



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

# Estrategias Clínicas de Intervención Psicopedagógica en la Alfabetización de Niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

**Estudiante:** Arteaga Gutierrez Catherine Karina

**Legajo:** 32816

**Director/es:** Lic. María E. Fernandez Fariña

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'M. E. Fernandez Fariña', written over a horizontal line.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicopedagogía

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN  
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL  
INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

**Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):**

A partir de la fecha de aprobación del TFI

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:



Catherine Arteaga



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento, en primer lugar, a mis hijos, quienes han sido el eje motivacional de este recorrido. Su amor, su paciencia y su presencia constante me impulsaron a no rendirme y a seguir adelante incluso en los momentos más difíciles.

A mi amado esposo, mi sostén y mi columna. Sin su apoyo incondicional, su comprensión y su inmenso amor, no hubiera sido posible transitar esta carrera tan hermosa que tanto me ha dado. Gracias por creer en mí aun cuando yo dudaba.

A mi tutora de tesis, por su alto nivel de profesionalismo, su compromiso y su mirada atenta en cada detalle. Gracias por corregirme con respeto, por enseñarme a superar cada dificultad y por acompañarme hasta el final de este proceso con tanta dedicación.

A mi hermana Susan y a mi amiga Ailén, con quienes compartí momentos caóticamente maravillosos de estudio, risas, desvelos y apoyo mutuo. Gracias por estar, por sostenerme y por hacer más liviano este camino.

A mis docentes, quienes me formaron y me nutrieron generosamente con sus conocimientos, experiencias y vocación. Cada uno dejó una huella en mi recorrido profesional y personal.

Y, finalmente, a esta carrera tan hermosa, de inmenso alcance humano y social, que día a día amo más y que me permitió crecer, aprender y reafirmar mi vocación.

ÍNDICE	PÁGINAS
Resumen.....	9
Introducción.....	10
Delimitación del objeto de estudio .....	10
Planteo del problema .....	10
Justificación/Fundamentación:.....	12
Objetivos.....	17
<i>Objetivo General:</i> .....	17
<i>Objetivos Específicos:</i> .....	17
Supuestos básicos de Investigación. ....	18
Estado del arte.....	21
Marco Teórico.....	29
Alfabetización: definiciones contemporáneas y fundamentos.....	29
<i>Alfabetización temprana-inicial-emergente</i> .....	31
<i>El orden de enseñanza de las letras en la alfabetización inicial</i> .....	32
<i>El reconocimiento del propio nombre en el proceso de alfabetización</i> .....	33
<i>Conciencia Fonológica</i> .....	34
<i>Importancia de la conciencia fonológica</i> .....	35
<i>Desarrollo de la conciencia fonológica</i> .....	36
<i>La progresión en la enseñanza de la sílaba inicial, final y medial</i> .....	38

<i>El tipo de letra en el inicio del proceso de alfabetización</i> .....	39
<b>Lectura</b> .....	40
<i>Neurobiología de la lectura</i> .....	41
<i>Cajas de letras y su función</i> .....	42
<i>Ruta semántica</i> .....	45
<i>Ruta Ortográfica y reconocimiento visual e las palabras</i> .....	47
<i>Ruta Gramatical y procesamiento sintáctico-semántico</i> .....	48
<b>Lenguaje</b> .....	49
<i>Los sonidos del habla</i> .....	53
<i>Neurobiología del lenguaje</i> .....	54
<b>Trastorno del desarrollo del lenguaje</b> .....	59
<i>Tipos de Trastornos del lenguaje</i> .....	63
<i>Causas de los Trastornos del lenguaje</i> .....	70
<i>Evaluación de los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL)</i> .....	71
<i>Implicaciones del TDL en el Aprendizaje de la lectura y escritura:</i> .....	76
<b>Desarrollo del lenguaje y aprendizaje</b> .....	77
<i>Etapas del desarrollo lingüístico</i> .....	77
<i>Relación entre lenguaje oral y escrito</i> .....	78
<i>Vínculo entre funciones cognitivas y alfabetización</i> .....	78

<i>Implicancias para la intervención psicopedagógica en niños con TDL</i> .....	79
<i>Lectura en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)</i> .....	80
<i>Procesos lectores: decodificación y comprensión</i> .....	80
<i>Dificultades lectoras frecuentes en el TDL</i> .....	81
<i>Conciencia fonológica y principio alfabético</i> .....	81
<i>Comprensión lectora en niños con dificultades del lenguaje</i> .....	82
<b>Escritura en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)</b> .....	83
<i>El proceso de producción escrita</i> .....	84
<i>Dificultades en grafía, ortografía y coherencia</i> .....	84
<i>Expresión escrita y organización del discurso</i> .....	85
<i>Relación entre lenguaje oral y escritura</i> .....	85
<i>Uso del color en la enseñanza del código escrito</i> .....	86
<b>Teorías del aprendizaje</b> .....	87
<i>Enfoque conductista del aprendizaje</i> .....	87
<i>Enfoque cognitivista del aprendizaje</i> .....	88
<i>Constructivismo y alfabetización</i> .....	90
<i>Enfoque sociocultural del aprendizaje</i> .....	91
<i>Neurociencias y aprendizaje</i> .....	92
<b>Métodos de Alfabetización</b> .....	95

<b><i>Métodos sintéticos: de la parte al todo</i></b> .....	<b>95</b>
<b><i>Métodos analíticos o globales: del todo a las partes</i></b> .....	<b>98</b>
<b><i>Métodos mixtos o integrados</i></b> .....	<b>100</b>
<b><i>Métodos comunicativos y funcionales</i></b> .....	<b>102</b>
<b><i>Métodos psicogenéticos y constructivistas</i></b> .....	<b>104</b>
<b><i>Métodos multisensoriales</i></b> .....	<b>105</b>
<b><i>Métodos desde la neuroeducación</i></b> .....	<b>107</b>
<b><i>Modelo de la cuerda</i></b> .....	<b>109</b>
<b><i>Modelos de lectura basados en el conocimiento</i></b> .....	<b>111</b>
<b>Programas diseñados para Trastornos Específicos del Lenguaje</b> .....	<b>111</b>
<b>Uso de Tecnologías y Recursos</b> .....	<b>112</b>
<b>Estrategias conductuales y motivacionales en la intervención psicopedagógica</b> .	<b>112</b>
<b><i>Refuerzo positivo</i></b> .....	<b>113</b>
<b><i>Autorregulación</i></b> .....	<b>113</b>
<b><i>Rutinas de aprendizaje</i></b> .....	<b>114</b>
<b><i>Clima emocional y vínculo</i></b> .....	<b>115</b>
<b>Rol del psicopedagogo en el proceso de alfabetización</b> .....	<b>115</b>
<b><i>Evaluación psicopedagógica</i></b> .....	<b>116</b>
<b><i>Diseño de planes de intervención</i></b> .....	<b>116</b>

