



Artículo Original / Original Article

Intervenciones internacionales en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y transferencia al contexto español

International interventions in Developmental Language Disorder and transferability to the Spanish context

Juan Carlos Copero Montoya

Universidad Camilo José Cela, España

Email de correspondencia: juancarloscopero@gmail.com

Cronograma editorial: *Artículo recibido 09/12/2025 Aceptado: 17/01/2026 Publicado: 01/07/2026*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Copero Montoya, J. C. (2026). Intervenciones internacionales en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y transferencia al contexto español. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.55040/pqqn5y93>

Contribución específica de los autores: No procede

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: Se han solicitado los consentimientos informados de los participantes.

Conflicto de interés: El autor no señala ningún conflicto de interés.

Resumen

En este artículo se propone identificar qué programas de intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje cuentan con evidencias de eficacia y sintetizar los factores de implementación para su transferibilidad al sistema educativo español. Para ello se desarrolla una revisión con síntesis narrativa de ensayos controlados, revisiones sistemáticas y evaluaciones de programas (2015-2025). Se analizaron intervenciones mediadas por familias, programas escolares, enfoques narrativos y marcos multinivel, extrayendo información sobre foco, dosis, agente, fidelidad y mantenimiento de los efectos. Los análisis realizados muestran que las intervenciones parentales y en contextos naturales mejoran vocabulario y combinaciones de palabras cuando incluyen coaching y práctica distribuida. Los programas escolares y las propuestas de oracy obtienen ganancias en vocabulario, narrativa y comprensión si combinan instrucción explícita y andamiaje conversacional. En vocabulario y morfosintaxis, los mejores resultados se asocian a la integración de tareas fonológicas y semánticas, el uso de recasts y pistas auditivas y el trabajo en contextos narrativos, aunque la transferencia a situaciones reales es desigual y disminuye sin seguimiento. Las intervenciones narrativas individualizadas mejoran la macroestructura del relato mediante apoyos visuales y retirada progresiva del andamiaje. La evidencia procede de países anglófonos, lo que limita su aplicación directa a lenguas flexivas como el español. De cara a su aplicación en España, los hallazgos indican que la transferibilidad al contexto español exige adaptar lingüística y culturalmente los materiales, insertar las intervenciones en marcos multinivel con evaluación combinada, reforzar la formación docente y la mediación familiar y definir protocolos de fidelidad y dosificación. Priorizar combinaciones fonológico-semánticas con soporte narrativo, programas parentales estructurados y diseños multinivel puede optimizar el impacto y la escalabilidad en centros educativos españoles.

Palabras clave: trastornos del habla, desarrollo del lenguaje, dificultad en el aprendizaje, participación de los padres, educación inclusiva.

Abstract

This article aims to identify which intervention programmes for Developmental Language Disorder have evidence of effectiveness and to synthesise the implementation factors that condition their transferability to the Spanish educational system. To this end, a review with narrative synthesis of controlled trials, systematic reviews and programme evaluations (2015-2025) is conducted. Family-mediated interventions, school-based programmes, narrative approaches and multilevel frameworks were analysed, extracting information on focus, dosage, agent, fidelity and maintenance of effects. The analyses show that parent-mediated and naturalistic interventions improve vocabulary and word combinations when they include coaching and distributed practice. School-based programmes and oracy-oriented initiatives yield gains in vocabulary, narrative and comprehension when they combine explicit instruction with conversational scaffolding. For vocabulary and morphosyntax, the best outcomes are associated with integrating phonological and semantic tasks, using recasts and auditory cues, and working within narrative contexts, although transfer to real-life situations is uneven and diminishes without follow-up. Individualised narrative interventions improve story



macrostructure through visual supports and the gradual withdrawal of scaffolding. Most of the evidence comes from English-speaking countries, which limits its direct application to inflected languages such as Spanish. With a view to implementation in Spain, the findings indicate that transferability to the Spanish context requires linguistic and cultural adaptation of materials, embedding interventions in multilevel frameworks with combined evaluation, strengthening teacher training and family mediation, and defining clear protocols for fidelity and dosage. Prioritising phonological-semantic combinations with narrative support, structured parent programmes and multilevel designs may optimise impact and scalability in Spanish schools.

Keywords: speech disorders, language development, learning difficulties, parent participation, inclusive education.



Fundamentación

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) constituye un desafío educativo y sociosanitario que exige respuestas basadas en evidencias y escalables en sistemas reales.

De ahí que el consenso internacional CATALISE consolidara el término y subrayara la necesidad de rutas de identificación e intervención claras y sostenibles (Bishop et al., 2016), al tiempo que estableció una nomenclatura operativa para reducir la variabilidad terminológica y favorecer decisiones educativas comparables entre sistemas (Bishop et al., 2017).

Esta delimitación resulta coherente con los marcos diagnósticos internacionales actuales (American Psychiatric Association, 2022; World Health Organization, 2019) y aporta un pilar teórico necesario para interpretar la evidencia de intervención.

