school year, educational stage, sex, and province when the annual report provided such disaggregations.

The results show that the label Developmental Language Disorder does not appear in any school year; students with compatible profiles are grouped under generic categories of language



disorders. These categories remain quantitatively substantial, but clearly below expected prevalence rates, with male overrepresentation, identification mainly at the start of Primary Education, and significant territorial gradients across provinces.

Finally, the absence of the explicit Developmental Language Disorder label in Castilla-La Mancha's records creates a structural statistical invisibility that limits support planning, policy evaluation, and comparison with other education systems. We propose explicitly incorporating the Developmental Language Disorder label into the regional classification, standardizing recording criteria, and linking data to resource decisions such as early screening, language support interventions, and longitudinal follow-up.

Keywords: Developmental Language Disorder; Statistical analysis; Educational statistics; Early Childhood Education; Primary Education.

Fundamentación

La utilidad real de las políticas de inclusión depende de la calidad de los registros administrativos que sostienen la planificación y la asignación de recursos.

En el sistema educativo español, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) constituye un marco administrativo amplio cuyo reconocimiento implica evaluación, medidas y apoyos. Sin embargo, estas garantías requieren categorías comparables, consistentes y trazables para que el dato sea interpretable a lo largo del tiempo y entre territorios.

En Castilla-La Mancha, el Decreto 85/2018 regula la inclusión educativa y refuerza la necesidad de que la identificación y la codificación estadística de perfiles lingüísticos se alineen con criterios actuales, si se pretende planificar apoyos basados en evidencia y con criterios de equidad. La revisión Bercow: Ten Years On advirtió que muchos niños y jóvenes con necesidades de habla, lenguaje y comunicación permanecen sin identificar, y que la provisión de apoyos resulta con frecuencia inequitativa y con variaciones inaceptables cuando faltan criterios compartidos y planificación basada en necesidades (ICAN & Royal College of Speech and Language Therapists [RCSLT], 2018).

Por ende, el TDL se define como una dificultad persistente y significativa en el desarrollo del lenguaje oral con impacto funcional en el desempeño escolar y/o social, que no se explica por una condición biomédica conocida (Bishop et al., 2016, 2017).

Se trata, además, de un trastorno heterogéneo que puede afectar a distintos componentes del lenguaje con repercusiones en el aprendizaje y la participación (Bishop et al., 2016, 2017; Snowling et al., 2021; Baixauli-Fortea et al., 2023).



Además, en población hispanohablante se han observado dificultades relevantes en escritura expositiva, lo que refuerza el impacto académico del TDL y la necesidad de apoyos planificados desde registros educativos más informativos (Balboa-Castells et al., 2024)

Igualmente, Nudel et al. (2023) muestran, en una cohorte de gran escala, que la prevalencia estimada de DLD puede situarse en torno a magnitudes poblacionales esperables, mientras que su presencia en registros clínico-administrativos resulta residual, lo que apunta a un fenómeno de infradiagnóstico e infraregistro sistémico.

Este tipo de evidencia refuerza que la baja visibilidad en estadísticas oficiales no debe interpretarse como ausencia del trastorno, sino como un problema de trazabilidad y codificación.

De igual modo, una dificultad añadida es la inestabilidad terminológica en torno a las dificultades del lenguaje, que compromete la comparabilidad entre sistemas y estadísticas (Bishop, 2014).

Esta divergencia persiste incluso en los marcos diagnósticos internacionales, donde el DSM-5-TR utiliza la categoría clínica de trastorno del lenguaje y la CIE-11 recoge la denominación de trastorno del desarrollo del lenguaje (American Psychiatric Association, 2022; World Health Organization, 2019).

Para mejorar la coherencia, los consensos CATALISE acordaron criterios centrados en el impacto funcional y promovieron el uso de TDL cuando no existe una explicación biomédica asociada (Bishop et al., 2016, 2017).

No obstante, en el ámbito hispanohablante la transición terminológica continúa en proceso y coexisten usos que favorecen discrepancias entre práctica clínica, educativa y codificación administrativa (Andreu et al., 2022).

En consecuencia, los registros pueden agrupar dificultades bajo rótulos genéricos de lenguaje y comunicación, sin permitir identificar ni monitorizar el TDL como categoría diferenciada.