<i>Trabajo interdisciplinario</i> .....	117
<i>Acompañamiento a docentes y familias</i> .....	117
<b>Método</b> .....	118
<b>Fuentes de acceso a la información</b> .....	118
<b>Instrumentos de recolección de datos</b> .....	119
<b>Procedimiento</b> .....	119
<b>Análisis de datos</b> .....	120
<b>Categorías de análisis</b> .....	120
<b>Palabras clave</b> .....	120
<b>Resultados</b> .....	121
<b>Resultados vinculados al objetivo general</b> .....	121
<b>Resultados en relación con el análisis de estrategias de intervención</b> .....	121
<b>Resultados vinculados a la identificación de síntomas del TDL relevantes para la alfabetización</b> .....	122
<b>Resultados sobre el método fonético-fonológico</b> .....	123
<b>Resultados sobre el acompañamiento psicopedagógico y el apoyo emocional</b> ....	123
<b>Síntesis y conclusión</b> .....	124
<b>Aportes y contribuciones de la investigación</b> .....	128
<b>Programa de intervención psicopedagógica de Alfabetización para Niños con TDL</b> .....	128
<i>Enfoque general del programa</i> .....	128

<b><i>Secuencia didáctica del programa</i></b> .....	<b>129</b>
<b>LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>137</b>
<b>LINEA DE INVESTIGACIÓN FUTURAS</b> .....	<b>138</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>139</b>

“Estrategias clínicas de intervención psicopedagógica en el proceso de alfabetización de niños con trastorno del desarrollo del lenguaje”

## **Resumen**

Este trabajo se enfoca en el diseño de una guía didáctica con un enfoque clínico, destinada a apoyar el proceso de alfabetización en niños de 6 a 10 años que presentan trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). A través de este estudio, se examinan diversas estrategias de intervención clínica, adaptadas a las necesidades específicas de estos niños, y se identifican los síntomas del trastorno del desarrollo del lenguaje que afectan las habilidades de lectura y escritura. Además, se evalúan los beneficios y limitaciones del método fonético-fonológico, y se resalta la importancia de un acompañamiento psicopedagógico integral, que incluya tanto apoyo técnico como emocional. La investigación se fundamenta en una revisión bibliográfica exhaustiva y en el análisis de estudios previos, ofreciendo una propuesta práctica y teóricamente sólida para mejorar la calidad de la intervención psicopedagógica en el ámbito clínico. La guía didáctica propuesta no solo busca mejorar las capacidades lectoras y escritoras de los niños con TDL, sino también fortalecer su desarrollo emocional y cognitivo, promoviendo una intervención multidisciplinaria que incluya a logopedas, psicopedagogos y otros profesionales de la salud.

**Palabras claves:** Alfabetización; Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL); lectura; escritura; conciencia fonológica; comprensión lectora; producción escrita; métodos de alfabetización; intervención psicopedagógica; neuroeducación.

## **Introducción**

### **Delimitación del objeto de estudio**

La problemática de enseñanza aparejada a la alfabetización de niños en edades comprendidas entre los 6 a 10 años con trastornos del lenguaje, suscita diversos tratamientos, derivados de diferentes vertientes teóricas y de aplicación pedagógica en la actualidad.

Entre tantas, esta propuesta de intervención tiene como objeto el delimitar aquellos métodos que resulten adecuados hoy para lograr un abordaje primeramente multidisciplinar y desde una mirada holística, lejana a la meramente tradicional, de la problemática propuesta y su carácter procesual.

En este sentido, se procura realizar una revisión bibliográfica que dé cuenta de la diferenciación de vertientes ideológicas que poseen a su vez un interés aplicado a las ciencias de la educación, al mismo tiempo que se apoyan en teorías de la psicopedagogía moderna, para diseñar una propuesta guía para el profesional psicopedagogo cuando requiera apoyar el proceso de alfabetización en niños o niñas de entre 6 a 10 años, con desafíos en el lenguaje.

En el caso del presente trabajo, la búsqueda conceptual tendrá relación con el proceso de alfabetización en el ámbito clínico; en especial, en el tipo de lectura mixta como estrategia primordial para estimular y potenciar el proceso de alfabetización de niños en el contexto señalado.

### **Planteo del problema**

Se procura realizar una revisión bibliográfica que dé cuenta de la existencia y diferenciación de estrategias clínicas apoyadas en teorías de la psicopedagogía moderna a fin de presentar un plan de intervención psicopedagógica en el proceso de alfabetización de

niños de 6 a 10 años con trastorno del desarrollo del lenguaje, que tenga en cuenta dichas teorías.

La práctica psicopedagógica está encaminada al proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo así una de las mejores formas para desarrollar habilidades, conocimientos y conductas que permiten un mejor desenvolvimiento del niño frente al desarrollo de la lectura y la escritura.

Y esto es así, porque la enseñanza de la lectoescritura en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje no siempre depende del trastorno en sí sino de las limitaciones que presenta cada uno de los individuos en un momento dado de su desarrollo. Podemos mencionar en este sentido las comorbilidades que pueden presentarse con este tipo de diagnóstico, así como desde el punto de vista ecológico el contexto en el cual se encuentra inmerso el niño. Como también el hecho de que los niños con TDL exhiben un déficit significativo en la habilidad lingüística (Leonard, 2014).

A continuación, se enumeran una serie de indicadores que presentan estos niños, y que nos permitirán dar cuenta de la necesidad e importancia de la intervención psicopedagógica, aunque de acuerdo con el tipo de disfasia pueden estar presentes o no.

Ajuriaguerra, Quirós, A.M. Soprano, Rapin y Allen son autores que realizan interesantes clasificaciones de este tipo de trastornos en los que podremos profundizar.

Dichos indicadores son:

Fallas en la codificación

Hay comprensión

Articulación inadecuada

Restricción del vocabulario (anomias)

Grandes dificultades en la lectoescritura

Problemas en la producción del habla

Déficit en la organización secuencial

Déficit en la comunicación y el aprendizaje

Serias dificultades de conducta

Siempre debemos recordar que estos indicadores aparecen en un niño determinado por ciertas características históricas, familiares y socioculturales particulares.

La pregunta de investigación entonces planteará relevar ¿Qué tipo de estrategias permiten acompañar el desarrollo de un proceso de alfabetización exitoso en el ámbito de clínica psicopedagógica en niños de 6 a 10 años con trastornos en el desarrollo del lenguaje?

### **Justificación/Fundamentación:**

Es fundamental destacar que el valor de este trabajo radica en su contribución al campo de la psicopedagogía, ofreciendo herramientas prácticas y teóricas para abordar de manera interdisciplinaria el proceso de alfabetización en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. Esta contribución es relevante tanto para el avance de la disciplina como para la mejora de las prácticas educativas y terapéuticas en el contexto escolar y clínico.

El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) es una condición que afecta significativamente las habilidades de comunicación y aprendizaje en la infancia, especialmente durante las edades tempranas. Este trastorno, caracterizado por dificultades en la adquisición y el uso del lenguaje, tiene un impacto profundo en el proceso de alfabetización, limitando tanto la comprensión lectora como la capacidad de expresión escrita. En el ámbito clínico, resulta crucial desarrollar estrategias efectivas que aborden

estas dificultades de manera integral, ofreciendo un apoyo adaptado a las necesidades específicas de cada niño.

Este trabajo surge de la necesidad de diseñar una guía didáctica con un enfoque clínico destinada a optimizar el proceso de alfabetización en niños de 6 a 10 años con TDL. La propuesta se centra en identificar los principales síntomas que interfieren en el aprendizaje de la lectura y la escritura, implementando intervenciones basadas en el método fonético-fonológico. Además, se subraya la importancia de un acompañamiento psicopedagógico que no solo aborde los aspectos técnicos del aprendizaje, sino que también contemple el apoyo emocional y el desarrollo integral del niño.