En paralelo, síntesis recientes reclaman vías de decisión que articulen cribado, selección de objetivos, intensidad y seguimiento en la práctica cotidiana (Ebbels et al., 2019; McGregor, 2020).

En este contexto, identificar qué programas funcionan, en qué condiciones y con qué coste de implementación resulta clave para orientar políticas y prácticas en el sistema educativo español.

Por ende, ensayos recientes han mostrado que intervenciones escolares estructuradas como NELI pueden implementarse exitosamente a nivel de sistema con efectos en lenguaje y ajuste escolar, reforzando la necesidad de evaluar no solo eficacia, sino también factibilidad y sostenibilidad (West et al., 2021, 2022; Frizelle et al., 2021).

Además, la producción reciente muestra una ampliación constante, pero con concentración de evidencia y desigualdad por contextos lingüísticos y geográficos, lo que refuerza la necesidad de análisis comparativos cuando se pretende transferir programas al sistema español (Hu et al., 2025).

En paralelo, las revisiones en ámbito hispanohablante siguen señalando un volumen limitado de estudios de intervención y una dependencia frecuente de diseños con restricciones metodológicas, lo que obliga a ser especialmente explícitos en criterios de selección, calidad y transferibilidad (Bahamonde et al., 2021).

En este artículo se entiende por programas basados en evidencias aquellas intervenciones sustentadas en ensayos controlados y revisiones, con resultados replicados y medidas válidas de lenguaje y participación.

Para muestra de lo dicho, las síntesis de Law et al. (2004) y, más recientemente, de Rinaldi et al. (2021) y Jensen de López et al. (2021) convergen en la efectividad la cual depende tanto del foco lingüístico, es decir fonología, semántica, morfosintaxis, pragmática y narrativa, como del modelo de entrega, específicamente el contexto clínico, escolar y familiar, y el papel los mediadores, en este caso logopedas, docentes y familias.

Sin dejar de tener en cuenta la intensidad y la dosificación que modulan el tamaño de los efectos (Frizelle et al., 2021).

En otro lugar, en la última década se ha podido consolidar un repertorio de programas internacionales con evaluaciones externas y resultados reproducibles. Entre ellos se incluyen propuestas centradas en la mediación familiar y en entornos naturales, como It Takes Two to Talk del Hanen Centre o Enhanced Milieu Teaching (EMT), orientadas a entrenar estrategias responsivas y oportunidades comunicativas en la vida diaria (Roberts & Kaiser, 2011; The Hanen Centre, 2023).

Otros programas se diseñan para el contexto escolar, como Nuffield Early Language Intervention (NELI) y Talk Boost en el Reino Unido, que combinan sesiones estructuradas en pequeño grupo con actividades dinámicas en el aula y han mostrado mejoras en vocabulario, comprensión y narrativa (Education Endowment Foundation [EEF], 2021; ICAN, 2022).

De forma complementaria, iniciativas como Language for Learning y el Oracy Skills Framework proporcionan un andamiaje para que los centros educativos planifiquen objetivos de habla y escucha, desarrollen la competencia oral y articulen la respuesta al alumnado con dificultades de lenguaje dentro del currículo ordinario (Language for Learning, 2020; Voice 21, 2022).

En paralelo, currículos como TELL y programas narrativos como Story Champs han documentado mejoras en macroestructura, coherencia e integración de componentes emocionales del relato mediante secuencias explícitas, apoyo visual y retirada progresiva de andamiaje (Hessling & Schuele, 2020; Wilcox et al., 2020).

Es por ello por lo que, Ansari et al. (2025) muestran que las intervenciones léxicas más eficaces combinan tareas semánticas y fonológicas explícitas con contextos narrativos, superando a enfoques exclusivamente incidentales.

La práctica de recuperación, la selección de palabras funcionales de alta utilidad curricular y la implicación del entorno favorecen el mantenimiento de los aprendizajes (Leonard et al., 2020). Rinaldi et al. (2021) concluyen que las intervenciones fonológicas expresivas intensivas y estructuradas ofrecen evidencias especialmente consistentes, mientras que en morfosintaxis resultan prometedoras técnicas como la reformulación, las pistas auditivas explícitas y los apoyos, si bien con heterogeneidad en la generalización.

En términos de implementación real, la traslación de estas recomendaciones a la práctica escolar no es automática, ya que, en contextos aplicados se describen variaciones amplias en técnicas y decisiones profesionales en intervención de vocabulario, lo que sugiere necesidad de guías operativas y formación para sostener enfoques “ricos” y consistentes (Steele, 2020; McGregor et al., 2021).

En cuanto a la narrativa y pragmática, la revisión de Jensen de López et al. (2021) indica que los programas que definen objetivos micropragmáticos y discursivos observables y los trabajan en contextos significativos logran mejoras en interacción y comprensión, especialmente cuando participan el profesorado y las familias.