Desde una perspectiva epidemiológica educativa, este problema es relevante porque el TDL se considera una condición frecuente en población escolar. Aunque las estimaciones varían según criterios y edad, se han reportado rangos de prevalencia en torno al 7-10% (Tomblin et al., 1997; Norbury et al., 2016).



En España, los análisis disponibles también apuntan a magnitudes elevadas, como el estudio escolar andaluz con 6.006 casos y una prevalencia estimada del 8,27% (Villegas Lirola, 2020).

Además, en contextos hispanohablantes, por ejemplo, Auza et al. (2024) aportan una primera estimación de prevalencia de TDL en México, reforzando la necesidad de que los sistemas educativos dispongan de registros comparables y trazables para interpretar magnitudes y planificar apoyos.

Por ello, cuando los registros administrativos muestran cifras claramente inferiores a lo esperable, la interpretación más prudente no es inferir ausencia del problema, sino considerar la posibilidad de infraidentificación o, como mínimo, de falta de trazabilidad estadística compatible con los consensos actuales (Bishop et al., 2016, 2017; Norbury et al., 2016).

En línea con la evidencia poblacional contemporánea, estudios de cohorte han estimado prevalencia de TDL en edad escolar y han descrito factores asociados, lo que refuerza que el fenómeno es esperable en magnitudes relevantes dentro del sistema educativo (Calder et al., 2022).

Castilla-La Mancha constituye un escenario especialmente informativo porque, en sus estadísticas de Enseñanzas no Universitarias (2006/07-2023/24), se incluye desde el inicio una categoría específica vinculada al lenguaje y la comunicación, con variaciones históricas en la rotulación y sin incorporación explícita ni del TEL ni del TDL.

Esta clasificación, además, ha mostrado patrones consistentes en la distribución, lo que refuerza el interés de estudiar su visibilidad estadística y su estabilidad longitudinal.

De ahí que el presente artículo tenga como objetivo documentar la visibilidad estadística del TDL en Castilla-La Mancha entre los cursos 2006/07 y 2023/24, describiendo el espacio que ocupan las categorías administrativas vinculadas al lenguaje y contrastando sus cifras con prevalencias de referencia, con el fin de fundamentar propuestas de ajuste terminológico y de mejora de la trazabilidad del registro para la planificación de apoyos.

Metodología

El objetivo del artículo es documentar la visibilidad estadística del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) en Castilla-La Mancha entre los cursos 2006/07 y 2023/24, analizando cómo los registros de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en



Educación Infantil y Primaria contabilizan al alumnado con perfiles compatibles con este trastorno y contrastando dichas cifras con rangos de prevalencia de referencia.

Para ello, se aplicó un diseño descriptivo-analítico de series temporales a partir de datos censales oficiales agregados.

La base empírica la constituyen los informes anuales de Estadística de Enseñanzas no Universitarias publicados por la Consejería competente y accesibles en el portal institucional autonómico, recopilándose los documentos correspondientes al periodo de estudio.

Con el fin de asegurar la comparabilidad, se incluyeron únicamente aquellos informes que aportaban tablas desagregadas por tipo de necesidad y se excluyeron los que solo ofrecían totales globales sin desglose, de modo que el análisis se apoyó en información homologable curso a curso, pese a cambios de formato o numeración.

A partir de dichos informes se elaboró una base longitudinal unificada en la que el curso académico actuó como unidad temporal.

Por un lado, se incorporaron los totales de alumnado en régimen general y de alumnado registrado como NEAE, precisando que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) constituye un subgrupo dentro del conjunto NEAE y manteniendo esta jerarquía cuando los propios informes la explicitaban, para evitar ambigüedades terminológicas en la lectura de las cifras.

Posteriormente, se integraron las variables disponibles en Educación Infantil y Primaria, sexo y provincia cuando estuvieron presentes en las tablas.

En lo relativo al foco del estudio, se identificaron todas las categorías administrativas vinculadas a lenguaje y comunicación presentes en cada curso. Dado que las etiquetas variaron a lo largo del periodo, se construyó una matriz de armonización terminológica para identificar, año a año, dichas categorías hacia un descriptor analítico común sin asumir equivalencias automáticas entre etiquetas administrativas y diagnóstico clínico, garantizando así la comparabilidad longitudinal y la trazabilidad del registro.

Con esta base, el análisis de series temporales se orientó a describir de forma sistemática la evolución del registro a lo largo del periodo.