La investigación presentada en este documento se fundamenta en una revisión exhaustiva de la literatura científica y en el análisis de estudios previos, lo que permite construir una propuesta teóricamente sólida y aplicable en la práctica. La guía didáctica desarrollada aspira a convertirse en una herramienta útil para profesionales de la educación y la salud, proporcionando estrategias concretas y adaptables que puedan aplicarse en diversos contextos clínicos y educativos. A través de esta intervención, no solo se busca mejorar las habilidades lectoras y escritoras de los niños con TDL, sino también fomentar su desarrollo emocional y cognitivo. Para ello, se promueve una intervención multidisciplinaria que integre el trabajo de logopedas, psicopedagogos y otros profesionales de la salud.

En el ámbito clínico, se reconoce la importancia de los estudios realizados por el experto Stanislas Dehaene (2015) sobre las bases cerebrales implicadas en las principales operaciones intelectuales humanas, específicamente en la lectura. Dehaene detalla diversos procesos que ocurren durante la lectura, basándose en descubrimientos recientes en el campo de la medicina especializada, que continúan la línea de investigaciones iniciadas a finales del siglo XIX.

Según Dehaene, el proceso de reconocimiento de la palabra escrita comienza en los ojos, donde solo el centro de la retina, conocido como la fovea, tiene la resolución suficiente para identificar letras pequeñas. A medida que los ojos se mueven, se reconocen dos o tres palabras a la vez. Las neuronas en la retina dividen cada palabra, y luego estas deben ser reconstruidas antes de ser reconocidas. El sistema visual extrae de manera progresiva grafemas, sílabas, prefijos, sufijos y raíces de las palabras. Posteriormente, dos rutas importantes de procesamiento se activan de forma paralela: la ruta fonológica, que convierte las letras en sonidos, y la ruta léxica, que accede al diccionario mental de significados (Dehaene, 2015).

Para aprender a descifrar las palabras escritas, es necesario que una región particular del cerebro se especializa en procesar estos objetos visuales. El cambio principal que impone la lectura se sitúa en el hemisferio izquierdo, en una región específica de la corteza visual conocida como el "área de la forma visual de las palabras" o "caja de letras del cerebro", que concentra todos los conocimientos visuales relacionados con las letras y sus combinaciones (Dehaene, 2015).

En el siglo XX, los avances en neuroimágenes han sido clave para desvelar algunos misterios relacionados con el cerebro y su funcionamiento durante la lectura, estableciendo una base inicial para las ciencias en este campo y su desarrollo. Una de las ideas centrales de Dehaene es la hipótesis del reciclaje neuronal a partir de la alfabetización. Según esta hipótesis, existe un conjunto de regiones cerebrales especializadas en el reconocimiento de las formas de las letras y su correspondencia con los sonidos. Estas regiones se activan de manera sistemática en individuos alfabetizados cuando se les presenta texto escrito.

Este enfoque permite articular temáticas relacionadas con el "cerebro lector" y los mecanismos subyacentes involucrados en la lectura, destacando una "caja de letras" ubicada en una zona específica del cerebro encargada de la función de reconocimiento visual de las palabras.

El autor también ha explorado la dislexia, un trastorno relacionado con las dificultades en el desarrollo del lenguaje, y ha investigado lesiones cerebrales para comparar cerebros con y sin lesiones, concluyendo que la lectura es una especialización del cerebro que comienza en los ojos y continúa en el sistema visual, que normaliza los textos, todo esto sucediendo fuera de la conciencia del lector.

Se ha observado que la información procesada se distribuye rápidamente por dos rutas en simultáneo: la ruta fonológica, que reconoce los sonidos, y la ruta léxica, encargada de los significados, mediante un léxico ortográfico mental que coordina la identificación de grafemas, sílabas y morfemas para reconocer y dar significado a las palabras (Dehaene, 2015).

De esta manera, el léxico mental almacenado en las neuronas se amplía y fortalece con la lectura y la información sensorial, activando funciones neuronales constantemente, lo que enriquece el léxico y proporciona más recursos para los procesos de descifrado y comprensión, según el autor.

Por su parte, Marc Monfort (2015) señala que el reconocimiento de palabras escritas puede existir antes de lo que se considera comúnmente como aprendizaje lector. Muchos niños pequeños son capaces de identificar logotipos publicitarios, donde intervienen aspectos más allá de la escritura, como el color o el diseño gráfico. Es posible entrenar a los niños para reconocer palabras escritas de manera estándar mediante procedimientos de asociación, como el reconocimiento de sus nombres o días de la semana en el pizarrón.

Este reconocimiento se realiza de forma directa, y los rasgos que permiten identificar una palabra se centran esencialmente en el tamaño de la palabra, la repetición de ciertas formas, la presencia de letras características, y diversas combinaciones de estos elementos (Monfort, 2015).

En este sentido, la fundamentación del presente trabajo responde a la necesidad de indagar sobre los procesos elementales en el proceso de la lectura, su modo de funcionamiento y de aprendizaje como vía a la planificación y elaboración de un programa de intervención, basado en la evidencia científica, para ser utilizado por profesionales psicopedagogos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en niños y niñas, a través del aprendizaje de las correspondencias entre grafemas y fonemas, la manera en la que se componen las sílabas y las palabras.

En este sentido, la fundamentación del presente trabajo responde a la necesidad de explorar los procesos fundamentales de la lectura y su aprendizaje, con el fin de planificar y desarrollar un programa de intervención basado en evidencia científica. Este programa está destinado a ser utilizado por profesionales psicopedagogos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en niños, enfocándose en el aprendizaje de las correspondencias entre grafemas y fonemas, y en la composición de sílabas y palabras.

Se considera que este es un campo donde la interdisciplina es crucial, ya que es imposible realizar un diagnóstico completo de estas patologías sin la intervención de un fonoaudiólogo. El psicopedagogo se encargará del diagnóstico y tratamiento de los síntomas no lingüísticos. Por lo tanto, un programa de lectoescritura que tenga en cuenta estos síntomas servirá como guía para un tratamiento original, diseñado para abordar los aspectos singulares que caracterizan al paciente.

En esta investigación, se desplegará una metodología basada en el enfoque documental. El enfoque documental en investigación se refiere a una metodología de investigación que se basa en el análisis y la interpretación de documentos como fuente principal de información. En este enfoque, los investigadores recopilan, examinan y analizan una variedad de documentos relevantes para su estudio, como libros, artículos, informes, registros oficiales, material de archivo, publicaciones en línea y cualquier otro tipo de documento escrito. El objetivo principal es obtener datos e información sustanciales sobre un tema específico sin

la necesidad de realizar investigaciones de campo o experimentos directos. En lugar de recopilar datos a través de encuestas, entrevistas u observaciones, la investigación se centra en el análisis crítico de documentos existentes para extraer conocimiento y generar nuevas perspectivas. El proceso de investigación documental implica varias etapas, como la búsqueda y recopilación de documentos relevantes, la evaluación de su calidad y relevancia, la lectura y el análisis crítico de los textos, y la síntesis de la información obtenida. Durante este proceso, los investigadores pueden identificar patrones, tendencias, argumentos o teorías existentes, así como generar nuevos conocimientos o hipótesis que podrían ser objeto de investigación adicional.

## **Objetivos**

El estudio plantea un conjunto de objetivos que permite estructurar la investigación y guiar el análisis de la información. A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos:

### ***Objetivo General:***

Diseñar un programa de intervención psicopedagógica desde una perspectiva clínica que permita al profesional en psicopedagogía acompañar y favorecer el proceso de alfabetización en niños de 6 a 10 años con trastorno del desarrollo del lenguaje, reflejando los aportes teóricos revisados y analizados en este trabajo.

