

Artículo Original

Percepción sobre el diagnóstico y el tratamiento del trastorno del lenguaje en profesionales de la educación chilena

Carla Vergara ^{a, b}, Mabel Urrutia ^{c, *} y Alberto Domínguez ^d

^a Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile.

^b Facultad de Comunicaciones y Artes, Universidad de Las Américas, Chile.

^c Departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile.

^d Departamento de Psicología Cognitiva, Facultad de Psicología y Logopedia, Instituto Universitario de Neurociencia, Universidad de La Laguna, Tenerife, España.

RESUMEN

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es cada vez más frecuente en la infancia. En este contexto, la percepción de los terapeutas y profesionales de la educación es crucial para mejorar las prácticas clínicas y educativas en el tratamiento de este trastorno. Este estudio cualitativo fenomenográfico aborda las concepciones de profesionales de la educación sobre el diagnóstico y tratamiento del TDL. Ello, a través de entrevistas semiestructuradas para comprender las experiencias personales, concepciones y prácticas de distintos profesionales que se encargan del tratamiento del trastorno en el contexto educativo chileno. La muestra incluye 10 profesionales con experiencia en escuelas de lenguaje y colegios con programas de integración escolar en Chile. Se realizó un análisis temático de las entrevistas en el que se identificaron tres temas centrales: la heterogeneidad del TDL, la valoración de la experiencia en el trabajo con niños/as y la estructura de las intervenciones terapéuticas y educativas. El estudio resalta la diversidad de enfoques y desafíos enfrentados por los profesionales al tratar el TDL. Los resultados reflejan la necesidad de buscar consensos para mejorar la terminología, criterios de clasificación y evaluación en esta área. Las limitaciones del estudio apuntan a futuras investigaciones que amplíen la muestra y consideren otros contextos hispanohablantes. El trabajo tiene proyecciones importantes relacionadas con la actualización de intervenciones y la estandarización de instrumentos de evaluación del TDL.

Palabras clave:

Trastorno del Desarrollo del Lenguaje; Trastorno Específico del Lenguaje; Fonoaudiología; Educación Especial

Perception of Chilean Education Professionals on the Diagnosis and Treatment of Developmental Language Disorder

ABSTRACT

Developmental Language Disorder (DLD) is increasingly prevalent in childhood. In this context, the perception of therapists and education professionals is crucial to improving clinical and educational practices related to its treatment. This qualitative phenomenographic study addresses the personal experiences, perceptions, and practices of therapists and education professionals in charge of treating DLD within educational settings in Chile through semi-structured interviews. The sample includes ten professionals with experience working in schools dedicated to language therapy and schools with *Programa de Integración Escolar* (School Integration Program) in the south of the country. The content of the interviews was subject to thematic analysis, which yielded three central themes: the heterogeneity of DLD, perceptions of the experience of working with children, and therapeutic and educational interventions' structure. This research highlights the diversity of approaches and challenges professionals face in treating DLD. The results reflect a need for consensus to improve the terminology, classification criteria, and assessments in this area, with limitations that point to future research that expands the sample and includes other Spanish-speaking contexts. This study has significant projections for updating interventions and standardizing assessment instruments for DLD.

Keywords:

Developmental Language Disorder; Specific Language Impairment; Speech and Language Therapy; Special Education

*Autor/a correspondiente: Mabel Urrutia Martínez
Email: maurrutia@udec.cl

Recibido: 17-01-2024
Aceptado: 09-09-2024
Publicado: 15-11-2024

INTRODUCCIÓN

El trastorno del desarrollo del lenguaje (en adelante TDL) es un trastorno de la comunicación frecuente en la población preescolar (Mendoza, 2016). Se caracteriza por la presencia de anomalías en la comprensión y producción del lenguaje, las cuales pueden afectar a uno, alguno o todos los niveles lingüísticos, tales como la fonología, morfología, sintaxis, semántica, y pragmática (Bishop et al., 2017). Estas dificultades se manifiestan tanto en el plano expresivo como en el comprensivo, con notorias asincronías en el desarrollo en comparación con niños con desarrollo normotípico del lenguaje (Conti-Ramsden & Durkin, 2017; Reyes & Barbieri, 2018). Es importante destacar que los síntomas de dicho trastorno no pueden atribuirse a problemas de deterioro auditivo, sensorial, disfunciones motoras u otras afecciones neurológicas (American Psychiatric Association [APA], 2013).

En general, y especialmente en la edad escolar, los perfiles lingüísticos de los niños y niñas son muy variables y la sintomatología se muestra difusa (Llorenç et al., 2021). Además, aunque ciertos rasgos lingüísticos del TDL se comparten en las diferentes lenguas, otras alteraciones del trastorno muestran marcadas diferencias interlingüísticas (Bishop, 2020; Leonard, 2014), en consecuencia, se deben tener en cuenta las características de la lengua nativa del grupo TDL para poder detectar e interpretar sus dificultades.

Con respecto a los trabajos en la lengua española, se confirma que uno de los problemas fundamentales de los niños/as con TDL se sitúa a nivel de la morfosintaxis (Crespo Allende et al., 2020; Urrutia & Roa, 2020) debido a su característica desestructuración gramatical. Los niños/as con TDL tienden a hablar con oraciones más cortas y simples, y a omitir flexiones obligatorias en sustantivos y verbos, mostrando un incremento de la complejidad sintáctica mucho más lento que niños/as del mismo rango etario (Auza & Peñaloza, 2019).

Los niños/as con TDL también presentan problemas evidentes para comprender el lenguaje figurado y metafórico (Ruiz Sanhueza et al., 2022). Un estudio sobre la interpretación de dobles sentidos, o sentidos figurados, muestra que los niños/as con TDL presentan dificultad para inferir la falsedad, el significado absurdo y los dobles sentidos de los mensajes, propio del nivel semántico (Buiza et al., 2015).

Junto con las dificultades lingüísticas, muchos de los niños/as con TDL exhiben dificultades lectoras que pueden ser causadas por un menor rendimiento en los planos fonológico, morfosintáctico, léxico y discursivo (De Barbieri Ortiz et al., 2016). Es sabido que en las primeras etapas lectoras la correlación entre decodificación

y comprensión lectora es alta, pero una vez que la decodificación se automatiza, la relación entre ambas tiende a declinar. En el caso del TDL, la evidencia no es concluyente respecto a cómo las dificultades lingüísticas en los distintos niveles de la lengua, así como las dificultades metalingüísticas, que incluyen la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el reconocimiento visual de palabras, afectan la lectura. Estas dificultades pueden limitar la capacidad de los niños/as con TDL para comprender, interpretar e inferir correctamente ideas claves del texto (Lafont, 2018; Reyes & Barbieri, 2018).

Al mismo tiempo, el trastorno presenta limitaciones no lingüísticas que podría reflejar una dificultad cognitiva general (Bishop et al., 2017; Larson et al., 2020; Norbury et al., 2016). Las evidencias empíricas existentes en español como las de Quintero et al., (2013) plantean que existe un deterioro en las funciones primordiales para el desarrollo del lenguaje, es decir, déficits no lingüísticos transversales al funcionamiento cognitivo como la atención, velocidad de procesamiento o la memoria.