Como muestra de ello, se destaca la multimodalidad y el uso de gestos icónicos o arbitrarios, encargados de aparecer como un facilitador transversal para la codificación fonológica y semántica, en línea con la teoría del doble canal y los modelos de codificación multimodal (Bragard & Schelstraete, 2020; Paivio, 2010).

En relación con el plano organizativo, modelos de Respuesta a la Intervención (RTI/MTSS) aplicados al lenguaje permiten articular apoyos por niveles, combinando cribado, intervención universal, apoyo focalizado e intervención intensiva individualizada (Ross-Lévesque et al., 2023).

Gracias a los marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y oracy proporcionan lenguajes comunes para el liderazgo pedagógico, la planificación de metas orales y la observación del progreso (CAST, 2018; Voice 21, 2022).



Aunque, la LOMLOE sitúa la competencia en comunicación lingüística como eje transversal, abriendo una ventana de oportunidad para integrar de manera coherente estas propuestas en el sistema educativo español.

Sin embargo, persisten brechas relevantes que condicionan la adopción propuesta, puesto que la mayoría de los ensayos controlados se han realizado en contextos anglófonos de ahí que la evidencia en lenguas romances, y particularmente en español, es escasa y se concentra en muestras reducidas.

Por lo que, esta brecha se observa también cuando se revisa la literatura de intervención publicada y localizada en bases accesibles al ámbito educativo, donde persisten limitaciones de diseño y dificultades para aislar efectos, pese a resultados generalmente positivos (Bahamonde et al., 2021)

Además, son limitados los estudios que combinan resultados lingüísticos con indicadores de participación, bienestar y funcionamiento académico, y son poco frecuentes los seguimientos que permitan valorar el mantenimiento y la generalización en contextos naturales (Rinaldi et al., 2021; Frizelle et al., 2021).

Incluso, los efectos sobre comprensión lectora suelen ser más modestos y mediadas por el lenguaje oral, lo que exige diseños sensibles al dominio y a la transferencia (Hulme & Snowling, 2020).

Para el contexto español, la transferibilidad requiere valorar de forma sistemática el ajuste lingüístico tipológico, el modelo de entrega y los agentes implicados, la intensidad y la dosificación factibles en centros con recursos limitados, la alineación curricular con la LOMLOE y con los marcos europeos de educación inclusiva y la relación coste-eficacia junto a las necesidades de formación y acompañamiento profesional.

Adicionalmente, la escalabilidad actual exige considerar el papel complementario de intervenciones digitales como apoyo a la intensidad y a la práctica distribuida, aunque la evidencia reciente sigue siendo heterogénea y aún no permite concluir eficacia robusta por dominios, especialmente en expresión (Zhou et al., 2025).

Además, en el contexto español, la ausencia de programas estructurados específicamente dirigidos al TDL y la dispersión de iniciativas locales generan un escenario fragmentado, con respuestas muy dependientes del centro y del profesional concreto.

Revisar la evidencia internacional sobre intervención y analizar su transferibilidad es necesario para superar la actual lógica de prácticas aisladas y avanzar hacia marcos de actuación coherentes a nivel de sistema.

Por ende, el presente artículo persigue tres objetivos específicos:

1. Sintetizar la evidencia internacional disponible sobre programas de intervención eficaces para el TDL, organizada por dominios lingüísticos y modelos de entrega.
2. Proponer criterios operativos para evaluar la transferibilidad de dichos programas al sistema educativo español, atendiendo a formación, coste, intensidad y encaje curricular y normativo.
3. Delinear recomendaciones para la implementación, la evaluación y la política educativa que permitan avanzar desde experiencias piloto aisladas hacia un escalado sistémico que mejore lenguaje, participación y bienestar del alumnado con TDL.

Metodología

Se realizó una revisión de alcance con síntesis narrativa y análisis de transferibilidad para identificar programas internacionales de intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) con respaldo empírico y valorar su potencial de adopción en el sistema educativo español.

La búsqueda se llevó a cabo en Web of Science Core Collection, Scopus, ERIC, PsycINFO y PubMed, complementada con literatura gris procedente de agencias y organizaciones que evalúan programas como, por ejemplo, Education Endowment Foundation, ICAN, The Hanen Centre, Voice 21 o Language for Learning.

Además, se utilizaron combinaciones de términos relacionados con TDL/TEL/SLI intervención y nombres concretos de programas, acotando el periodo de 2015 a 2025.

La selección de estudios se realizó en cribado de título y resumen para descartar trabajos claramente ajenos al TDL o a intervenciones estructuradas, después, lectura a texto completo de los artículos potencialmente elegibles y en caso de duda, la decisión se resolvió priorizando el ajuste al foco en TDL y a la disponibilidad de datos suficientes sobre diseño, dosis y resultados.