### ***Objetivos Específicos:***

Analizar diversas estrategias de intervención clínica para promover y mejorar el aprendizaje de la lectoescritura, adaptadas a las necesidades específicas de niños con trastorno del desarrollo del lenguaje.

Identificar y comprender los síntomas del trastorno del desarrollo del lenguaje que son relevantes para el psicopedagogo y que influyen en el proceso de lectura y escritura, permitiendo una intervención más eficaz.

Evaluar los beneficios y desventajas del método fonético-fonológico en el proceso de alfabetización en niños y niñas con trastorno del desarrollo del lenguaje, proporcionando un enfoque basado en la evidencia clínica.

Destacar la importancia del acompañamiento psicopedagógico en el proceso de alfabetización, subrayando el papel del apoyo emocional y motivacional para los niños con trastorno del desarrollo del lenguaje en un entorno clínico.

### **Supuestos básicos de Investigación.**

El presente trabajo parte de las siguientes premisas que sirven como base para elaborar un programa de intervención psicopedagógica y estrategias aplicables en la enseñanza de la lectura en niños con TDL de 6 a 10 años:

El concepto de alfabetización emergente (Teale y Sulzby, 1986, Neuman & Dickinson, 2002) refiere a aquellas habilidades que los niños desarrollan a edad muy tempranas, presumiéndose a las mismas como precursores de la lectura y escritura, antes del inicio de su educación formal. Entre estas habilidades de alfabetización emergente, las que han sido atendidas más ampliamente son el reconocimiento de letras, la conciencia fonológica y el vocabulario (Van Kleeck, 2008), mientras que la globalización de las sílabas y palabras han sufrido una notoria falta de atención (Mendoza, 2014; White & Lorch, 2008; Paris & Paris, 2003; Strasser & Lissi, 2009). Sin embargo, diversas investigaciones señalan que existen probablemente varias formas de desarrollar habilidades lectoras, en función del tipo de destrezas o de discapacidades que el aprendiz presente al iniciar el aprendizaje. Un nivel muy bajo o incluso la ausencia de alguna habilidad que sí influye en el aprendizaje "normal" de la lectura, puede ser compensado utilizando vías alternativas de enseñanza que

incorporen formas diferentes de acceder al reconocimiento y a la comprensión del signo escrito (Monfort, 2013).

Es objetivo de este trabajo indagar distintos tipos de lectura sobre enfoques para la alfabetización, y su optimización teórico-práctica en el marco del ámbito clínico y en niños que padecen trastornos en el lenguaje.

A partir de los aportes teóricos, realizar una revisión de aquellos métodos que se proponen hoy en día desde el enfoque fonológico, multisensorial, global basados en evidencia, así como métodos adicionales; y que, también, pugnan por ser aceptados como efectivos para tal cometido.

Al mismo tiempo, en tanto la revisión bibliográfica de este trabajo se orienta a contribuir a la optimización en materia de elección de los profesionales del área de psicopedagogía en torno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta al momento de elegir un método para alfabetizar a niños con trastornos del desarrollo del lenguaje.

Se tomará y establecerá un diálogo constructivo con ejes-métodos de alfabetización muy diferentes, como lo son el método global de la lectura, por un lado, y el método fonológico por el otro. En los niños con desarrollo típico, el aprendizaje de la lectura suele realizarse cuando disponen de un dominio elaborado del lenguaje oral. De esta forma se dota de una destreza que les da acceso a la información y a la cultura; sin embargo, para un grupo, adquirir la habilidad de reconocer palabras escritas supone una dificultad desproporcionada.

La finalidad de este trabajo es entender qué métodos de intervención para el ámbito clínico son apropiados para el aprendizaje de la lectura en los casos en los que los niños presentan dificultad en el lenguaje. Para su ejecución, se realizó una indagación sobre los métodos utilizados actualmente en libros, revistas de publicaciones científicas, informes de

investigación, entre otros documentos de carácter científico. Se emplearon los métodos de análisis y síntesis, que sirvieron para resumir la información obtenida.

## Estado del arte

Las investigaciones que antecedieron a esta trataron sobre el proceso de alfabetización en niños de 6 a 10 años con trastorno del desarrollo del lenguaje en el ámbito clínico. Aquí se citan las más relevantes en orden cronológico:

En primer lugar, el estudio realizado por Baez Monica. (2020) *titulado La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial*, publicado en el volumen 3, número 3 de la revista *Ciencia y Educación*, tiene como objetivo analizar el impacto de la Ley Argentina sobre Dificultades Específicas del Aprendizaje (Ley N° 27.306, 2016), centrándose en la dislexia como objeto de prevención y diagnóstico. La investigación fue una respuesta a los recientes debates y al incremento de derivaciones de niños a consultas psicopedagógicas desde las escuelas, buscando evaluar el riesgo de una posible sobrepatologización de la población escolar en el primer ciclo de educación primaria. Se adoptó un enfoque cualitativo, basado en la epistemología y la psicolingüística psicogenética. La investigación se dividió en dos etapas: un análisis de casos de niños derivados a atención psicopedagógica y una exploración de las concepciones de docentes sobre estas dificultades. Los resultados destacaron la importancia de la formación y las intervenciones docentes en la correcta interpretación de las particularidades normales en los procesos de alfabetización, lo que puede prevenir la sobrepatologización.

Por su parte, Campos Ramírez, R. M., & Navarro Peralta, J. C. (2020, octubre 6). Llevaron a cabo una investigación titulada, *Estrategias especiales para identificar trastornos del lenguaje en el aprendizaje de los niños y niñas del segundo grado de Educación Primaria de la I.E. N° 14743 'Sagrado Corazón de Jesús' Ciudad del Pescador, Paita*. Este estudio tuvo como objetivo, desarrollar una propuesta psicopedagógica para mejorar el aprendizaje de estudiantes de segundo grado con trastornos del lenguaje en la mencionada institución. Se analizó cómo estos

trastornos, si no se abordan adecuadamente, pueden impactar negativamente la calidad del aprendizaje. Se utilizó una metodología aplicada, transversal, descriptiva y explicativa, con la Guía de Observación como herramienta para la recolección de datos, validada para asegurar su fiabilidad. El marco teórico se fundamentó en aportes de Skinner, Piaget, Chomsky, Rapin y Alessandri respecto a los trastornos del lenguaje, y en las contribuciones de Vygotsky y Novak sobre el aprendizaje. Los datos se procesaron mediante tablas estadísticas descriptivas y se formuló una propuesta metodológica coherente con las necesidades observadas en los estudiantes.

De igual importancia, Declaire, Y. F. (2020) llevó a cabo un estudio titulado, *la lectoescritura en niños y niñas con sordera: Estrategias pedagógicas y didácticas empleadas por los docentes en la alfabetización*. Universidad del Gran Rosario. Espacio de Ciencias Sociales y Educación; Argentina. Este trabajo tiene como objetivo investigar y describir las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes en una escuela especial para sordos e hipoacúsicos, con un enfoque en la alfabetización. Se realiza una revisión bibliográfica sobre la sordera, la comunidad sorda y la Lengua de Señas Argentina (LSA), además de un análisis histórico de la educación para sordos en Argentina. Se lleva a cabo un estudio de caso observando clases y entrevistando a docentes para evaluar las estrategias pedagógicas. Se analizan las políticas educativas actuales sobre inclusión escolar y su impacto en la educación de estudiantes sordos. Los hallazgos identifican la efectividad de las estrategias pedagógicas y su alineación con las políticas educativas, proponiendo conclusiones sobre su implicancia para la práctica docente y las políticas educativas.