Entre las limitaciones no lingüísticas del TDL es probable encontrar déficit en la capacidad de atención sostenida y fracaso en la detección de estímulos (Ruiz Sanhueza et al., 2022). Junto con ello, la población con TDL presentaría limitaciones en su capacidad para integrar pautas sensoriales (Levi et al., 2014), dificultades en el procesamiento visuoespacial (Ahufinger et al., 2021) y problemas con la secuenciación y adaptación motora en movimientos novedosos (Sanjeevan & Mainela-Arnold, 2018). En relación con la memoria no verbal, los niños/as con TDL podrían obtener peores resultados que aquellos con desarrollo normal del lenguaje, y en cuanto a la velocidad de procesamiento de la información de tareas simples, es posible que existan limitaciones a medida que las tareas avanzan en complejidad (Urrutia & Roa, 2020).

La variedad de deficiencias lingüísticas que los niños/as con TDL pueden desarrollar es muy amplia, por lo tanto, la identificación de clasificaciones o subtipos no es una tarea fácil debido a la heterogeneidad del trastorno. Particularmente en Chile la normativa vigente no utiliza la sigla TDL y conserva la nomenclatura asociada al TEL en los decretos 1300/2002 y 170/2010 (Decreto Exento N° 1300, 2002; Decreto Exento N° 170, 2010). Debido a que la normativa vigente en el país no se encuentra actualizada, aún se conserva la clasificación del DSM-4 (American Psychiatric Association [APA], 1995) en la que se mencionan el subtipo expresivo y el subtipo mixto receptivo-expresivo. Los últimos hallazgos no respaldan esta división y estos subtipos no se contemplan en el DSM-5. De hecho, asociaciones de especialistas en Europa, Norteamérica y

Latinoamérica recomiendan que no se distinga entre subtipos de TDL, sino que más bien se indique cuáles son las áreas afectadas, por ejemplo: “Niños con TDL con afectación a nivel expresivo en fonología, acceso al léxico, morfología y sintaxis” (Andreu et al., 2021).

Junto con lo anterior, se ha observado que las herramientas para el diagnóstico y evaluación del trastorno no reflejan adecuadamente los avances recientes y los consensos internacionales entre expertos. Tampoco se contemplan instrumentos de diagnóstico que evalúen los déficits no lingüísticos. Es decir, la normativa curricular chilena aún no reconoce expresamente las dificultades lingüísticas inespecíficas del lenguaje, a pesar de que la comunidad de expertos en Chile ha aceptado dicha actualización en el uso de la terminología (Labra et al., 2022; Mora-Pino et al., 2023). Esto podría tener un impacto no solo en el diagnóstico, sino también en los programas de intervención destinados a apoyar a los niños con TDL.

Para comprender mejor las dificultades que enfrentan los fonoaudiólogos/logopedas en el diagnóstico y tratamiento de niños con TDL, es relevante conocer la perspectiva de los profesionales que trabajan directamente con niños que presentan este trastorno. Por ello, a continuación, se revisan estudios que utilizan metodologías cualitativas para analizar la percepción de docentes de aula y otros profesionales, como fonoaudiólogos, psicopedagogos y psicólogos, en su labor profesional dentro del contexto educativo. El objetivo es conocer su contribución de este tipo de estudios al quehacer profesional y cómo su experiencia puede informar y mejorar las prácticas y políticas educativas.

En el contexto de las percepciones de los profesionales encargados del tratamiento del TDL, Dinamarca-Aravena (2022) muestra la percepción de fonoaudiólogos/logopedas chilenos sobre la política educativa nacional relacionada con el TDL. Los profesionales afirman que las pruebas establecidas por el Decreto 170/2010 no se ajustan completamente a las características y diversidad de los estudiantes que atienden. También expresan la necesidad de aumentar la asignación de tiempo al proceso de intervención, al trabajo administrativo y a la vinculación con otros profesionales. Un trabajo posterior de Dinamarca-Aravena (2023) sobre las percepciones de profesionales de la salud y su rol en la política educativa en escuelas con Programas de Integración Escolar, propone nuevos horizontes de investigación relacionados con el papel de los asistentes profesionales de la educación y destaca la importancia de diseñar políticas educativas con un enfoque de “abajo hacia arriba” para captar las necesidades que presentan los estudiantes y los equipos profesionales.

Por otra parte, en el trabajo de Rodríguez Hernández et al. (2017), los profesionales de la educación admiten que existe un avance en las metodologías inclusivas y un incremento en las prácticas que fomentan la igualdad de oportunidades en el aula. En esta misma línea, el estudio de Torres et al. (2015) señala que los fonoaudiólogos/logopedas en educación utilizan teorías cognitivas y competencias psicolingüísticas para las intervenciones, las cuales se adecúan a las necesidades particulares de los niños/as. Asimismo, la investigación de Mora-Pino et al. (2023), realizada en el contexto de la pandemia por Covid-19 con fonoaudiólogas chilenas, concluyó que las intervenciones virtuales se consolidaron como una alternativa a las sesiones presenciales, aunque se consideran demandantes y poco efectivas para niños/as pequeños/as, por lo que el compromiso de los padres, madres y/o cuidadores/as es fundamental para lograr un proceso exitoso Mora-Pino et al. (2023).

Los estudios revisados muestran que este tipo de investigaciones que incluyen metodologías cualitativas permiten obtener una comprensión más profunda y detallada de las percepciones y experiencias de los profesionales educativos, identificando necesidades y desafíos específicos. Al mismo tiempo, sus resultados proporcionan un contexto rico y adaptativo para desarrollar políticas y prácticas más efectivas en el tratamiento del TDL. Por consiguiente, el objetivo general de esta investigación fue describir de manera exhaustiva las concepciones de terapeutas y profesionales de la educación sobre el diagnóstico y tratamiento del TDL en Chile. Específicamente, 1) ¿De qué manera los terapeutas y profesionales de la educación afrontan las pautas de evaluación y tratamiento del TDL en Chile?, 2) ¿Cuáles son las principales fortalezas y barreras en el diagnóstico y tratamiento del TDL para los terapeutas y profesionales de la educación en Chile?, y 3) ¿Cómo los terapeutas y profesionales de la educación integran las habilidades lingüísticas y cognitivas en el diagnóstico e intervención del TDL en Chile?

MÉTODO

El estudio es cualitativo de tipo fenomenográfico (Cibangu, 2022; Cibangu & Hepworth, 2016) y utiliza como técnica de recogida de la información las entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas proporcionaron datos valiosos sobre las experiencias personales, concepciones y prácticas de profesionales que se encargan del tratamiento del TDL en el contexto educativo chileno.

Se realizó un muestreo no probabilístico con la técnica snowball sampling, comenzando por una fonoaudióloga que mostró interés en participar del estudio. La informante contactó a dos colegas para que participaran de la investigación, las cuales recomendaron a otras profesionales. Esta técnica se repitió hasta que se alcanzó el tamaño de muestra deseado. Adicionalmente, se les solicitó a las participantes que contactaran solo a fonoaudiólogas/logopedas o educadoras diferenciales/docentes de educación especial de escuelas de lenguaje y colegios de Chile con Programa de Integración Escolar. Se incluyó a profesionales de la educación con 2 o más años de experiencia en el sistema educativo y con experiencia en el tratamiento del TDL. Se excluyó a las personas

que tenían solo estudios técnicos (no profesionales) de educación superior.