Para cada curso se calcularon frecuencias absolutas y proporciones del alumnado ubicado en categorías de lenguaje y comunicación, junto con proporciones por sexo y etapa cuando procedía.



Asimismo, se operacionalizaron los elementos propios del análisis temporal mediante la estimación descriptiva de la tendencia, la identificación de fluctuaciones y la detección de discontinuidades o rupturas coincidentes con cambios normativos o reajustes en la clasificación, apoyándose en tablas y visualizaciones longitudinales para sostener la interpretación del patrón temporal.

Finalmente, con el fin de situar las cifras registradas en un marco comparativo, se realizó un contraste crítico con prevalencias de referencia y con un indicador autonómico español, justificando la selección por su relevancia epidemiológica e institucional, Tomblin et al. (1997) como estimación clásica ampliamente citada, Norbury et al. (2016) como referencia contemporánea basada en evaluación epidemiológica, y Villegas Lirola (2020) como punto de comparación nacional procedente de datos escolares autonómicos, sin que ello constituyera un metaanálisis formal y atendiendo a diferencias de criterios diagnósticos, edades e instrumentos entre fuentes.

El procedimiento de trabajo incluyó la descarga de informes, la extracción manual y el registro en una hoja de cálculo única, la normalización de categorías y la verificación de coherencia interna, además de la generación de salidas descriptivas para el análisis temporal.

Resultados

Los resultados se elaboraron a partir de los informes de Estadística de Enseñanzas no Universitarias de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha correspondientes al periodo 2006/07-2023/24.

El objetivo de este apartado es describir la magnitud y la evolución temporal de las categorías administrativas vinculadas al lenguaje en el registro NEAE en régimen general, así como comprobar la presencia o ausencia del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) en las tablas oficiales.

En primer lugar, se constató que la denominación Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) no aparece en ninguno de los cursos analizados, es más los recuentos se presentan bajo denominaciones administrativas relacionadas con dificultades del lenguaje y la comunicación.

La Tabla 1 muestra la evolución anual del bloque administrativo de lenguaje, que pasa de 1.140 casos en 2006/07 a 3.331 en 2023/24, lo que supone un incremento absoluto de 2.191 casos entre el primer y el último curso del periodo ($\approx +192\%$ respecto al valor inicial).

Tabla nº 1. Evolución anual del alumnado en categoría de lenguaje y distribución por etapa

Curso	Total lenguaje	Infantil	Primaria	ESO	Otras enseñanzas
06/07	1140	334	721	71	4
07/08	1144	280	750	109	4
08/09	2591	324	1599	637	31
09/10	1216	410	715	76	15
10/11	634	N/D	N/D	N/D	N/D
11/12	1509	55	822	185	7
12/13	1714	640	978	N/D	N/D
13/14	1913	705	1080	N/D	N/D
14/15	1810	381	958	N/D	N/D
15/16	2151	880	1122	N/D	N/D
16/17	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
17/18	2236	840	1238	N/D	N/D
18/19	2265	891	1166	192	N/D
19/20	2228	1035	1031	148	14
20/21	2296	964	1127	205	20
21/22	2801	1324	1241	N/D	N/D
22/23	994	N/D	N/D	N/D	N/D
23/24	3331	1760	1387	N/D	N/D

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de Enseñanzas no Universitarias de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha (cursos 2006/07-2023/24).

A lo largo de la serie se observan oscilaciones interanuales y cambios en la disponibilidad del desglose por etapas, con cursos sin desagregación y un curso con dato no disponible (N/D) identificado en 2016/17.

En relación con la distribución por etapa, cuando la información está disponible, los recuentos se presentan diferenciados para Infantil y Primaria (Tabla 1).

La Tabla 2 complementa esta información mediante porcentajes por etapa sobre el total anual registrado en el bloque de lenguaje, permitiendo describir el peso relativo de Infantil y Primaria en los cursos con desglose.