Por otro lado, Pérez Silva, A. M., & Astorga Lineros, B. (2020), titularon a su investigación, *Desarrollo del lenguaje oral y su relación con el contexto social de pertenencia*, Santiago de Chile. En el cual investigan la adquisición del lenguaje oral

en niños de pre básica NT2 en un establecimiento privado subvencionado en Estación Central, Chile.

El estudio se centra en cómo el contexto social influye en el desarrollo del lenguaje y en las dificultades que enfrentan estos niños para alcanzar los aprendizajes esperados. Se trata de una investigación monográfica que examina la relación entre el lenguaje oral y el contexto social, revisando investigaciones, teorías y autores relevantes. Se abordan los conocimientos científicos acumulados en Latinoamérica en la última década, enfocándose en contextos sociales desfavorecidos. Los resultados evidenciaron que los factores sociales afectan la adquisición del lenguaje en niños de estos entornos y las formas en que lo hacen, proporcionando una comprensión más clara sobre sus dificultades de aprendizaje.

Así mismo, Santamaría Sancho y Núñez Delgado (2021), en su estudio *Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo* presentado en Granada, España. Se propuso como objetivo identificar los factores que influyen en los procesos didácticos de la lectoescritura y las principales dificultades que enfrentan docentes y alumnos. Se utilizó una metodología cualitativa, específicamente un estudio de caso colectivo, y se recolectó información mediante entrevistas clínicas semiestructuradas. La investigación reveló la falta de estrategias y metodologías innovadoras por parte de los docentes, lo que convierte el proceso de alfabetización en un desafío mayor, desmotivando a los estudiantes y afectando su adquisición de habilidades.

Por su parte, Pastrana, C. A., & Zárate, L. B. (2022) en su trabajo *Implicancia del psicopedagogo en intervención temprana: Estudio centrado en las prácticas de psicopedagogos* en Salta capital. Tuvieron como intención analizar la implicancia de los psicopedagogos en la intervención temprana y los beneficios que esta brinda a los niños. Se desarrolló con un enfoque cualitativo, utilizando un diseño no experimental y descriptivo con una lógica inductiva. La muestra incluyó a seis

psicopedagogas que trabajan en intervención temprana, a quienes se les realizaron entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que tanto la psicopedagogía como la intervención temprana se centran en maximizar las potencialidades de los niños, destacando la importancia de la prevención de factores que pueden afectar su desarrollo. Se observó que los niños que reciben intervención temprana, ya sea por patologías o no, presentan pronósticos favorables al abordar a tiempo posibles dificultades que pueden interferir en su aprendizaje.

Ese mismo año, Mediero Antonio, E. (2022) en *desarrollo fonético en niños con TDL" (Tesis de grado)*. Universidad de Salamanca, llevó a cabo su investigación con el objetivo de identificar y etiquetar los rasgos de desarrollo fonético-fonológico en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Se busca determinar si el desarrollo fonológico sigue un patrón sistemático o presenta características propias del trastorno. El autor destaca la relevancia del desarrollo fonológico en la adquisición del lenguaje y menciona que el TDL es una de las dificultades del neurodesarrollo más estudiadas en las últimas décadas, caracterizándose por un vocabulario limitado y alteraciones significativas en el discurso. Se utilizan criterios de especificidad, discrepancia y evolución para diferenciar el TDL de otros trastornos. La metodología fue cualitativa y se aplicó la técnica del doble ciego para asegurar resultados fiables. Los resultados indican que el TDL afecta el progreso en la adquisición fonológica, con un retraso general en la integración del repertorio fonético-fonológico.

En 2022, Colmont Villacrest desarrolló en Guayaquil el estudio *Innovación de actividades lúdicas para el desarrollo del lenguaje oral previo al inicio de la lectoescritura en estudiantes de Inicial I paralelo "B"*. El trabajo buscó fortalecer el lenguaje oral en niños pequeños como base para la futura adquisición de la lectoescritura. A partir de observaciones registradas en una lista de cotejo, se detectaron limitaciones en varios estudiantes, entre ellas: poca claridad y coherencia

al expresarse, errores de pronunciación y un vocabulario reducido, factores que podrían dificultar el aprendizaje posterior de la lectura y escritura.

Para responder a esta problemática, la investigadora implementó actividades lúdicas —juegos de roles, narración de cuentos, rimas y canciones— adaptadas a la edad e intereses de los niños. Tras su aplicación, se evidenció una mejora notoria en la fluidez, pronunciación, amplitud de vocabulario y confianza al expresarse oralmente, lo que favoreció también la interacción con compañeros y docentes. Se concluyó que estimular el lenguaje oral en etapas tempranas resulta esencial para un adecuado desarrollo de la lectoescritura, recomendándose el uso de estrategias dinámicas y motivadoras en la educación inicial.

Esteve Montaña, A. I. (2023) en su estudio titulado *la relación entre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y la intervención psicopedagógica en niños de 6 a 10 años*, en la Universidad de las Islas Baleares. Se propone como objetivo desarrollar un programa de intervención psicoeducativa para niños de 3 a 5 años con posible TDL, basado en evidencia empírica actual. El programa busca estimular habilidades relacionadas con el lenguaje y la lectura, promoviendo la motivación por la comunicación. Se menciona que el TDL es un trastorno heterogéneo y multifacético, y que su diagnóstico requiere considerar no solo las dificultades lingüísticas, sino también la comorbilidad con otros trastornos y factores neurobiológicos. Se destaca la plasticidad cerebral en la infancia como clave para intervenciones efectivas. La implementación del programa se planificó para al menos dos años escolares, con sesiones semanales. Se concluye que el TDL es resistente al tratamiento y que el trabajo conjunto con las familias es esencial para mejorar los resultados. Se señala la necesidad de aumentar la investigación sobre intervenciones efectivas a largo plazo para niños con TDL en España.

Beatriz Diuk (2013). Investigadora del CONICET con amplia experiencia en educación para niños en contextos de pobreza, implementó en Mendoza, Argentina, el *Programa Dale: Derecho a aprender a leer y escribir* tras cinco años de investigación. Esta propuesta surge por la identificación de niños mayores de 8 años que aún no sabían leer ni escribir. La premisa fue que, si no aprendían, era por una enseñanza inadecuada, no porque tuvieran dificultades de aprendizaje. El objetivo principal del programa es ser una herramienta que facilite la lectura y escritura de estos niños, ofreciendo estrategias a los docentes para mejorar sus prácticas. Se realiza una evaluación inicial para determinar el nivel de cada niño (dividido en tres niveles) y se ajusta la propuesta a sus necesidades. Las sesiones tienen una duración de 20 minutos y se realizan en un total de 25 encuentros. Al finalizar la intervención, se realiza una nueva evaluación para medir el progreso de los 890 niños participantes. Como resultado, a lo largo de estos años registraron resultados cualitativos relacionados a los cambios que se producen en los niños que recuperan su autoestima, la confianza y el sentido de estar en la escuela. Maestros y padres refieren el impacto educativo y emocional que implica poder aprender a leer y escribir diversos textos. En lo cuantitativo, el 80 % de los niños aprendieron a leer y escribir con «Dale!» en tres meses.