En el estudio participaron un total de 10 profesionales de género femenino: 6 fonoaudiólogas (logopedas) y 4 educadoras diferenciales (docentes de educación especial). Las profesionales trabajaban con niños/as preescolares (Prekínder y Kínder) y con niños/as de Enseñanza Básica (1°Básico y 2°Básico). Tenían entre 26 y 37 años y dieron su consentimiento ético por escrito antes de la recopilación de los datos. Asimismo, es importante señalar que el estudio fue aprobado por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Concepción y cumple con los postulados de la declaración de Helsinki.

Tabla 1. Preguntas de la entrevista.

Objetivo general	Preguntas de investigación	Preguntas de la entrevista
Describir de manera exhaustiva las concepciones de terapeutas y profesionales de la educación sobre el diagnóstico y tratamiento del TDL en Chile	¿De qué manera los terapeutas y profesionales de la educación afrontan las pautas de evaluación y tratamiento del TDL en Chile?,	<p>Describa cómo realiza el diagnóstico e intervención del trastorno. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en el diagnóstico o intervención de TDL?</p> <p>¿Cómo ha sido su experiencia trabajando con niños y niñas que tienen Trastorno del Desarrollo del Lenguaje?</p> <p>De acuerdo con su experiencia, ¿qué consejos proporcionaría a otros profesionales que trabajan con niños y niñas con TDL en Chile?</p>
	¿Cuáles son las principales fortalezas y barreras en el diagnóstico y tratamiento del TDL para los terapeutas y profesionales de la educación en Chile?	<p>¿En qué áreas encuentras mayores dificultades su trabajo con los niños y niñas?</p> <p>¿Cómo se siente trabajando con niños y niñas que tienen TDL?</p> <p>Considerando las intervenciones que usted ha realizado, ¿cómo ve la evolución de un niño o niña con el trastorno a lo largo del tiempo?</p>
	¿Cómo los terapeutas y profesionales de la educación integran las habilidades lingüísticas y cognitivas en el diagnóstico e intervención del TDL en Chile?	<p>¿Qué estrategias utiliza para abordar los déficits del trastorno en niños y niñas con TDL?</p> <p>¿Qué estrategias de intervención considera efectivas para tratar el trastorno?</p> <p>¿Podría darme un ejemplo de una intervención específica y exitosa que haya implementado?</p> <p>¿Qué estrategias utilizas en tus intervenciones para integrar habilidades como la memoria y la atención en los ejercicios lingüísticos?</p>

Las entrevistas contemplaron 10 preguntas abiertas para indagar en la experiencia de las profesionales con niños/as con TDL. En

la Tabla 1 se presenta el instrumento empleado en la entrevista, las preguntas se disponen en relación con el objetivo general y las

preguntas de investigación de este estudio. Debido a que la investigación es de carácter inductivo, no se consideraron dimensiones previas para agrupar las preguntas de la entrevista, ya que las categorías temáticas tienen que emerger de las experiencias y percepciones de las profesionales entrevistadas. El instrumento se aplicó íntegramente a todas las informantes. No se realizaron preguntas diferentes según la profesión de las participantes.

Para la construcción de las preguntas del instrumento, se realizó un análisis de contenido a partir de la literatura disponible sobre el tema. A través de este análisis y la delimitación del problema de investigación, se elaboró el cuestionario, el cual fue sometido al juicio y valoración de dos expertos en psicología y métodos cualitativos de investigación. Dichos especialistas evaluaron la estructura y el contenido de las preguntas. Tras este paso se obtuvo el instrumento final.

El procedimiento duró entre 25 y 45 minutos y fue grabado para transcribir íntegramente lo dicho por las participantes. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, utilizando la plataforma Zoom para las reuniones. Durante las entrevistas se les solicitó a las informantes estar sin compañía, en un lugar tranquilo y sin ruidos molestos para poder grabar las sesiones y realizar el procedimiento sin inconvenientes. Las participantes aceptaron dicha solicitud, por lo que al momento de la entrevista se encontraban sin acompañantes en un lugar tranquilo con sus cámaras encendidas.

RESULTADOS

Se realizó un análisis temático con el software Nvivo 12 versión 1.6.2 (Lumivero, 2023) y se llevó a cabo una codificación abierta para etiquetar con palabras claves aquellos fragmentos del texto que contenían ideas relevantes. Las palabras claves se agruparon según las relaciones o vínculos que existían entre ellas. A continuación, se establecieron seis categorías que contenían las palabras claves codificadas, las cuales reflejaban los datos de esta primera etapa del análisis (ver Tabla 2). Después de la codificación abierta, se realizó una codificación axial para determinar las posibles relaciones dentro de las categorías. En la codificación axial, las categorías fueron agrupadas en tres temas, de tal manera que el tema 1 evidenció la heterogeneidad del TDL. El tema 2 mostró la valoración de la experiencia terapéutica y educativa de las profesionales, a partir del trabajo con los niños/as. El tema 3 dio cuenta de la estructura de las intervenciones terapéuticas/pedagógicas.

Como se puede observar en la Tabla 2, la categoría Subtipos contiene las concepciones de las entrevistadas sobre cómo clasificaban el trastorno, por ello estas ideas se codificaron con las palabras claves: dificultades en la comprensión, dificultades en la expresión y nivel(es) del lenguaje. En el caso de la categoría Nivel de escolaridad, las ideas de las participantes fueron codificadas con las palabras claves: niños/as de educación preescolar y niños/as de enseñanza básica, porque las informantes hablaron sobre cómo habían trabajado en distintos niveles de escolaridad (Medio menor, Medio mayor, Prekínder, Kinder, 1° Básico, 2° Básico). También se identificaron las categorías Dificultades y Fortalezas, en estos casos las etiquetas o palabras claves apuntaban a los aspectos problemáticos y positivos en la labor profesional de las entrevistadas. La categoría Materiales incluye las palabras claves: instrumentos de evaluación, uso de material concreto, uso de Tic's y teatralización/muñecos, debido a que estas etiquetas representan los recursos que utilizaban las participantes en su labor profesional. En la categoría Actividades, a diferencia de la categoría Herramientas y materiales, no fue posible agrupar los distintos tipos de actividades que desarrollaban las informantes porque se reportó mucha variabilidad en las opiniones, por eso en esta categoría las palabras clave expresan el propósito u objetivo de las actividades: desarrollar habilidades lingüísticas, desarrollar habilidades no lingüísticas y motivar a través del juego.

Tabla 2. Categorías y códigos de la codificación abierta.

Categorías	Códigos
Subtipos	Dificultades en la comprensión Dificultades en la expresión Nivel(es) del lenguaje
Nivel de escolaridad	Niños/as de educación preescolar Niños/as de enseñanza básica
Dificultades	Falta de apoyo Alta frustración Trabajo en grupos
Fortalezas	Se siente gratificante Se observan cambios en poco tiempo Trabajo personalizado
Materiales	Instrumentos de evaluación Uso de material concreto Uso de Tic's Teatralización/ muñecos
Actividades	Desarrollar habilidades lingüísticas Desarrollar habilidades no lingüísticas Motivar a través del juego

En la codificación axial las categorías fueron agrupadas en tres temas. En el tema 1 se incluyeron las categorías Subtipos y Nivel de escolaridad, en el tema 2 se incluyeron las Dificultades y Fortalezas, porque expresan la valoración de la experiencia de los profesionales a partir del trabajo con los niños/as, y en el tema 3

fueron incluidas las categorías Actividades y Materiales porque ambas dan cuenta de la estructura de las intervenciones terapéuticas/educativas. Este análisis se resume en el siguiente árbol temático en el que se pueden observar la relaciones entre los temas y sus categorías (ver Figura 1).