En este contexto, los criterios PICOS incluyeron una población de 3 a 12 años con TDL/TEL/SLI o alto riesgo, programas estructurados sobre fonología, vocabulario, morfosintaxis, pragmática, narrativa o modelos naturalistas, comparadores de lista de espera, práctica habitual o grupo control, resultados medidos con pruebas validadas de lenguaje y variables colaterales y diseños RCT, cuasiexperimentales, de caso único o metaanálisis.

Igualmente, se excluyeron series de casos sin control, muestras muy pequeñas, estudios sin resultados lingüísticos claros o sin datos publicados.

Para cada estudio se extrajeron país, lengua, etapa, mediador, dosis, fidelidad, instrumentos, tamaños del efecto y recursos necesarios, así como las estrategias instruccionales clave.

A su vez, se evaluó el riesgo de sesgo según el tipo de diseño y, cuando fue posible, se consideró la posibilidad de realizar pequeños metaanálisis, siguiendo criterios habituales en revisiones de intervención, concretamente en la aleatorización, equivalencia inicial de grupos, transparencia en el manejo de datos incompletos y claridad en el reporte de la dosis y la fidelidad.

Finalmente, cada programa se valoró mediante un índice de transferibilidad atendiendo al ajuste lingüístico y tipológico, organizativo y curricular, de recursos y formación, de equidad y accesibilidad, y de sostenibilidad y mantenimiento, definiéndose en términos operativos dicho índice en niveles cualitativos, bajo, medio y alto, en cada dimensión, a partir de la información disponible en artículos, informes técnicos y en manuales de programa, con el objetivo de orientar la toma de decisiones en contextos educativos reales.

Resultados

La revisión de programas internacionales basados en evidencias muestra un amplio panorama, aunque desigual, en cuanto a dominios del lenguaje abordados, diseño de los estudios y transferibilidad a lenguas no anglófonas.

En conjunto, la mayor eficacia se observa cuando las intervenciones combinan componentes explícitos con contextos narrativos o funcionales, aunque la generalización y el mantenimiento siguen siendo retos, especialmente con comprensión receptiva.

Modelos de servicio e intervenciones mediadas por familias y en contextos naturales

El modelo RTI descrito en Quebec para la prestación de servicios logopédicos, organizado en tres niveles tales como universal, selectivo y especializado, ha mostrado capacidad para articular apoyos flexibles en educación infantil siempre y cuando se cumpla una colaboración comunitaria, formación y acompañamiento a profesionales, apoyo al cambio de prácticas, oferta de servicios flexible y continuidad interagencial (Ross Lévesque, Careau, & Desmarais, 2023).

Entre las barreras destacan listas de espera, resistencias al trabajo colaborativo y ausencia de indicadores que valoren el impacto preventivo. Así pues, como aspectos de mejora se señalan el parental coaching, los protocolos de transición escolar y los acuerdos intersectoriales formales.

Programas escolares estructurados y marcos de centro

Prosiguiendo, se aprecia como diversas propuestas cuentan con aval evaluativo y despliegue a escala de sistema. Concretamente It Takes Two to Talk, encargada de formar a familias y profesionales en estrategias responsivas contextualizadas. También se encuentra a NELI y Talk Boost, las cuales combinan sesiones estructuradas y actividades dinámicas, con mejoras en vocabulario, narrativa y comprensión.

En otro lugar, Language for Learning enfatiza el cribado y la respuesta docente en el aula, además, Oracy Skills Framework (Voice 21) fija metas de habla y escucha con potencial de transferencia curricular y Enhanced Milieu Teaching integra enseñanza explícita en contextos naturales, con ganancias en vocabulario y combinaciones de palabras (The Hanen Centre, 2023; Education Endowment Foundation, 2021; ICAN, 2022; Language for Learning, 2020; Voice 21, 2022; Roberts & Kaiser, 2011).

Intervenciones léxicas y narrativas

La revisión sistemática de Ansari et al. (2025), basada en 16 estudios PRISMA, identifica mayor eficacia cuando las intervenciones combinan estrategias fonológicas y semánticas explícitas con narrativas contextualizadas, así que las propuestas exclusivamente narrativas producen mejoras más modestas y sensibles a distractores.

De igual modo, el ajuste al perfil del alumnado resulta clave, visto que los niños con mayor afectación semántica se benefician más del entrenamiento semántico, mientras que quienes presentan déficit fonológico responden mejor a tareas fonológicas.

Dichos seguimientos muestran pérdidas en cinco de los seis estudios que incluyen retest, lo que subraya la importancia de seleccionar vocabulario funcional, personalizar contenidos y garantizar práctica distribuida e implicación del entorno (Ansari et al., 2025; Leonard et al., 2020).

Síntesis cuantitativa por dominios lingüísticos

El metaanálisis de Fan et al. (2022), centrado en ensayos aleatorizados de terapia del lenguaje en población infantil con TDL, muestra efectos significativos en expresión.

En ello, se encuentra un desarrollo global ($SMD = 0.46$), longitud media de enunciados ($SMD = 2.16$), número de enunciados ($SMD = 0.52$) y complejidad sintáctica reportada por familias ($SMD = 1.24$).