Tabla nº 2. Distribución por etapa educativa

Curso	Total lenguaje	Infantil	Primaria	% Infantil	% Primaria
06/07	1140	334	721	30,2 %	63,3 %
07/08	1144	280	750	24,5 %	65,5 %
08/09	2591	324	1599	12,5 %	61,7 %
09/10	1216	410	715	33,7 %	58,8 %
10/11	634	N/D	N/D	N/D	N/D
11/12	1509	55	822	3,6 %	54,5 %
12/13	1714	640	978	37,3 %	57,1 %
13/14	1913	705	1080	36,9 %	56,5 %
14/15	1810	381	958	21,0 %	52,9 %
15/16	2151	880	1122	40,9 %	52,1 %
16/17	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
17/18	2236	840	1238	37,6 %	55,4 %
18/19	2265	891	1166	39,4 %	51,5 %
19/20	2228	1035	1031	46,5 %	46,3 %
20/21	2296	964	1127	42,0 %	49,1 %
21/22	2801	1324	1241	47,3 %	44,3 %



22/23	994	N/D	N/D	N/D	N/D
23/24	3331	1760	1387	52,9 %	41,6 %

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de Enseñanzas no Universitarias de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha (cursos 2006/07-2023/24).

En 2006/07, Primaria representa el 63,3% del total de lenguaje e Infantil el 30,2%, en 2023/24, Infantil representa el 52,9% y Primaria el 41,6%, quedando el resto sin desagregación en determinados cursos (Tabla 2).

En relación con la variable sexo, la serie presenta una gran limitación porque los informes no desagregan de forma homogénea el bloque de lenguaje y, en los cursos en que se distingue entre trastornos graves y trastornos leves y moderados, la Tabla 3 solo puede recoger el desglose por sexo de estos últimos, al no publicarse datos equivalentes para el resto.

Por ello, la Tabla 3 sintetiza la distribución por sexo únicamente en los cursos y categorías para los que la fuente oficial publica dicha desagregación, sin asumir equivalencia directa con los totales del bloque presentados en la Tabla 1.

En la Tabla 3 vinculada al lenguaje por sexo, se observa cómo los varones representan entre el 65,5 % y el 72,7 % del total anual (media \approx 70,8 %), mientras que las mujeres se sitúan entre el 27,3 % y el 34,5 % (media \approx 29,2 %). Aunque el patrón general es consistente, se aprecia una inflexión en 2022/23, con un incremento relativo del porcentaje femenino respecto al resto de cursos.

Tabla nº 3. Distribución por sexo en la categoría administrativa vinculada al lenguaje

Curso	Total lenguaje	Hombres	% hombres	Mujeres	% mujeres
06/07	1.140	795	69,7 %	345	30,3 %
07/08	1.144	816	71,3%	328	28,7%
08/09	1.360	952	70,0 %	408	30,0 %
09/10	1.245	904	72,6 %	341	27,4 %
10/11	1.254	900	71,8 %	354	28,2 %
11/12	1.509	1.070	70,9 %	439	29,1 %
12/13	1.714	1.220	71,2 %	494	28,8 %
13/14	1.913	1.368	71,5 %	545	28,5 %
14/15	1.810	1.315	72,7 %	495	27,3 %
15/16	2.151	1.540	71,6 %	611	28,4 %
16/17	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
17/18	2.236	1.593	71,2 %	643	28,8 %
18/19	2.265	1.627	71,8 %	638	28,2 %
19/20	2.228	1.596	71,6 %	632	28,4 %
20/21	2.296	1.625	70,8 %	671	29,2 %
21/22	2.801	2.003	71,5 %	798	28,5 %
22/23	2.290	1.499	65,5 %	791	34,5 %
23/24	1893	1301	68,7 %	592	31,3 %

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de Enseñanzas no Universitarias de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha (cursos 2006/07-2023/24).



A modo descriptivo, en 2006/07 se registran 1.140 casos (795 hombres; 345 mujeres), mientras que en los cursos recientes con información desagregada disponible el volumen de alumnado identificado en esta categoría supera ampliamente las cifras iniciales de la serie.

El curso 2016/17 se mantiene identificado como dato no disponible (N/D), al no proporcionar el informe el desglose correspondiente.

En los cursos en los que los informes oficiales incluyen desagregación provincial del bloque administrativo vinculado al lenguaje, se observan diferencias en los recuentos entre provincias.

A modo de similitud, este patrón territorial es coherente con evidencia reciente basada en datos administrativos enlazados en Inglaterra, donde se ha documentado desigualdad en la probabilidad de recibir provisión de apoyo, así como en su nivel y en el momento de acceso dentro de la Educación Primaria, lo que refuerza la interpretación de que las diferencias territoriales pueden reflejar tanto necesidad como variación estructural en la identificación y provisión (De Stavola et al., 2025).