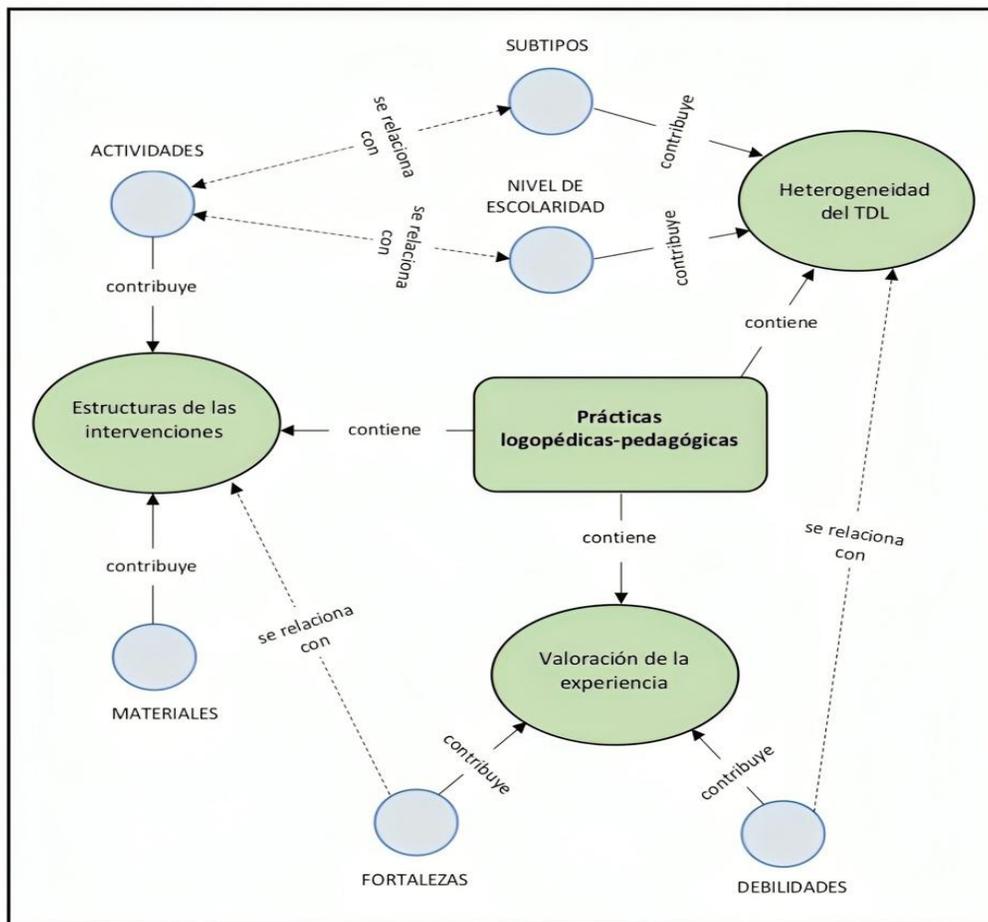


Figura 1. Árbol temático sobre las prácticas logopédicas y pedagógicas en el tratamiento del TDL.

Nota. La figura muestra las interacciones entre diversos factores en las prácticas logopédicas-pedagógicas para el TDL. En el centro se encuentran las Prácticas logopédicas-pedagógicas, que contienen la Heterogeneidad del TDL, las Estructuras de las intervenciones y la Valoración de la experiencia. Las estructuras incluyen actividades y materiales, y contribuyen a las prácticas centrales. La Heterogeneidad del TDL está influenciada por subtipos y el nivel de escolaridad, y también contribuye y contiene las prácticas centrales. La valoración de la experiencia, relacionada con fortalezas y debilidades, es fundamental en estas prácticas. Las flechas indican cómo estos elementos se influyen mutuamente, formando una red compleja de factores en la intervención del TDL.

Para aclarar y especificar la relación entre los temas, las categorías y los códigos, se presenta a continuación el análisis temático que se llevó a cabo, considerando las preguntas y algunos fragmentos de las entrevistas.

Tema 1: Heterogeneidad del trastorno

En relación con la pregunta: Describa cómo realiza el diagnóstico e intervención del trastorno. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en el diagnóstico o intervención de TDL? Todas las informantes mencionaron que el TDL se clasifica en subtipos, indicando que los niños/as con el trastorno presentan dificultades

en la comprensión de palabras y enunciados, así como en la producción de expresiones lingüísticas. Algunas distinguieron entre dificultades en los niveles del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, léxico, pragmático), mientras que otras se centraron en los déficits comprensivos y expresivos (receptivo y mixto).

La participante 6 describe la creación de planes de intervención específicos para cada niño con la colaboración de una educadora diferencial, dividiendo las áreas de lenguaje a trabajar debido a la alta cantidad de niños que tiene que atender. Mientras que la participante 10 comenta que “los niños con TEL mixto” presentan dificultades severas en la comprensión, lo que les impide seguir instrucciones y alcanzar objetivos lingüísticos, atribuyendo estas dificultades a la severidad de su TEL.

Las participantes fueron consultadas por los consejos que proporcionaría a otros profesionales que trabajan con niños y niñas con TDL en Chile. En respuesta a esta pregunta, la participante 2 aconseja a sus colegas abordar las necesidades que se observan en los niños/as, más que concentrarse en las problemáticas que reportan los padres: “Mira, sabes qué, y es una de las cosas que aprendí ahora en un curso de morfosintaxis, que muchas veces los fonoaudiólogos nos guiamos por el nivel expresivo, asociándolo al fonético-fonológico por las dificultades o las cosas que nos piden los papás. Un ejemplo equis, una mamá siempre se va a fijar en “mi niño no dice la erre”, y una, generalmente, como que trata de trabajar las necesidades de los padres más que del niño”.

En este sentido, Las profesionales que trabajaban en escuelas de lenguaje, principalmente las fonoaudiólogas/logopedas, mencionaron que en edad preescolar se abordan los déficits de tipo fonológico desde el punto de vista expresivo, porque es la preocupación más frecuente para los padres y apoderados que recurren a las escuelas para que sus hijos puedan “hablar mejor”.

Por su parte, gran parte de las informantes (7 de 10) que respondieron a la pregunta: ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando con niños y niñas que tienen Trastorno del Desarrollo del Lenguaje?, explicaron que el tratamiento de las dificultades de los niños/as depende de la edad. Por ejemplo, la participante 1 observa que en los niños de prekínder las dificultades son de tipo articulatorio y a nivel expresivo principalmente. Estas respuestas se clasificaron dentro de la categoría nivel de escolaridad.

Tema 2: Valoración de la experiencia a partir del trabajo con los niños/as

En las entrevistas se observó que todas las participantes señalaron que hay dificultades o aspectos desafiantes en el trabajo con los niños/as con TDL. Adicionalmente, la participante 8 fue una de las entrevistadas que mencionó la falta de apoyo de los padres y cuidadores cuando se le realizó la pregunta: ¿En qué áreas encuentras mayores dificultades en su trabajo con los niños y niñas?”.