Por su parte, en 2023, Talledo-Macías y colaboradores llevaron a cabo una investigación en Manabí, Ecuador, orientada a examinar las dificultades que presentan los estudiantes con trastorno del lenguaje en el proceso de adquisición de la lectoescritura durante el segundo año de Educación Básica. Bajo un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, el estudio permitió identificar categorías que describen de manera detallada este fenómeno. Los resultados mostraron que los niños y niñas con trastorno del lenguaje evidenciaban limitaciones notorias en la expresión oral y la comunicación no verbal, recurriendo en algunos casos al uso de señas como recurso compensatorio. A pesar de sus dificultades para incorporar nuevo vocabulario, lograban construir frases de forma adecuada. Sin embargo, en el ámbito de la lectoescritura, se constató que sus destrezas

eran restringidas y que presentaban serias dificultades en la comprensión. Asimismo, se observó una escasa participación en actividades que requerían expresión y comprensión verbal, aunque podían seguir instrucciones, aunque con esfuerzo adicional. El estudio concluyó que es imprescindible diseñar e implementar programas de intervención específicos para atender integralmente las necesidades de estos estudiantes, con miras a fortalecer sus habilidades de lectoescritura y potenciar su desarrollo académico y social. También se destacó la relevancia de sensibilizar y capacitar a docentes y a la comunidad educativa en general, de manera que puedan ofrecer un acompañamiento pertinente y ajustado a las particularidades de los niños y niñas con trastorno del lenguaje.

Por último, un aporte relevante para esta investigación lo brinda la revisión sistemática realizada por Ramírez-Santana y colaboradores (2024), desarrollada en el contexto europeo y publicada en una revista científica internacional especializada en lenguaje y educación. Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL/DLD) y la comprensión lectora en niños en edad escolar.

Los autores sostienen que los niños con TDL presentan un riesgo significativamente mayor de experimentar dificultades en la alfabetización, especialmente en los procesos de comprensión lectora, en comparación con sus pares con desarrollo típico. Plantean que las limitaciones en vocabulario, sintaxis y memoria verbal afectan directamente la capacidad de construir significado a partir de textos escritos.

En cuanto a la metodología, se trató de una revisión sistemática, es decir, un estudio que no trabaja con un solo grupo de niños, sino que analiza de forma rigurosa múltiples investigaciones previas. Los autores seleccionaron estudios empíricos publicados en los últimos años, con muestras de niños diagnosticados con TDL, evaluados en habilidades de lectura y comprensión.

Los resultados mostraron de manera consistente que los niños con TDL obtienen rendimientos más bajos en comprensión lectora, que las dificultades no se explican solo por problemas de decodificación, sino principalmente por déficits en el lenguaje oral y que existe una relación directa entre el nivel de desarrollo lingüístico y el éxito en la alfabetización.

A partir de estos hallazgos, los autores concluyen que el lenguaje oral es un predictor clave del aprendizaje lector, y que la intervención temprana en TDL resulta fundamental para prevenir el fracaso escolar en lectura y escritura.

## Marco Teórico

### Alfabetización: definiciones contemporáneas y fundamentos

Las definiciones contemporáneas de alfabetización coinciden en que este concepto no se limita a aprender las letras o la escritura mecánica, sino que implica un conjunto de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales que permiten a las personas acceder al conocimiento, participar en su contexto y comunicarse de manera significativa (UNESCO Institute for Statistics, 2025; Britannica, 2025). En particular, la UNESCO define la alfabetización como la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear y comunicar a través de materiales impresos o escritos en diversos contextos, y subraya que este proceso constituye un continuo de aprendizaje a lo largo de toda la vida que permite a los individuos alcanzar sus metas y participar plenamente en la sociedad (UNESCO Institute for Statistics, 2025).

La alfabetización es comprendida también como una práctica social compleja, donde leer y escribir no solo son habilidades técnicas, sino actividades que se utilizan para interactuar, construir significado y participar en diferentes ámbitos culturales y comunitarios (Street, citado en investigaciones de alfabetización como práctica social).

Históricamente, estas definiciones han evolucionado desde concepciones más restringidas —como la de mediados del siglo XX que asociaba la alfabetización con la simple lectura y escritura de frases cotidianas— hacia modelos que reconocen la complejidad de las prácticas culturales, cognitivas y comunicativas implicadas en la lectura y la escritura (UNESCO, 1978; UNESCO Institute for Statistics, 2025).

Además de las posiciones institucionales, otras definiciones amplían el alcance de la alfabetización. Por ejemplo, la alfabetización funcional enfatiza la importancia de que las personas no solo lean o escriban, sino que utilicen estas habilidades para tomar decisiones

informadas, resolver problemas cotidianos y desenvolverse con autonomía en diversos contextos (DVV International, 2025).

En este sentido, la alfabetización temprana se considera un proceso que comienza antes del ingreso escolar formal, en interacción con el entorno familiar y comunitario, donde el desarrollo del lenguaje oral, el vocabulario y la comprensión auditiva constituyen bases fundamentales para la adquisición posterior de la lectura y la escritura efectivos (UNESCO IIEP, 2025).

Estas definiciones contemporáneas comparten varios ejes clave: la alfabetización es multidimensional, contextualizada, continua y socialmente situada. No se reduce a habilidades aisladas, sino que involucra la comprensión profunda de textos, la interpretación crítica de la información, la producción de escritos significativos y la participación activa en prácticas culturales y académicas.

Desde una perspectiva psicopedagógica, estas conceptualizaciones tienen implicancias directas para la intervención. En primer lugar, posicionan la alfabetización como un proceso integral que debe abordarse desde múltiples dimensiones —lingüística, cognitiva y socioemocional—, lo que implica evaluar y fortalecer no solo la descodificación ortográfica, sino también la comprensión, el vocabulario, las estrategias metacognitivas y la utilización funcional de la lectura y la escritura en contextos reales. En segundo lugar, al entender la alfabetización como práctica social, la intervención psicopedagógica debe incluir experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y culturalmente relevantes, donde los niños interactúen con textos auténticos y produzcan escritos con propósito comunicativo. Finalmente, estas definiciones enfatizan la importancia de integrar el entorno familiar y comunitario en el proceso de alfabetización, lo que se traduce en estrategias que articulan la escuela con el hogar y que promueven la participación activa de las familias en el acompañamiento del desarrollo lector y escritor de los niños.

## ***Alfabetización temprana-inicial-emergente***

La alfabetización temprana alude al inicio del aprendizaje de la lengua escrita desde la primera infancia (Braslavsky, 2000), considerando que dicho proceso comienza incluso antes de que el niño adquiriera por completo las habilidades técnicas de lectura y escritura (Brooks McLane y Dowley McNamee, 1990). De este modo, se entiende como un desarrollo progresivo y constante, y no únicamente como un objetivo que se alcanza al comenzar la educación formal.

Beatriz Diuk (2024) Denomina alfabetización temprana a la parte del proceso que sucede en los primeros años. Anteriormente se utilizaba el termino “alfabetización emergente”, pero este termino fue desestimado ya que la alfabetización no “emergía” espontaneamente solo por exponer a los niños a la escritura sino que era producto de una enseñanza por parte de un adulto. Es un proceso cultural. Para esta autora la alfabetización inicial implica que:

- Se aprende a leer y a escribir con otros y otras.
- Aprender a leer y a escribir es muy distinto a aprender a hablar.
- Las diferencias entre sectores sociales en las practicas socioculturales de lectura y escritura no son deficiencias.
- Enseñar a leer y a escribir no es reproducir en la escuela las prácticas de los sectores altamente alfabetizados.