En dicho desglose, Toledo presenta sistemáticamente los valores más altos en los cursos disponibles, con ejemplos como 235 casos en 2007/08, 634 en 2008/09 y 2.177 en 2017/18, asimismo, en varios cursos recientes se registran valores próximos o superiores a 800 casos (2018/19-2021/22).

Ciudad Real suele situarse en la segunda posición en los cursos con dato, con registros como 432 (2007/08), 739 (2008/09), 852 (2017/18) y 760 (2020/21).

Albacete muestra recuentos intermedios según los cursos con información disponible, con valores como 130 (2011/12) y máximos por encima de 700 en 2017/18 (768).

Cuenca y Guadalajara presentan, en numerosos cursos con desglose provincial, los recuentos más bajos, con ejemplos como 68 y 116 (2007/08), 79 y 104 (2011/12) y 80 y 132 (2022/23), aunque se observan repuntes puntuales en cursos concretos.

En algunos cursos la información provincial figura como no disponible (N/D), ya sea de forma general o parcial, y dichos valores se mantienen identificados como dato faltante.

Finalmente, la revisión longitudinal de los informes estadísticos del periodo 2006/07-2023/24 muestra que el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) no aparece en ninguna de las tablas revisadas.

Por lo que, los recuentos del bloque vinculado al lenguaje se registran bajo denominaciones administrativas como trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación,



trastornos del lenguaje y la comunicación y, en cursos más recientes, categorías diferenciadas como trastornos graves del lenguaje y la comunicación y trastornos leves y moderados del lenguaje y la comunicación.

Discusión

En primer lugar, la inexistencia del TDL en las tablas de Educación en Castilla-La Mancha durante los cursos 2006/07 y 2023/24 constituye un hallazgo central porque evidencia una invisibilidad nominal sostenida.

En ella, se aprecia como el alumnado se registra bajo denominaciones administrativas genéricas vinculadas al lenguaje, sin una etiqueta específica que permita seguimiento, comparabilidad y análisis epidemiológico educativo, dando un resultado congruente con la idea de que la inestabilidad terminológica y la dispersión histórica de etiquetas comprometen la comparabilidad entre sistemas y registros (Bishop, 2014).

En contraste, los consensos internacionales CATALISE propusieron un marco operativo centrado en el impacto funcional y en la distinción entre trastorno del lenguaje, trastorno del lenguaje asociado a condición biomédica y TDL cuando no existe una explicación biomédica clara (Bishop et al., 2016, 2017).

La persistencia de etiquetas confusas en la estadística educativa, sin correspondencia explícita con CATALISE, dificulta que los registros administrativos reflejen el marco conceptual actualmente dominante.

En este punto, la sobrerrepresentación masculina observada en el bloque administrativo de lenguaje debe interpretarse con cautela, ya que la literatura ha advertido que los estereotipos sexistas pueden modular tanto la identificación como los procesos de evaluación del TDL, generando sesgos en la derivación, en la atribución de dificultades y, en última instancia, en el registro educativo. (Ahufinger & Aguilera, 2022).

Además, la evidencia reciente indica que una parte relevante del profesorado no reconoce el término TDL y reporta inseguridad para identificar su impacto en el aula, lo que puede contribuir a derivaciones inconsistentes y a una codificación administrativa poco precisa (Ciullo & Hoover, 2025).

En segundo lugar, la serie temporal muestra que el bloque administrativo vinculado al lenguaje mantiene un peso cuantitativo relevante a lo largo del periodo (Tabla 1), con



incrementos netos entre el inicio y el final de la serie, oscilaciones interanuales y cursos con información no disponible (N/D).

Este patrón sugiere que el sistema educativo registra de forma sostenida un volumen importante de necesidades vinculadas al lenguaje, pero lo hace sin una codificación que permita inferir qué proporción podría corresponder a perfiles compatibles con TDL.

Esta limitación adquiere especial relevancia si se considera que la literatura describe el TDL como una condición frecuente en población escolar, aunque las estimaciones dependen de criterios y edad, la evidencia poblacional sigue situándolo como un fenómeno con alta presencia en la escuela (Norbury et al., 2016), y trabajos recientes subrayan que la interpretación de sesgos poblacionales requiere cautela cuando se extrapola desde derivaciones o registros administrativos (Calder et al., 2022).

En tercer lugar, la distribución por etapa (Tabla 2) muestra en el registro concentraciones relevantes en Infantil y Primaria con variación del peso relativo según el curso, y con discontinuidades derivadas de cursos sin desglose completo o con N/D.