Participante 8: “Trabajar con los docentes de aula. Les cuesta mucho incluir a los niños. Prefieren que tú te los lleves y resuelvas el problema o a veces no creen mucho en ellos, no los potencian tanto y lo mismo ocurre con los papás [...]. Yo siempre pienso que tenemos que trabajar con los niños solos, porque contamos con muy pocos apoderados que están ahí presentes y que podrían realizar en verdad el cambio”.

En esta misma línea, un grupo de profesionales (4 entrevistadas) comentaron que tanto ellas como los niños/as se sienten frustrados cuando no logran realizar con éxito una tarea. Además, explicaron que muchos presentan dificultades atencionales, lo que dificulta llevar a cabo las sesiones terapéuticas.

También hubo participantes que se refirieron a la falta de apoyo terapéutico y colaborativo en las instituciones educativas, como una debilidad relevante en el trabajo terapéutico. En este sentido, la participante 2 menciona que “muchas veces se pone atención en el ingreso en la evaluación, pero la intervención es algo que no tiene mucha relevancia para los sostenedores”.

Junto con lo anterior, las participantes evaluaron positivamente su experiencia y mencionaron algunas fortalezas de su trabajo terapéutico y de aula, destacando distintos aspectos del trabajo con los niños/as con TDL. Por ejemplo, cuando se les consultó por su opinión sobre la evolución de un niño o niña con el trastorno a lo largo del tiempo, las participantes 1, 4 y 6 mencionaron que pueden ver cambios en poco tiempo, a diferencia de otros trastornos.

Otra pregunta que se realizó en la entrevista, cuyas respuestas se asociaron a la categoría fortalezas, apuntaba a las emociones que experimentaban en su quehacer profesional: ¿Cómo se siente trabajando con niños y niñas que tienen TDL? Todas las participantes explicaron que, a pesar de las dificultades, el trabajo con los niños/as es “gratificante” y que disfrutaban su labor profesional.

Tema 3: Estructura de las intervenciones terapéuticas/educativas

Las participantes del estudio comentaron en extenso sobre las actividades y materiales que realizaban con los niños/as. En relación con la pregunta: ¿Qué estrategias utiliza para abordar los déficits del trastorno en niños y niñas con TDL? Tres de las entrevistadas mencionaron que es importante distinguir entre el diagnóstico y intervención, porque emplean materiales y actividades diferentes, según sea el caso. Además, destacaron la importancia de las pruebas diagnósticas según el decreto educativo chileno para diseñar sus intervenciones efectivamente. Sobre este punto, la participante 9 mencionó que las pruebas son “antiguas” y “deberían actualizarlas porque es difícil usarlas en contextos rurales”. Por su parte la participante 3 señaló que para ella era fundamental complementar el diagnóstico aplicando un TAR, una pauta de órganos fonarticulatorios y realizando una anamnesis para examinar cuáles son las causas del trastorno.

En la pregunta: ¿Qué estrategias de intervención considera efectivas para tratar el trastorno? La participante 2 destacó que en el TDL se pueden ver avances significativos en poco tiempo, si se realizan intervenciones adecuadas. Asimismo, la participante 7 destacó que en su contexto puede trabajar con grupos pequeños, maximizando el progreso de los niños al proporcionar apoyo y recursos adaptados a sus características únicas. La participante 3 dice utilizar estrategias diversas, por ejemplo, trabaja la memoria auditiva verbal en el nivel fonético-fonológico, adaptando su enfoque según la edad y la severidad del trastorno del niño. Para ello usa presentaciones en PowerPoint o elementos visuales para que los niños identifiquen imágenes y recuerden los elementos vistos sin apoyo de los estímulos visuales.

Un grupo importante de entrevistadas (6 de 10) explicaron la importancia del juego en sus intervenciones terapéuticas y de aula para la motivación. Asimismo, la mayoría de las participantes (8 de 10) indicaron que utilizaban principalmente material concreto en sus actividades. Por ejemplo, la participante 1 mencionó que trabajar con objetos reales, como verduras, es más enriquecedor para los niños que ver videos. Las participantes 5 y 8 indicaron que empleaban recursos o estrategias “no lingüísticas”, relacionadas con la teatralización con títeres y/o el uso de cuerpo para explicar las instrucciones de las tareas.

Cuando se les consultó por una intervención específica y exitosa que haya implementado, mencionaron las actividades que realizaban para trabajar las habilidades lingüísticas y otras funciones cognitivas, como la memoria y la atención, que se ven afectadas por el trastorno.

Participante 1: “Trabajamos las habilidades cognitivas a través de actividades que estén centradas en una habilidad en particular. Por ejemplo, la atención sostenida, la atención selectiva, la memoria a corto plazo, no sé... A través de la memorización de conceptos, imágenes figuras, eh... También se ocupa mucho el tema de los juegos didácticos como rompecabezas y ese tipo de cosas”.

Participante 2: “Cuando quieren hacer a nivel expresivo oraciones les cuesta conjugar los verbos, y ahí trabajamos mucho con las secuencias, con imágenes que son secuenciales de un niño, por ejemplo, que está no sé tomando un helado, después ya se le acabó el helado o se le cayó el helado y tiene que ir describiendo el verbo, por ejemplo, o dependiendo de la secuencia me apoyo más que nada de la parte concreta de la imagen para que ellos entiendan, ¿qué pasó?”.

Para precisar los alcances de las respuestas anteriores, se les preguntó a las entrevistadas por las estrategias que utilizan en sus intervenciones para integrar habilidades como la memoria y la atención en los ejercicios lingüísticos. Dos de las entrevistadas (participante 5 y 6), señalaron que trabajan en una misma sesión ambas habilidades (lingüísticas y cognitivas) de manera integrada, ya que es fundamental abordar el TDL dependiendo del subtipo o el nivel lingüístico que se ve comprometido.

Participante 5: “[...] en términos generales, las actividades consideran tanto los aspectos lingüísticos como cognitivos, ¿ya? Entonces, yo siempre trabajo con base, por ejemplo, a ciertos estímulos lingüísticos supongamos que estamos trabajando, no sé, estructuración gramatical. Entonces, queremos que el niño, a lo mejor, logre hacer una estructura, por ejemplo, sujeto-verbo-objeto en una oración o que utilice elementos gramaticales como artículo o pronombres o preposiciones dentro de su estructura, entonces eso sería lo lingüístico. Pero, además, hacemos tareas como cognitivas. Entonces, dentro de la actividad consideramos que el niño tenga que poner atención a diversos estímulos o buscar el estímulo que falta o, por ejemplo, si hay un error en los estímulos presentados”.

Participante 6: “La memoria a corto plazo siempre la estoy trabajando [...] semana a semana yo presenté un animal, animal que tengan unas características, como, por ejemplo, que no sea común que tenga algo que les llame la atención de su forma de su pelaje. También trato de asociar, si va con el aprendizaje lectoescritor que comience con la vocal o el sonido que están viendo, [...] les cuento una historia y después vuelvo una semana después y les pregunto de qué animal les hablé. [...] no trabajo otro tipo de memoria que sea sin lenguaje, siempre es a través del lenguaje”.