Apoyando a esta premisa Piacente (2018) señala que la alfabetización temprana ocurre previamente a la escolaridad y depende de un contexto alfabetizador.

Maryanne Wolf (2008), coincide con esta premisa y señala que no nacimos para leer, sino que es un invento que hizo el hombre, y que a través de él, nuestro cerebro se va reestructurando lo que nos permite ampliar nustos pensamientos y por tanto la evolucionar.

## ***El orden de enseñanza de las letras en la alfabetización inicial***

Diversas investigaciones en alfabetización coinciden en que el orden en que se introducen las letras no es arbitrario, sino que responde a criterios lingüísticos, perceptivos y pedagógicos que buscan facilitar el acceso al sistema alfabético. En particular, se propone iniciar por aquellas letras que presentan mayor frecuencia en la lengua, mayor transparencia fonema-grafema y facilidad articulatoria (Cuetos, 2014; Dehaene, 2015; Snowling & Hulme, 2021).

Desde el enfoque fonético-fonológico, se sostiene que es recomendable comenzar por consonantes continuas y vocales tempranas, dado que permiten una pronunciación sostenida y una asociación más estable entre sonido y grafía (Ehri, 2020). Este criterio favorece la construcción progresiva de la conciencia fonémica, entendida como la capacidad de identificar y manipular los sonidos del habla, habilidad considerada un predictor central del éxito lector (National Reading Panel, 2000; Oakhill, Cain & Elbro, 2019).

Asimismo, estudios en neurociencias cognitivas muestran que el cerebro lector aprende mejor cuando el sistema de enseñanza respeta la correspondencia sistemática entre grafemas y fonemas, organizando la instrucción de forma gradual y acumulativa (Dehaene, 2015; Dehaene et al., 2020). Este tipo de secuenciación permite consolidar redes neuronales estables asociadas al reconocimiento visual de letras y a su traducción fonológica.

En el caso de niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), esta organización resulta especialmente relevante. El TDL se caracteriza por dificultades persistentes en el procesamiento fonológico, el acceso léxico y la estructuración del lenguaje oral (Bishop et al., 2017; Mendoza, 2014). Por este motivo, la enseñanza desorganizada o basada exclusivamente en el reconocimiento global de palabras puede generar mayores obstáculos en la decodificación.

Autores como Monfort y Juárez (2013) y Snowling y Hulme (2021) señalan que estos niños se benefician de una enseñanza explícita, secuenciada y multisensorial del sistema alfabético, donde el orden de presentación de las letras permita reducir la carga cognitiva y facilitar la automatización progresiva de la correspondencia sonido-letra. En este sentido, comenzar por fonemas más estables y perceptualmente claros favorece el establecimiento de representaciones fonológicas más precisas.

Además, investigaciones recientes destacan que una secuencia didáctica bien estructurada permite compensar debilidades lingüísticas iniciales mediante apoyos visuales, auditivos y kinestésicos, fortaleciendo la integración entre lenguaje oral y escrito (Cassiraga, 2024; Ehri, 2020). De este modo, el orden de enseñanza no solo cumple una función organizativa, sino que actúa como mediador entre el lenguaje oral alterado y la adquisición del código escrito.

### ***El reconocimiento del propio nombre en el proceso de alfabetización***

Diversos autores señalan que el nombre propio ocupa un lugar privilegiado en la alfabetización inicial por su valor afectivo, identitario y cognitivo, ya que constituye una de las primeras formas estables de escritura con significado personal para el niño. Ferreiro y Teberosky (1979/2000) sostienen que el nombre propio suele ser el primer referente gráfico que el niño reconoce y produce, funcionando como un modelo temprano de escritura.

Desde una perspectiva psicolingüística, se destaca que el nombre actúa como un anclaje simbólico de la identidad y favorece la comprensión de que la escritura representa el lenguaje. Asimismo, Tolchinsky (2003) plantea que el trabajo con el nombre permite al niño reflexionar sobre las propiedades del sistema de escritura, tales como la direccionalidad, la linealidad y la relación entre cantidad de letras y extensión oral. En la misma línea, Cassiraga (2024) señala que el nombre propio opera como un organizador cognitivo que articula afectividad, lenguaje y alfabetización, facilitando el acceso al principio alfabético. Estas contribuciones fundamentan el uso del nombre del niño en la intervención psicopedagógica como punto de partida para la construcción de palabras y oraciones,

especialmente en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, en quienes el significado personal favorece la motivación, la atención y la estabilidad de los aprendizajes.

### **Conciencia Fonológica**

Según Narvarte (2017), la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite al individuo reconocer la relación entre los fonemas —sonidos del habla— y los grafemas —signos gráficos—. Esta relación posibilita que, al combinarse los grafemas, se formen unidades sonoras y escritas que constituyen palabras con significado definido.

Por su parte en *El Cerebro Lector*, Dehaene (2014) resalta la relevancia de la conciencia fonológica durante las primeras fases del aprendizaje lector. Explica que el cerebro inicialmente identifica letras y palabras como imágenes, para luego avanzar hacia una etapa en la que los grafemas se asocian con sus correspondientes fonemas. Este proceso de decodificación fonológica es fundamental para que los niños puedan dividir las palabras en sonidos individuales y reconstruirlas, facilitando así la lectura incluso de palabras desconocidas.

Defior y Serrano (2011) explican que la conciencia fonológica, en sentido estricto, es la habilidad que se tiene para identificar, separar o unir intencionalmente las partes pequeñas que forman las palabras, como las sílabas, las partes dentro de las sílabas y los sonidos individuales llamados fonemas. Además, proponen que esta conciencia puede entenderse en cuatro niveles: el nivel de las palabras completas (léxico), el de las sílabas, el de las partes dentro de las sílabas y el de los sonidos más pequeños (fonémico).

Para Pearson (2012), la conciencia fonológica es la capacidad que se tiene para darse cuenta y jugar con los sonidos del habla. Esto depende tanto de que se vayan aprendiendo cosas del lenguaje, como entender las rimas o las sílabas, como también de que se enseñen de manera clara y directa sobre los sonidos que forman las palabras, por

ejemplo, saber cuál es el primer o el último sonido, o cómo se deletrean según esos sonidos.

Según, Pearson (2008), la conciencia fonológica es “la capacidad de analizar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos, fonemas), y de efectuar operaciones complejas sobre ellos. Esta capacidad permite especialmente al niño dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema, y es muy importante para el aprendiz lector” (p. 8).

En términos sencillos se puede entender como conciencia fonológica, a la habilidad para reflexionar y manipular de manera consciente segmentos del lenguaje oral. Existen dos niveles de conciencia fonológica; uno de ellos es la conciencia silábica y el otro es la conciencia fonémica, Arenas Ampuero, Hernandez Riveros, Muñoz Montes, Rojas, Scaramelli, Tobar Villegas (2014).

### ***Importancia de la conciencia fonológica***

La relación entre conciencia fonológica y lectoescritura es bidireccional puesto que la conciencia fonológica favorece la adquisición de la lectura y escritura, y su enseñanza desarrolla dicha conciencia. Cumple un rol importante en el proceso de la lectoescritura, de hecho, existen diferentes autores que mencionan esta importancia y podría señalarse que coinciden en que, al desarrollar la conciencia fonológica, el niño descubre que las palabras están conformadas por sílabas y estas a su vez se componen de sonidos (fonemas).