Más allá del reparto porcentual concreto, el hallazgo estructural es que la estadística autonómica no permite seguir de forma homogénea la evolución del bloque administrativo vinculado al lenguaje desde Infantil a Primaria, tanto por la ausencia de una etiqueta diagnóstica educativa específica como por cambios en la presentación de los datos.

Este aspecto se conecta con la literatura que destaca la importancia de criterios consistentes y trazables para mejorar la detección y el seguimiento educativo del TDL, especialmente en edades tempranas y en los primeros cursos de la escolaridad obligatoria (Snowling et al., 2021; Tomas & Vissers, 2018).

En otras palabras, los datos administrativos permiten describir magnitud, pero sin una etiqueta estable resulta difícil construir indicadores longitudinales robustos y comparables dentro del propio sistema.

Por este motivo, desde una perspectiva de política educativa, el problema derivado directamente de los resultados no es determinar qué intervención falta, sino identificar un déficit de trazabilidad estadística, debido a que si el rótulo TDL no existe en el registro, el sistema no puede cuantificarlo, compararlo ni monitorizarlo de manera compatible con los consensos actuales.

Por ello, incorporar el TDL como categoría diferenciada y definir su relación con rótulos previos se plantea como una recomendación alineada con CATALISE y con clasificaciones



internacionales, orientada a mejorar comparabilidad y utilidad del dato (Bishop et al., 2016, 2017; World Health Organization, 2019).

Del mismo modo, la necesidad de criterios operativos de codificación y manuales de registro no se presenta aquí como un resultado del estudio, sino como una respuesta técnica coherente con un hallazgo empírico claro y con la literatura que advierte que la falta de consistencia terminológica deteriora la comparabilidad y el valor del dato (Bishop, 2014; Sanz-Torrent & Andreu, 2020; Andreu et al., 2022).

Finalmente, la recomendación de paneles de indicadores por etapa y territorio se justifica por la propia naturaleza longitudinal y agregada de la fuente, así como por la presencia de discontinuidades (N/D) y variaciones de formato que, sin un sistema de monitorización, dificultan la lectura temporal y la comparación interna del registro (Tomas & Vissers, 2018).

Este hallazgo no permite inferir por sí mismo la eficacia de medidas educativas concretas, pero sí delimita con precisión el obstáculo administrativo que condiciona la planificación basada en datos, pues sin categoría, no hay indicador, sin indicador, no hay política evaluable (Bishop et al., 2016, 2017; Andreu et al., 2022; Calder et al., 2022; World Health Organization, 2019).

Además, revisiones recientes subrayan que la evidencia sobre intervención en conciencia morfológica en TDL es aún limitada y desigual, aunque los estudios con mejores resultados tienden a incorporar instrucción explícita y focalizada, esto refuerza la necesidad de ensayos en español que integren objetivos morfológicos funcionales y evaluación de transferencia (Esteban Peñaherrera & Andreu, 2025).

Así pues, la agenda internacional ha señalado como prioritario mejorar la identificación y la transferencia del conocimiento a políticas y servicios, subrayando que el TDL sigue infrarrepresentado en sistemas de decisión pese a su impacto educativo (Kulkarni et al., 2022).

Conclusiones

El análisis de las estadísticas educativas de Castilla-La Mancha (2006/07–2023/24) muestra que el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) no existe como categoría explícita en los registros, es decir, el alumnado con dificultades del lenguaje aparece, pero queda absorbido en etiquetas administrativas genéricas y cambiantes.

Esta ausencia nominal limita la trazabilidad longitudinal, dificulta la comparación interterritorial y restringe la planificación y evaluación de apoyos basados en datos.



Los resultados sugieren que la visibilidad estadística del lenguaje en el registro no se traduce en visibilidad específica del TDL, lo que puede contribuir a infraidentificación y a variación territorial en la codificación.

En consecuencia, se propone incorporar el TDL como etiqueta diferenciada en la clasificación autonómica, estandarizar criterios de registro y vincular los indicadores a decisiones de planificación educativa.

Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

En primer lugar, se trabaja únicamente con datos administrativos agregados, sin acceso a expedientes individuales ni a diagnósticos clínicos. Por eso, no es posible determinar qué proporción del alumnado en categorías de lenguaje cumple criterios de TDL ni cuántos casos diagnosticados de TDL quedan fuera de las estadísticas educativas (Bishop et al., 2017).