En resumen, el primer tema, la heterogeneidad del trastorno, se relaciona con la pregunta de investigación 1 al mostrar cómo los profesionales afrontan en distintos niveles las variadas manifestaciones del TDL en las intervenciones terapéuticas y educativas. El segundo tema, la valoración de la experiencia a partir del trabajo con los niños/as, aborda la pregunta de investigación 2 al identificar las fortalezas y barreras percibidas en el diagnóstico y tratamiento del TDL. El tercer tema, la estructura de las intervenciones terapéuticas/educativas, se vincula con la pregunta de investigación 3 al explorar cómo se integran las habilidades lingüísticas y cognitivas en las intervenciones, así como también se aprecia cuáles son las actividades y materiales que se emplean.

DISCUSIÓN

El estudio tiene como objetivo general describir de manera exhaustiva las concepciones de terapeutas y profesionales de la educación sobre el diagnóstico y tratamiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en Chile. A partir de las entrevistas emergieron inductivamente tres temas centrales: la Heterogeneidad del TDL (tema 1), la Valoración de la experiencia (tema 2) y las Estructuras de las intervenciones (tema 3). Estos temas dan cuenta de las percepciones y experiencias de fonoaudiólogos/logopedas y de las educadoras diferenciales/docentes de educación especial en relación con el trastorno.

En el primer tema, las entrevistadas enfatizaron la variabilidad del TDL, señalando que los niños y niñas con este trastorno pueden presentar dificultades en diferentes aspectos del lenguaje, incluyendo el fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático. La mayoría de ellas destacaron la importancia de realizar sesiones personalizadas, enfocadas en los déficits específicos y en la edad de los niños/as para lograr un progreso significativo en el desarrollo de sus habilidades. De acuerdo con la literatura especializada (Aguado et al., 2015; Andreu et al., 2021; Bishop et al., 2017), esto es clave para realizar el trabajo terapéutico, ya que una de las características principales de este trastorno es la heterogeneidad con la que se presenta en la población infantil que lo padece.

En esta misma línea, un aspecto relevante entre las participantes fue la clasificación en subtipos según el nivel del lenguaje comprometido y la capacidad expresiva y/o comprensiva afectada. Algunas de las participantes mencionaron que la severidad del TDL se relacionó con la dificultad comprensiva. Acosta Rodríguez et al. (2017) respaldan este testimonio,

demostrando que los niños/as con dificultades comprensivas y expresivas obtienen, en general, un peor rendimiento neuropsicológico que los niños/as que solo tienen dificultades expresivas. Los autores sostienen que los niños/as con déficit comprensivos y expresivos tienen disfunciones ejecutivas que no se reducen a las tareas verbales, sino que se extienden a las medidas no verbales, a diferencia de los niños/as con dificultades expresivas que presentan disfunciones ejecutivas solo en las tareas verbales (agramaticalidad, fluidez y memoria verbales).

En el segundo tema, referido a la valoración de la experiencia a partir del trabajo con los niños/as, se observó que las entrevistadas comparten desafíos comunes en su trabajo con niños y niñas con TDL. La dificultad mencionada con mayor frecuencia fue la falta de apoyo de los padres y cuidadores, quienes tienden a subestimar la importancia del tratamiento y ven a las escuelas de lenguaje como actividades extracurriculares. El estudio de Mora-Pino et al. (2023) confirma esta percepción de los fonoaudiólogos/logopedas, en el contexto de sesiones terapéuticas remotas o virtuales. Los informantes de aquel estudio señalaron la importancia del apoyo de los cuidadores para tener éxito y avanzar en el tratamiento de los niños/as con TDL, especialmente cuando los niños/as son están en edad preescolar o en los primeros cursos de la Educación Básica.

Este hecho puede estar vinculado con el contexto de vulnerabilidad en el que trabajan las profesionales, ya que las escuelas y colegios a las que pertenecen se encuentran en comunas rurales o en ciudades urbanizadas de bajos niveles socioeconómicos. En este sentido, Auza & Peñaloza (2019) sostienen que la vulnerabilidad social y el grado de escolarización de los cuidadores (madre y/o padre) influye en los dominios de la cognición y del lenguaje, y podrían estar asociados con la manifestación del TDL.

La frustración fue otro tema recurrente y reconocida como una dificultad, tanto desde el plano de las profesionales como del de los niños, ya que se vincula a la dificultad de estos para aprender nuevas habilidades lingüísticas, así como a su impaciencia y falta de tolerancia a la frustración. Van den Bedem et al. (2020) ha sugerido que las dificultades de los niños/as con TDL para regular sus emociones podrían asociarse con estrategias de evitación, como el retraimiento social. Un estudio de Burnley et al. (2024) reportó que las madres de niños/as con TDL manifestaban como preocupación principal la alta ansiedad de los niños/as cuando deben realizar tareas en la escuela o interactuar socialmente con otros, lo que provocaba sentimientos de frustración en los niños/as con TDL debido a la comprensión ineficaz de las intenciones de los demás. Este hecho conllevaba a menudo respuestas sociales

inapropiadas por parte de los niños/as con TDL, generando conflictos innecesarios entre compañeros/as, la exclusión activa o un alejamiento voluntario del niño/a que presenta el trastorno (Burnley et al., 2024).

A pesar de estos desafíos, las profesionales valoraron positivamente su trabajo y destacaron la gratificación que experimentan al ver los avances de los niños/as. Mencionaron que, en comparación con otros trastornos, el TDL permite lograr avances significativos en poco tiempo, lo que les brinda un sentido de logro y esperanza. El trabajo de Rodríguez Hernández et al. (2017) exponen las percepciones de profesores y fonoaudiólogos/logopedas en relación con los actores involucrados en la educación inclusiva. Ellos comentan que los profesionales de esta área en deben adoptar actitudes positivas frente a la discapacidad y enfrentar el proceso de aprendizaje (y terapéutico) con vocación.

El tercer tema, que se desprende de las entrevistas, se refiere a las actividades y materiales utilizados en las intervenciones terapéuticas y educativas. En este punto, las participantes mencionaron que para el tratamiento del TDL se debe distinguir entre dos hitos relevantes: el diagnóstico y la intervención. El primero es sumamente relevante, porque de él depende la planificación de la intervención. En este contexto, las informantes del estudio nombraron los instrumentos que utilizaban para determinar si un niño o niña presenta el trastorno. Para ello, se rigen por la normativa educacional vigente en el país y aplican una batería de pruebas obligatorias basadas en los criterios del DSM-4 (APA, 1995). Algunas entrevistadas comentaron que también empleaban otras pruebas adicionales a las indicadas en el decreto, como el Test de articulación a la repetición – TAR (Maggiolo, 2017), un Screening articulatorio fonológico (Alfaro Young, 2001) y el recuento de cuentos (Pavez et al., 2008), con el objetivo de complementar el diagnóstico y reunir más antecedentes.