En cuanto a la fonología expresiva, la mejora en la proporción de consonantes correctas no alcanza significación ($SMD = 3.57$; $p = .07$) por alta heterogeneidad y en comprensión los efectos tampoco resultan significativos ($SMD = 0.24$; $p = .09$).

Tanto las intervenciones guiadas por terapeutas como las mediadas por familias mejoran la expresión ($SMD = 1.12$ y 0.23 , respectivamente), pero ninguna muestra ganancias consistentes en comprensión. Los efectos pueden mantenerse hasta 18 meses, aunque con tamaños más modestos ($SMD = 0.14-0.19$) (Fan et al., 2022).

La revisión de alta calidad metodológica de Rinaldi et al. (2021), que incluye 27 estudios, concluye que las intervenciones fonológicas expresivas intensivas y estructuradas muestran resultados más consistentes, es decir, en morfosintaxis, técnicas como reformulación, pistas auditivas explícitas y señalización ofrecen mejoras, con variabilidad en la transferencia a contextos ecológicos.

Asimismo, se aprecia como la totalidad de las intervenciones analizadas se realizaron en inglés, lo que exige adaptación a lenguas con mayor carga morfológica, como el español o el italiano (Rinaldi et al., 2021).

Narrativa, pragmática y factores transversales de diseño

A propósito de la evidencia sobre narración y pragmática, el programa Story Champs (Hessling & Schuele, 2020), evaluado mediante un diseño de línea base múltiple en alumnado de 2º de Primaria, muestra mejoras en macroestructura narrativa y en elementos con carga emocional mediante andamiaje visual y retirada progresiva de apoyos, con fuerte ajuste individual.

A su vez, la revisión sistemática de Jensen de López, Kuvač Kraljević y Bang Struntze (2021), basada en 11 estudios, informa ganancias en narración, inferencias y conversación, pero advierte la falta de estandarización de protocolos y de seguimientos a medio plazo.

Estos estudios convergen con marcos de oracy y con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), pertinentes para establecer progresiones observables en habla y escucha y favorecer la generalización.

Multimodalidad y apoyo gestual

En una muestra francófona, Bragard y Schelstraete (2020) comparan gestos icónicos, gestos arbitrarios y ausencia de gestos en el aprendizaje de pseudopalabras, obteniendo como resultados que la presencia de gestos mejora el recuerdo y el reconocimiento frente a la condición sin gesto, en línea con la teoría del doble canal y los niveles de procesamiento.

Llegando a no hallarse diferencias robustas entre tipos de gesto, lo que sugiere que el canal visual adicional, por sí mismo, potencia la codificación fonosemántica (Bragard & Schelstraete, 2020).

Este enfoque resulta especialmente transferible a contextos hispanohablantes con alta densidad morfológica, donde la multimodalidad puede apoyar la ruta hacia una forma-significado y la consolidación del vocabulario objetivo.

Lectoescritura, ortografía y lenguaje oral

Un estudio reciente en Países Bajos (Blikendaal, van den Boer, Hakvoort, & de Bree, 2024) muestra que alumnado con TDL de 5º y 6º de Primaria presenta un retraso ortográfico significativo respecto a pares con desarrollo típico. Desde esta perspectiva, el patrón de errores sugiere un uso predominante de estrategias de memorización visual frente al despliegue de reglas morfofonológicas.

La lectura emerge como un moderador clave donde los participantes con mejor rendimiento lector obtienen puntuaciones más altas en todas las categorías ortográficas, especialmente en palabras basadas en reglas y de huella visual, reforzando el papel de la lectura como andamiaje de la escritura en TDL (Bliekendaal et al., 2024).

Con dicha información, se aparecía como nace la necesidad de obtener tareas diferenciadas por tipo de palabra, con apoyos visuales y auditivos y un foco explícito en la conexión entre fonología y morfología.

Tecnología y funciones ejecutivas

Las intervenciones tecnológicas emergentes, como los programas de reconocimiento emocional interactivo, han mostrado señales positivas en seguimientos longitudinales, si bien la evidencia sigue siendo incipiente y requiere RCT de mayor escala (Durgungoz & St. Clair, 2024).

En el ámbito de las funciones ejecutivas, un protocolo breve y adaptativo de entrenamiento de memoria de trabajo en niños con TDL produjo mejoras en las tareas entrenadas y en comprensión de oraciones, mantenidas hasta nueve meses, destacando el ajuste dinámico de la dificultad como clave motivacional (Henry, Christopher, Chiat, & Messer, 2022).

Balance cuantitativo y vacíos de evidencia

En conjunto, los tamaños del efecto más sólidos se concentran en la expresión oral, especialmente en la longitud media de enunciados y la complejidad sintáctica reportada por familias, mientras que la comprensión y la fonología expresiva muestran resultados más variables y sensibles a la heterogeneidad de los diseños (Fan et al., 2022; Rinaldi et al., 2021).