En consecuencia, no es posible estimar la validez de clasificación del registro ni calcular concordancia entre etiqueta administrativa y diagnóstico. Además, esta limitación afecta a la validez de constructo del estudio, porque las categorías administrativas no equivalen necesariamente a diagnósticos clínicos y pueden variar en su aplicación entre centros y territorios (Bishop et al., 2017).

En segundo lugar, la serie está atravesada por cambios normativos y de clasificación en variaciones en la estructura de las tablas, creación y desaparición de categorías y coexistencia de rótulos distintos para perfiles similares.

Pese al esfuerzo de armonización realizado, algunas inflexiones de la curva pueden responder más al bolígrafo administrativo que a cambios reales de prevalencia (De Leeuw et al., 2020).

Asimismo, la comparabilidad longitudinal queda condicionada por discontinuidades, por lo que la interpretación de inflexiones debe realizarse con cautela al no poder atribuir las de forma directa a cambios reales en la magnitud del fenómeno (De Leeuw et al., 2020).

En tercer lugar, aunque la fuente es oficial, el estudio depende de la calidad del dato publicado y de su estabilidad editorial, lo que obliga a interpretar con prudencia cambios bruscos o lagunas documentales. Para mitigar este riesgo, se realizaron comprobaciones de consistencia interna entre totales y subtotales cuando las tablas lo permitían.



En cuarto lugar, la información municipal es irregular, es decir, no siempre puede analizarse el impacto de la ruralidad o de las zonas semiurbanas, a pesar de que la literatura señala su relevancia en términos de acceso a recursos especializados (EASNIE, 2022).

En quinto lugar, la comparación con prevalencias de referencia y con datos escolares de otras comunidades se planteó como un contraste crítico, no como un metaanálisis ni como una estimación epidemiológica estricta. Por tanto, las diferencias observadas deben leerse como indicios de posible infraregistro o falta de trazabilidad, pero no permiten cuantificar el déficit real de identificación sin estudios de validación específicos.

Con todo, el artículo aporta una reconstrucción longitudinal inédita de casi dos décadas de estadística educativa en CLM, integrando análisis cuantitativo y marco conceptual sobre TDL, terminología y equidad.

A partir de aquí, las líneas futuras más pertinentes serían (a) estudios de validación cruzada entre registros educativos y diagnósticos clínicos/logopédicos mediante muestreos provinciales o por zonas, que permitan estimar concordancia y sesgos de clasificación en coherencia con estudios recientes a gran escala que han analizado el TDL en decenas de miles de individuos (Nudel et al., 2023), (b) análisis de implementación sobre el impacto de protocolos de cribado y criterios de registro homogéneos en Infantil y primer ciclo de Primaria, (c) evaluación de modelos de apoyo en contextos con mayor concentración de registros, incorporando medidas de progreso lingüístico y rendimiento y (d) paneles longitudinales que permitan seguir cohortes y conectar el dato administrativo con indicadores educativos y psicosociales, favoreciendo la comparación interterritorial y la mejora del sistema de identificación.

Finalmente, sería adecuado que los pilotos incluyan intervención gramatical explícita basada en evidencia y enriquecimiento léxico fonológico-semántico con mantenimiento, como opciones viables para evaluación externa (Finestack et al., 2024; Ardanouy et al., 2023).

Referencias bibliográficas

Ahufinger, N., & Aguilera, M. (2022). El impacto de los estereotipos sexistas en el estudio, detección y evaluación del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 21(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.68921>



- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Andreu, L., Igualada, A., Ahufinger, N., & Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Número especial), 9-20. <https://doi.org/10.5209/rlog.70857>
- Andreu, L., Igualada, A., Ahufinger, N., & Sanz-Torrent, M. (2022). La situación del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en los países hispanohablantes. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(1). <https://doi.org/10.5209/rlog.74552>
- Ardanouy, E., Delage, H., & Zesiger, P. (2023). *Effectiveness of a group intervention for lexical enrichment in 6-to-10-year-old children with developmental language disorder*. *Child Language Teaching and Therapy*, 39(3), 218–233. <https://doi.org/10.1177/02656590231188523>
- Auza, A. B., Kapantzoglou, M., Murata, C., & Méndez-Gómez Humarán, I. (2024). *A first estimate of the prevalence of developmental language disorder in Mexico*. *Seminars in Speech and Language*, 45(3), 260-271. <https://doi.org/10.1055/s-0044-1785686>
- Balboa-Castells, R., Ahufinger, N., Sanz-Torrent, M., & Andreu, L. (2024). *Exploring Spanish writing abilities of children with developmental language disorder in expository texts*. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1360245. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360245>
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Calder, S. D., Brennan-Jones, C. G., Robinson, M., Whitehouse, A., & Hill, E. (2022). *The prevalence of and potential risk factors for Developmental Language Disorder at 10*