Con respecto a este aspecto, cabe mencionar que los instrumentos empleados para el diagnóstico en Chile se especifican en el Decreto 170/2010 del Ministerio de Educación y deben ser aplicados en las escuelas de lenguajes y colegios con Programa de Integración Escolar. Uno de ellos es el Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto en su versión revisada por Pavez (2010), que evalúa el desarrollo de la gramática expresiva y comprensiva (STSG-E y C). El otro es el Test para Evaluar los Procesos de Simplificación Fonológica versión revisada, TEPROSIF-R (Pavez et al., 2009). También se aplica el Test para la Comprensión Auditiva, versión adaptada por la universidad de Chile, TECAL (Pavez, 2008). De manera más extendida se aplica

en la población escolar el IDTEL o Instrumento de Diagnóstico para los Trastornos Específicos de Lenguaje en edad escolar (Pérez et al., 2014). Este instrumento contiene una batería de cuestionarios que miden habilidades en los distintos niveles de la lengua en niños/as infantil chilenos/as, ya que el IDTEL fue creado y validado específicamente para el contexto nacional.

Estos instrumentos no fueron bien valorados por las informantes, debido a que están desactualizados frente a los hallazgos de los últimos años y están descontextualizados a la realidad de los niños/as de hoy en día. Una informante explicó que usaba otros instrumentos para complementar el diagnóstico, ya que le parecía insuficiente la información obtenida de los cuestionarios establecidos en el decreto. Los resultados del trabajo Torres et al. (2015) sobre la experiencia de fonoaudiólogos chilenos y su rol en el sistema educativa son consistentes con los resultados de esta investigación, ya que en dicho estudio los profesionales advertían que existía una deficiencia en el uso de pruebas de evaluación que sean cultural y lingüísticamente sensibles. Al mismo tiempo, los fonoaudiólogos chilenos manifestaron una necesidad importante dentro de su gremio: los instrumentos utilizados para el TDL, a pesar de estar estandarizados según la norma, no consideran las diferencias culturales (Torres et al., 2015).

Un aspecto relevante en el diagnóstico, que no fue considerado por las participantes en sus respuestas, corresponde a los problemas no lingüísticos de los niños/as con TDL (Aguado et al., 2015; Andreu et al., 2021; Bishop et al., 2017; Larson et al., 2020; Norbury et al., 2016). Al respecto, la evidencia indica que es fundamental evaluar que otras habilidades cognitivas, como la atención y la memoria, se ven afectadas en los niños/as. Además, se debe considerar la evaluación del coeficiente intelectual no verbal, para confirmar que las habilidades cognitivas no verbales se encuentran dentro de los márgenes de normalidad del país al cual pertenecen (Andreu et al., 2021).

En el caso de la intervención, las informantes reportaron gran variabilidad en las actividades y estrategias que utilizaban en el tratamiento, debido a la heterogeneidad del trastorno y a las diferencias individuales de los niños/as con TDL. Las participantes de la entrevista también señalaron sus métodos o estrategias de intervención, tales como el empleo de actividades sensoriales para reforzar el aprendizaje del lenguaje, juegos de roles y dramatización, canciones y rimas, historias sociales que describen comportamientos esperados en ciertos contextos, gráficos y organizadores visuales, modelado y juegos de repetición, así como conversaciones guiadas para mostrar a los niños el uso de nuevas palabras.

Las participantes destacaron la importancia del juego en sus intervenciones para desarrollar las habilidades lingüísticas y cognitivas que se ven afectadas por el TDL y explicaron que es una estrategia efectiva para motivar a los niños/as en las intervenciones. También hicieron hincapié en el uso de materiales concretos, como objetos y juguetes, para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los niños/as. Sobre este punto, Irwan-Mahazir et al. (2019) plantean que el uso de juegos en la enseñanza preescolar es fundamental para motivar a los niños/as, fomentar su atención y mejorar diversas habilidades. Los juegos estimulan la motivación de los niños/as, haciendo que participen activamente y disfruten del aprendizaje. También ayudan a mantener su atención durante las actividades y permiten a los profesores y terapeutas conservar el control del clima del aula.

Asimismo, se observó que, al igual que en el diagnóstico del TDL, solo unas pocas participantes contemplaban sistemáticamente actividades para desarrollar habilidades cognitivas, como la memoria y la atención, a pesar de que la evidencia científica actual destaca la conexión entre estas habilidades y los déficits lingüísticos de los niños/as con TDL (Mendoza, 2016; Ruiz Sanhueza et al., 2022; Urrutia & Roa, 2020). Sin duda que la relación entre lenguaje y cognición es uno de los factores característicos del TDL, por lo que resulta necesario que la intervención considere tareas lingüísticas y tareas cognitivas vinculadas entre sí para lograr resultados exitosos en este tema.

CONCLUSIÓN

En conclusión, las entrevistas revelan una comprensión diversa y profunda de las dificultades que enfrentan estos profesionales en su labor diaria, así como sus enfoques y estrategias para abordar el TDL. A pesar de los desafíos, las profesionales se muestran comprometidas y encuentran satisfacción en contribuir al desarrollo lingüístico de estos niños y niñas. Además, el estudio refleja que es necesario que se lleve a cabo un proceso de reflexión y consenso entre distintas instituciones y especialistas para que se tomen acuerdos en torno al uso de la terminología, los criterios de clasificación y la evaluación de la población.

Finalmente, este trabajo tiene limitaciones relacionadas con el tamaño y la diversidad de la muestra. Por ejemplo, en estudios posteriores, se podrían considerar las experiencias de fonoaudiólogas y educadoras de otros contextos hispanohablantes para comparar distintas perspectivas y prácticas. Asimismo, el trabajo tiene importantes proyecciones relacionadas con el diagnóstico e intervención del TDL. En el futuro, se podría continuar documentando los tipos de intervenciones

psicoeducativas o prácticas terapéuticas exitosas, así como realizar investigaciones para actualizar y estandarizar la batería de instrumentos de evaluación.

AGRADECIMIENTOS

ANID/Fondecyt Regular 1210653; ANID/Fondecyt Regular 1241145 y Proyecto BF0003 PIA-CONICYT Fondos Basales para Centros de Excelencia.

REFERENCIAS

- Acosta Rodríguez, V., Ramírez Santana, G. M., & Hernández Expósito, S. (2017). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastorno específico del lenguaje. *Neurología*, 32(6), 355–362. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.12.018>
- Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R., & Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 147–149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>
- Ahufinger, N., Berglund-Barraza, A., Cruz-Santos, A., Ferinu, L., Andreu, L., Sanz-Torrent, M., & Evans, J. L. (2021). Consistency of a Nonword Repetition Task to Discriminate Children with and without Developmental Language Disorder in Catalan-Spanish and European Portuguese Speaking Children. *Children*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/children8020085>
- Alfaro Young, S. (2001). Presentación de un screening articulatorio fonológico. *Rev. chil. fonoaudiol.*, 33–43. <https://pesquisa.bvsalud.org/porta/portal/resource/pt/lil-301837?lang=es>
- American Psychiatric Association [APA]. (1995). *DSM-IV: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (1a. ed.). Masson.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *DSM-5 Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ª ed.). Editorial Médica Panamericana. <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Andreu, L., Ahufinger, N., Igualada, A., & Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Especial), Article Especial. <https://doi.org/10.5209/rlog.70857>
- Auza, A., & Peñalosa, C. (2019). Factores individuales y familiares en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 86/1, Article 86/1. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/170>
- Bishop, D. V. M. (2020). Developmental Language Disorder: The Term Is Not Confined to Monolingual Children. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(3), 572–572. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-20-00061
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Consortium, and the C-2. (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>