Las revisiones convergen en más RCT en lenguas no anglófonas, mayor estandarización y seguimiento, y mejor reporte de dosis, fidelidad y respuesta diferencial.

Estas tres carencias condicionan la transferibilidad al español, especialmente en áreas como la morfología verbal y la concordancia, donde la elevada carga morfológica exige tareas ajustadas y objetivos bien seleccionados.

Implicaciones para la transferibilidad al contexto español

Los programas con mayor potencial de adaptación inmediata al contexto español sería It Takes Two to Talk y EMT junto con NELI para el despliegue escolar, Talk Boost y Story

Champs para el trabajo narrativo, junto al marco de oracy para su integración transversal y, a nivel de sistema, la adopción de un modelo RTI logopédico educativo que articule cribado, intervención escalonada y coordinación interprofesional.

Todo ello requiere decisiones de política educativa que garanticen tiempo protegido para la intervención lingüística, estructuras claras de coordinación entre logopedia y escuela y financiación específica para pilotos con evaluación externa.

Por lo que, la transferibilidad de la combinación de entrenamiento explícito con contextos narrativos, práctica distribuida y evaluación formativa, en formatos grupales e individuales, maximiza el aprendizaje y la participación.

Por el contrario, dada la escasez de estudios en lengua española, se recomienda que en las adaptaciones se puedan incluir una selección de objetivos morfológicos de alta frecuencia funcional, materiales con soporte multimodal, indicadores de generalización al aula y al hogar, y métricas de mantenimiento a ≥ 3 -6 meses.

Por todo ello, los resultados apoyan una que lo que funciona en TDL combina intervención temprana, intensiva, explícita y contextualmente anclada, con soportes familiares y escolares, enmarcada en un sistema RTI que asegure acceso, continuidad y evaluación de resultados.

Dicha transferibilidad a España puede considerarse alta si se acompaña de adaptación lingüística y de una implementación que cuide dosis, fidelidad y coordinación entre aula, logopedia y familia.

Discusión

En primer lugar, el artículo confirma que existen programas de intervención con respaldo empírico capaces de mejorar dimensiones clave del lenguaje en alumnado con TDL, entre ellas el vocabulario expresivo, la longitud media de enunciado, la complejidad sintáctica, etc.

No obstante, su impacto sostenido, la generalización al aula y la transferibilidad a sistemas no anglófonos dependen de una implementación, dosificación, fidelidad, adaptación lingüística y coordinación entre profesionales.

En este sentido, los programas multicomponente, que combinan instrucción explícita fonológica y semántica, práctica distribuida y uso de narrativas e inferencias, resultan más

eficaces que las intervenciones centradas en un único nivel, aunque requieren refuerzos planificados y selección de vocabulario funcional para mantener los efectos. Por ende, el componente fonológico-morfosintáctico emerge como un foco privilegiado de eficacia, siempre que la intervención sea intensiva y estructurada.

Sin embargo, la evidencia disponible procede, como bien se ha nombrado anteriormente, casi exclusivamente de contextos anglófonos, lo que obliga a adaptar objetivos y materiales a la morfología del español.

Paralelamente, la narrativa y la pragmática dejan de ser dimensiones periféricas y se consolidan como vías para articular lenguaje, participación social y autorregulación, en diálogo con los marcos de oracy y el DUA.

Los modelos mediados por familias y docentes muestran que la intervención eficaz desborda la sesión clínica y requiere prácticas responsivas y oportunidades comunicativas en entornos naturales, apoyadas por formación específica y materiales estandarizados.

En otro lugar, la evidencia sobre dosificación y entrenamiento en funciones ejecutivas subraya, además, la necesidad de diseñar dosis realistas a nivel de centro, con progresiones calibradas y ciclos de consolidación.

Así, desde una perspectiva de sistema, el RTI/MTSS se propone como marco para pasar de buenos programas a buenos sistemas, siempre que exista arquitectura de cribado, derivación y coordinación, así como indicadores que reconozcan el valor preventivo.

Al mismo tiempo, las limitaciones de la evidencia, muestras pequeñas, heterogeneidad de medidas y escasez de estudios en España, exigen cautela y evaluación independiente.

Para el contexto español, la transferibilidad pasa por integrar estas intervenciones en modelos RTI/MTSS alineados con LOMLOE, adaptar lingüísticamente los materiales al español, reforzar el desarrollo profesional con fidelidad adaptativa y establecer sistemas de evaluación que combinen medidas pre y post seguimiento con indicadores de participación y bienestar, incorporando refuerzos periódicos y práctica de recuperación en las rutinas de aula.

Conclusiones

En primer lugar, lo que funciona en TDL no remite a un programa único, sino a una familia de enfoques combinables, esto es una enseñanza explícita y práctica distribuida en fonología y morfosintaxis, trabajo narrativo y pragmático situado, mediación familiar y docente



en entornos naturales y estructuras de sistema, RTI/MTSS, que garanticen continuidad en el tiempo.