- years in the Raine Study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 58(11), 2044-2050. <https://doi.org/10.1111/jpc.16149>
- Ciullo, B., & Hoover, J. (2025). *Communication Across the School Day: A nationwide teacher survey on developmental language disorder*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56(3), 770–788. https://doi.org/10.1044/2025_LSHSS-24-00149
- Conti-Ramsden, G., Ullman, M. T., & Lum, J. A. G. (2021). The developmental trajectory of language disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(4), 428-440.
- De Leeuw, E. D., Hox, J. J., & Dillman, D. A. (2020). *International handbook of survey methodology* (2nd ed.). Routledge.
- De Stavola, B. L., Nguyen, S., Lewis, H., Aparicio Castro, A., Dearden, L., & Gilbert, R. (2025). *Is there evidence of inequality in the provision, level, and timing of special educational needs and disabilities (SEND) provision in English primary schools?* medRxiv. <https://doi.org/10.1101/2025.08.27.25334554>
- Esteban Peñaherrera, D., & Andreu, L. (2025). *Morphological awareness intervention in children with developmental language disorder: A systematic review*. *International Journal of Speech-Language Pathology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17549507.2025.2582522>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2022). *Key principles for inclusive education: Guidelines for policy makers*. <https://www.european-agency.org>
- Finestack, L. H., Ancel, E., Lee, H., Kuchler, K., & Kornelis, M. (2024). *Five additional evidence-based principles to facilitate grammar development for children with developmental language disorder*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(2), 552–563. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-23-00049
- I CAN, & Royal College of Speech and Language Therapists. (2018). *Bercow: Ten Years On: An independent review of provision for children and young people with speech, language and communication needs in England*. I CAN & Royal College of Speech and Language Therapists.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. (2007-2024). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series 2006/07-2023/24* [Conjunto de datos]. Portal de Educación de Castilla-La Mancha. <https://educacion.castillalamancha.es/educacion/estadistica-educativa>



- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. (2018, 20 de noviembre). *Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en Castilla-La Mancha*. <http://www.educa.jccm.es>
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. (2022, 16 de agosto). *Decreto 92/2022, de 16 de agosto, por el que se regula la orientación educativa, académica y profesional*. <http://www.educa.jccm.es>
- Kulkarni, A. A., Chadd, K. E., Lambert, S., Earl, G., Longhurst, L. M., McKean, C., Hulme, C., McGregor, K. K., Cunniff, A., Pagnamenta, E., Joffe, V., Ebbels, S. E., Bangera, S., Wallinger, J., & Norbury, C. F. (2022). *Editorial perspective: Speaking up for developmental language disorder - the top 10 priorities for research*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(8), 957-960. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13592>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on the prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Nudel, R., Christensen, R. V., Kalnak, N., Schwinn, M., Banasik, K., Dinh, K. M., Erikstrup, C., Pedersen, O. B., Burgdorf, K. S., Ullum, H., Ostrowski, S. R., Hansen, T. F., & Werge, T. (2023). *Developmental language disorder - a comprehensive study of more than 46,000 individuals*. *Psychiatry Research*, 323, 115171. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115171>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, (52). <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, (28). <https://www.boe.es/boe/dias/2022/02/02/>
- Sanz-Torrent, M., & Andreu, L. (2020). Caracterización lingüística de los trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(4), 169-176.
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D., & Hulme, C. (2021). Early language problems and later academic outcomes. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1005-1025.



- Tomas, E., & Vissers, C. (2018). Behind the scenes of developmental language disorder: Time to call on neuropsychology. *Frontiers in Human Neuroscience*, *12*, 517. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00517>
- Villegas Lirola, M. (2020). Trastorno del lenguaje en Andalucía: Prevalencia por subtipo y género. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *42*(3), 147-157. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.03.004>
- World Health Organization. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th ed.). <https://icd.who.int>