- Buiza, J. J., Rodríguez-Parra, M. J., & Adrián, J. A. (2015). Trastorno Específico del Lenguaje: Marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles. *Anales de Psicología*, 31(3), Article 3. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180091>
- Burnley, A., St Clair, M., Dack, C., Thompson, H., & Wren, Y. (2024). Exploring the Psychosocial Experiences of Individuals with Developmental Language Disorder During Childhood: A Qualitative Investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(8), 3008–3027. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05946-3>
- Cibangu, S. K. (2022). The origins and informed uses of the terms phenomenography and phenomenology. *Journal of Documentation*, 79(3), 641–669. <https://doi.org/10.1108/JD-10-2021-0219>
- Cibangu, S. K., & Hepworth, M. (2016). The uses of phenomenology and phenomenography: A critical review. *Library & Information Science Research*, 38(2), 148–160. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2016.05.001>
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2017). Developmental Language Disorder. En *Child Psychology and Psychiatry* (pp. 307–313). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119170235.ch35>
- Crespo Allende, N., Alfaro-Faccio, P., Góngora-Costa, B., Alvarado, C., Marfull-Villanueva, D., Crespo Allende, N., Alfaro-Faccio, P., Góngora-Costa, B., Alvarado, C., & Marfull-Villanueva, D. (2020). Syntactic profile of children with and without Developmental Language Disorder: A descriptive analysis. *Revista signos*, 53(104), 619–642. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300619>
- De Barbieri Ortiz, Z., Tirapegui, C. J., & Sotomayor Echeñique, C. (2016). Decodificación, comprensión lectora y habilidades lingüísticas en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje de primero básico. *Onomázein*, 34, Article 34. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.9>
- Decreto Exento N° 1300. Aprueba planes y programa de estudio para alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje, Pub. L. No. 1300, 1300 9 (2002). <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231710590.DecretoN1300.pdf>
- Decreto Exento N° 170, Pub. L. No. 170, 170 (2010). https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Dinamarca-Aravena, K. (2022). Política educativa y asignación del tiempo para la práctica fonoaudiológica: Experiencia de fonoaudiólogos/as con más de 20 años de ejercicio laboral en contextos educativos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 21(1), Article 1. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.64070>
- Dinamarca-Aravena, K. A. (2023). The professional role and exercise of the role of educational assistance professionals in schools with School Integration Programs in Chile. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 300–312. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12601>
- Irwan-Mahazir, I., Siti-Khadijah, A., Mohd-Erfy, I., Kamaruzzaman, I., & Norazah-Mohd, N. (2019). Impact of Games on Motivation, Attention and Skills in Pre-school Children. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 8(1.3), 157–159. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2019/3181.32019>
- Labra, M., Martínez, L., Sazo, J., & González, C. (2022). Componentes generales de la intervención fonoaudiológica en Trastorno Específico del Lenguaje: Una revisión panorámica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 458–472. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.09.003>
- Lafont, D. (2018). Rendimiento lector en estudiantes con trastorno específico de lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 17, 1–17. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2018.51612>
- Larson, C., Kaplan, D., Kaushanskaya, M., & Weismer, S. E. (2020). Language and Inhibition: Predictive Relationships in Children With Language Impairment Relative to Typically Developing Peers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(4), 1115–1127. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00210
- Leonard, L. B. (2014). Specific Language Impairment Across Languages. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12053>
- Levi, G., Colonnello, V., Giacchè, R., Piredda, M. L., & Sogos, C. (2014). Building words on actions: Verb enactment and verb recognition in children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 35(5), 1036–1041. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.01.035>
- Llorenç, A., Ahufinger, N., Igualada, A., & Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Especial), Article Especial. <https://doi.org/10.5209/riog.70857>
- Lumivero. (2023). *Nvivo 12* (Versión 1.6.2) [Windows]. Lumivero. <https://lumivero.com/>
- Maggiolo, M. (2017). Test de articulación a la repetición (TAR): Un legado de la profesora fonoaudióloga Edith Schwalm. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 16. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2017.47557>
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL): Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.
- Mora-Pino, K. M., Cusquisiban-Inga, Y., Gomez-Clavijo, M., Martín-Cabezas, F. S., & Vizcarra-Castro, V. (2023). Experiencias de fonoaudiólogos/as al realizar telerehabilitación a niños preescolares con trastorno del desarrollo del lenguaje en contexto de pandemia. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 22(1), Article 1. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2023.65953>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on 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>
- Pavez, M. M. (2008). *Test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow* (1ª ed.). Universidad de Chile. Escuela de fonoaudiología.
- Pavez, M. M. (2010). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Ediciones UC. <http://ediciones.uc.cl/ediciones-uc-educaci%C3%B3n-test-exploratorio-gramatica-espanola-toronto-p-468.html>
- Pavez, M. M., Coloma, C. J., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Medica.
- Pavez, M. M., Maggiolo, M., & Coloma, C. J. (2009). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica: TEPROSIF-R*. Ediciones UC.
- Pérez, D., Cáceres, S., Cáceres, P., Calderón, C., & Góngora, B. (2014). *Instrumento de Diagnóstico para los Trastornos Específicos del Lenguaje en edad escolar IDTEL* (1ª ed.). Fonoaudiología, Universidad de Valparaíso.
- Quintero, I., Hernández, S., Verche, E., Acosta, V., & Hernández, A. (2013). Disfunción ejecutiva en el Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 172–178. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.003>

- Reyes, M. A., & Barbieri, Z. D. (2018). Habilidades lingüísticas y decodificación en niños con Trastorno Específico del Lenguaje con y sin dificultades de comprensión lectora. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, *17*, 1–11. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2018.51641>
- Rodríguez Hernández, Y., Torres Rodríguez, A., & Vega Rodríguez, Y. E. (2017). *Estudio comparativo del proceso de educación inclusiva en instituciones de educación básica chilenas y colombianas: Una perspectiva fonoaudiológica*. <https://repositorio.iberu.edu.co/entities/publication/f2110cf1-00cf-44b9-911e-30440774ced6>
- Ruiz Sanhueza, D., Urrutia, M., Alarcón Hernández, P., & Marrero, H. (2022). Comprensión del tiempo a través del espacio: Un estudio de plasticidad inducida en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, *42*(1), 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.09.005>
- Sanjeevan, T., & Mainela-Arnold, E. (2018). Characterizing the Motor Skills in Children with Specific Language Impairment. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, *71*(1), 42–55. <https://doi.org/10.1159/000493262>
- Torres, A., Vega, Y., & Del Campo, M. (2015). Autorreflexión sobre el desempeño profesional del fonoaudiólogo(a) en el sector educativo: Una aproximación a la construcción del rol. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, *14*, 103–117. <https://doi.org/10.5354/rcdf.v14i0.37738>
- Urrutia, M., & Roa, M. A. (2020). Velocidad de procesamiento en la comprensión morfológica de verbos en niños preescolares con trastorno específico del lenguaje y su relación con el control inhibitorio. *Revista de Investigación en Logopedia*, *10*(1), Article 1. <https://doi.org/10.5209/rlog.63556>
- van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., & Rieffe, C. (2020). Emotional Competence Mediates the Relationship between Communication Problems and Reactive Externalizing Problems in Children with and without Developmental Language Disorder: A Longitudinal Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(16), Article 16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17166008>