En segundo lugar, la transferencia al español requiere una adaptación cuidadosa a la morfología de la lengua y a los géneros discursivos de aula, acompañada de desarrollo profesional y de evaluación independiente, puesto que, sin este ajuste, el riesgo es importar protocolos eficaces en inglés que pierdan potencia en contextos hispanohablantes.

En tercer lugar, las políticas educativas deberían priorizar un cribado, una financiación de pilotos con evaluación externa, una formación acreditada en oracy, DUA y programas basados en evidencias y sistemas de datos que midan lenguaje, participación y bienestar, no solo rendimiento en pruebas.

Finalmente, la posición de este artículo es pragmática, dicho de otro modo, la evidencia internacional ofrece un menú viable para mejorar los resultados del alumnado con TDL, pero el reto español no es de descubrimiento, sino de diseño e implementación.

Un itinerario razonable sería pilotar, con evaluación externa, una combinación mínima viable en centros de Infantil y Primaria de diferentes programas para familias, un paquete morfosintáctico con reformulaciones y conciencia fonológica, y un componente narrativo-pragmático tipo Story Champs. Todo ello integrado en un marco RTI/MTSS de centro, con coaching docente, métricas de fidelidad y refuerzos de mantenimiento.

Si se mide bien y se aprende rápido de la experiencia, es factible convertir evidencias dispersas en una política educativa coherente que mejore lenguaje, participación y bienestar del alumnado con TDL.

Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

En primer lugar, la acotación temporal al periodo entre 2015 y 2025 permitió focalizarse en todos aquellos programas recientes, pero deja fuera intervenciones clásicas aún vigentes que podrían aportar información relevante sobre dosis, fidelidad y mantenimiento.

Además, el uso prioritario de bases de datos anglófonas y de términos centrados en TDL/TEL/SLI genera un sesgo hacia la literatura en inglés y puede infrarrepresentar experiencias publicadas en otras lenguas.

La síntesis adoptada es fundamentalmente narrativa, con apoyos cuantitativos puntuales, apreciándose la heterogeneidad en diseños, medidas de resultado, formas de reportar

la dosis y se destaca como la fidelidad dificultó realizar metaanálisis robustos en todos los dominios, de modo que los patrones de eficacia identificados no permiten establecer jerarquías firmes entre programas.

A ello se suma que la mayoría de los estudios se sitúan en contextos anglófonos y en lenguas menos flexivas que el español, por lo que el índice de transferibilidad propuesto se basa en inferencias razonadas a partir de la tipología lingüística y de la organización de los centros españoles, más que en evidencias directas en muestras hispanohablantes, debido a su poca investigación respecto a un trastorno que se muestra casi invisible para muchos.

Respecto a los criterios PICOS aplicados, centrados en intervenciones estructuradas con medidas validadas y diseños controlados, garantizan un estándar metodológico, pero dejan fuera prácticas logopédicas y escolares habituales sin evaluación sistemática, así como iniciativas locales innovadoras en fase piloto.

De este modo, lo obtenido es que se privilegia programas con fuerte respaldo institucional, financiación para ensayos y minimiza experiencias emergentes potencialmente transferibles.

Por último, la revisión se ha centrado en alumnado de 3 a 12 años y en resultados lingüísticos, lo que limita el análisis de la continuidad de los efectos en la Educación Secundaria Obligatoria y de los impactos a largo plazo sobre participación, bienestar y salud mental.

A partir de estas limitaciones se perfilan varias líneas futuras a trabajar, ya que resulta prioritario adaptar y evaluar en español, mediante RCT y diseños robustos, incorporando objetivos morfológicos relevantes para España y materiales multimodales adecuados al aula.

También es necesario ampliar la evidencia en otras lenguas hispanas y sistemas educativos comparables, mediante estudios multicéntricos que integren medidas de lenguaje, participación y bienestar.

Otro campo clave es la validación empírica del índice de transferibilidad, contrastando sus puntuaciones con valoraciones de equipos directivos, logopedas, docentes y familias.

Finalmente, se propone desarrollar investigaciones que combinen intervenciones lingüísticas y modelos RTI/MTSS a nivel de centro o red de centros, incluyendo análisis de coste y eficacia y mecanismos de evaluación externa que faciliten el escalado de las prácticas basadas en evidencias.



Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Ansari, R., Chiat, S., Cartwright, M., & Herman, R. (2025). Vocabulary interventions for children with developmental language disorder: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1517311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1517311>
- Bahamonde, C., Serrat, E., & Vilà, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL): Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Núm. especial), 21-38. <https://doi.org/10.5209/rlog.71975>
- 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 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>
- Blikendaal, W., van den Boer, M., Hakvoort, B., & de Bree, E. H. (2024). Spelling abilities of Dutch children with developmental language disorder on words differing in complexity. *Reading and Writing*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10593-w>
- Bragard, A., & Schelstraete, M.-A. (2020). Using gestures to help children with DLD in word learning. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 44(2), 79-93.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines* (Version 2.2). <https://udlguidelines.cast.org>
- Durgungoz, F. C., & St. Clair, M. C. (2024). An interactive technology-based emotion recognition intervention for children with developmental language disorder: A



- longitudinal mixed-method study. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2407659>
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Education Endowment Foundation. (2021). *Nuffield Early Language Intervention (NELI): Effectiveness trial*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/nuffield-early-language-intervention-neli>
- Fan, S., Ma, B., Song, X., & Wang, Y. (2022). Effect of language therapy alone for developmental language disorder in children: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 922866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.922866>
- Frizelle, P., Tolonen, A. K., Tulip, J., Murphy, C. A., Saldana, D., & McKean, C. (2021). The influence of quantitative intervention dosage on oral language outcomes for children with developmental language disorder: A systematic review and narrative synthesis. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(2), 738-754. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00058
- Henry, L. A., Christopher, E., Chiat, S., & Messer, D. J. (2022). A short, engaging adaptive working memory intervention for children with developmental language disorder. *Brain Sciences*, 12(12), 1680. <https://doi.org/10.3390/brainsci12050642>
- Hessling, A., & Schuele, C. M. (2020). Individualized narrative intervention for school-age children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 687-705. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00082
- Hu, Z., Luo, F., Yao, Q., Zhang, T., Hong, X., Zhang, L., Jiang, F., & Ding, Z. (2025). Knowledge mapping of specific language impairment in children: A bibliometric analysis (2010-2024). *Applied Neuropsychology: Child*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/21622965.2025.2520462>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2020). Oral language interventions and reading comprehension: A meta-analytic perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 29(5), 477-483. <https://doi.org/10.1177/0963721420923684>



- I CAN. (2022). *Talk Boost KSI: Targeted intervention programme for 4-7 year olds*.
<https://ican.org.uk/what-we-do/our-programmes/talk-boost>
- Jensen de López, K., Kuvač Kraljević, J., & Bang Struntze, E. (2021). Efficacy, model of delivery, intensity, and targets of pragmatic interventions for children with developmental language disorder: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 56(4), 765-787. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12716>
- Language for Learning. (2020). *Language for Learning: Supporting language across the curriculum* (Programme information). <https://languageforlearning.co.uk>
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 924-943. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/069\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/069))
- Leonard, L. B., Deevy, P., Karpicke, J. D., Christ, S. L., & Kueser, J. B. (2020). Retrieval practice and word learning in children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(9), 2763-2778. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00105
- McGregor, K. K. (2020). *How we fail children with developmental language disorder*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 981-992. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- McGregor, K. K., Van Horne, A. O., Curran, M., Cook, S. W., & Cole, R. (2021). The challenge of rich vocabulary instruction for children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(2), 467-484. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00110
- Paivio, A. (2010). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315785233>
- Rinaldi, S., Caselli, M. C., Cofelice, V., D'Amico, S., De Cagno, A. G., Della Corte, G., ... Zoccolotti, P. (2021). Efficacy of the treatment of developmental language disorder: A systematic review. *Brain Sciences*, 11(3), 407. <https://doi.org/10.3390/brainsci11030407>

- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 180-199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0055\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055))
- Ross-Lévesque, É., Careau, E., & Desmarais, C. (2023). Response to intervention services for preschool children with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 39(1), 94-109. <https://doi.org/10.1177/02656590231155862>
- Steele, S. C. (2020). Vocabulary intervention: A national survey of school-based speech-language pathologists. *Communication Disorders Quarterly*, 41(3), 151-161. <https://doi.org/10.1177/1525740119827008>
- The Hanen Centre. (2023). *It Takes Two to Talk: The Hanen Program for Parents of Children with Language Delays*. <https://www.hanen.org/Programs/For-Parents/It-Takes-Two-to-Talk.aspx>
- Voice 21. (2022). The Oracy Skills Framework. <https://voice21.org/resources>
- West, G., Snowling, M. J., Lervåg, A., Buchanan-Worster, E., Duta, M., Hall, A., & Hulme, C. (2021). Early language screening and intervention can be delivered successfully at scale: Evidence from a cluster randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(11), 1342-1352. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13415>
- West, G., Snowling, M. J., Lervåg, A., Buchanan-Worster, E., Duta, M., Hall, A., & Hulme, C. (2022). Early language intervention improves behavioral adjustment in school: Evidence from a cluster randomized trial. *Journal of School Psychology*, 92, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.04.006>
- Wilcox, M. J., Gray, S., & Reiser, M. (2020). Teaching Early Literacy and Language (TELL) curriculum: Efficacy for preschoolers with speech/language impairment. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 124-143. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.005>
- World Health Organization. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Zhou, Z., Deng, C., Yin, D., Yang, Q., & Chen, Z. (2025). Digital intervention in children with developmental language disorder: Systematic review. *JMIR mHealth and uHealth*, 13, e59992. <https://doi.org/10.2196/59992>