Según Pearson (2008), para que los niños logren comprender el principio alfabético es necesario que comprendan que los sonidos pertenecen a las letras pertenecen al lenguaje hablado.

Como explica Cassiraga (2024), “el niño debe dejar de considerar a las palabras como un todo para poder cambiar el nivel de atención y aprender, por ejemplo, a

descomponer las palabras en sílabas. Al mismo tiempo, debe comprender que los sonidos del habla no son muy numerosos y que sus combinaciones se dan en un orden estricto y de izquierda a derecha; que están representados por grafemas; y que son los que definen a las palabras escritas” (p. 64).

Borzzone y Rosemberg (2004) plantean que la escritura que utilizamos se basa en un sistema alfabético, en el cual cada letra corresponde a un sonido del habla. Este principio, llamado principio alfabético, describe precisamente esa conexión entre las unidades sonoras que pronunciamos y las unidades gráficas que empleamos para representarlas por escrito.

En resumen, este proceso es clave para que las personas puedan fortalecer sus habilidades para leer y escribir, lo cual es fundamental para comunicarse bien y comprender lo que sucede a su alrededor. Saber dividir las palabras en sus sonidos más pequeños y entender cómo se juntan para formar palabras es algo imprescindible para poder decodificar, que es un paso básico para aprender a leer (Narvarte, 2017; Veyrat, 2021).

### ***Desarrollo de la conciencia fonológica***

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite al niño analizar y manipular los diferentes elementos del lenguaje hablado, y constituye un predictor clave del aprendizaje de la lectura y la escritura (Amaya-Medina et al., 2025). Esta habilidad se estructura en distintos niveles de complejidad, que se desarrollan gradualmente a medida que el niño crece y se expone al lenguaje oral y escrito.

En primera instancia, se desarrolla la conciencia silábica, que es la capacidad de segmentar, identificar y manipular las sílabas que componen una palabra (Defior & Serrano, 2011, citado en literatura reciente sobre conciencia fonológica). Este nivel se considera el más accesible para los niños pequeños, ya que las sílabas son unidades amplias y perceptibles en el habla.

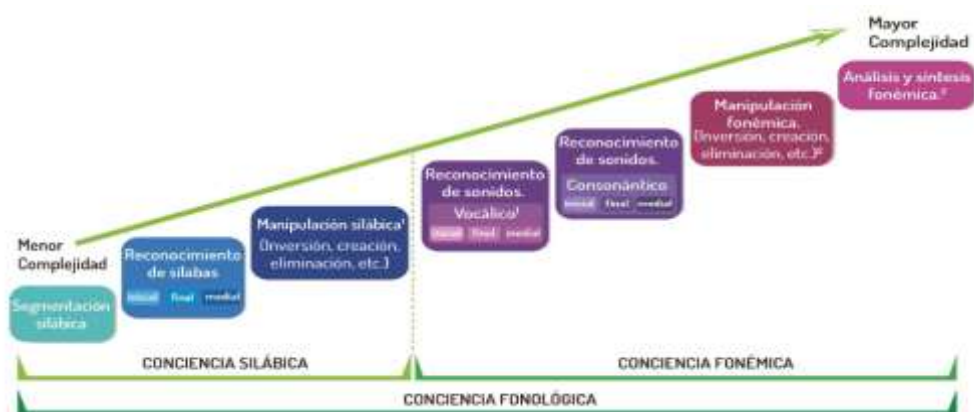
Posteriormente, emerge la conciencia intrasilábica, que implica la habilidad para segmentar la sílaba en subunidades internas, como el onset (el conjunto de consonantes iniciales) y la rima (la vocal y cualquier consonante que sigue), lo cual requiere un mayor nivel de análisis de la estructura sonora del lenguaje (Defior & Serrano, 2011; ver también textos de desarrollo fonológico contemporáneos).

Finalmente, se desarrolla la conciencia fonémica, entendida como la capacidad de identificar, segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, los fonemas, que son fundamentales para establecer la correspondencia entre sonidos y grafemas en la lectura y la escritura (Defior & Serrano, 2011; Amaya-Medina et al., 2025).

Este esquema progresivo —desde la conciencia silábica hacia la conciencia intra-silábica y, luego, la fonémica— coincide con la evidencia científica que señala que el reconocimiento y la manipulación de unidades lingüísticas cada vez más pequeñas favorece la descodificación y la fluidez en la lectoescritura. La conciencia fonológica no solo es un indicador del nivel de preparación para leer, sino que constituye un mecanismo activo que facilita la adquisición de la lectura comprensiva y la escritura competente (Amaya-Medina et al., 2025).

**Figura 1**

*Desarrollo de la conciencia fonológica.*



Si los niños no perciben los sonidos que componen las palabras, les resulta imposible relacionarlos con las letras. Esta dificultad surge porque, al pronunciar las palabras, algunos sonidos se combinan y no se distinguen claramente, lo que impide establecer las correspondencias necesarias entre sonidos y grafías. Superar este obstáculo es fundamental para que los niños puedan aprender a leer y escribir (Borzzone de Manrique, Rosemberg, Diuk, Silvestri & Plana, s.f.).

### ***La progresión en la enseñanza de la sílaba inicial, final y medial***

Diversos estudios en adquisición del lenguaje y conciencia fonológica muestran que los niños desarrollan primero la habilidad para identificar los sonidos y sílabas en posición inicial de palabra, luego los finales y, por último, los mediales. Esta secuencia responde a factores perceptivos, cognitivos y atencionales que hacen que el inicio de la palabra sea más saliente y fácil de aislar que los segmentos internos.

Goswami y Bryant (2016) señalan que los sonidos iniciales poseen mayor accesibilidad perceptiva, ya que coinciden con el punto de arranque articulatorio de la palabra y se presentan sin interferencia de otros fonemas previos. Por esta razón, los niños pueden detectar con mayor facilidad la sílaba o fonema inicial antes que los que se encuentran en posiciones internas.

En la misma línea, Anthony y Francis (2005) explican que la conciencia fonológica se desarrolla de forma gradual: primero emergen habilidades globales como la detección de rimas y aliteraciones, luego la identificación de unidades iniciales y finales, y más tarde la manipulación de fonemas o sílabas en posición medial. La posición interna exige mayor carga de memoria de trabajo y control atencional, ya que el niño debe mantener activa la palabra completa mientras analiza una parte que no está ni al comienzo ni al final.

Snowling y Hulme (2021) agregan que los niños con dificultades del lenguaje, como aquellos con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, presentan una especial vulnerabilidad

en el análisis fonológico fino, lo que hace necesario respetar esta progresión didáctica. Enseñar primero la sílaba inicial, luego la final y finalmente la medial permite construir una base sólida antes de exigir operaciones cognitivas más complejas.

Desde una perspectiva psicopedagógica, este orden facilita la intervención porque se ajusta al modo en que el sistema lingüístico se organiza durante el desarrollo. Cuetos (2014) sostiene que avanzar desde las posiciones más accesibles hacia las más complejas favorece la automatización de los procesos fonológicos, lo cual es clave para el posterior aprendizaje del principio alfabético y la lectura.

### ***El tipo de letra en el inicio del proceso de alfabetización***

Diversos autores coinciden en que, en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura y la escritura, resulta más adecuado introducir la letra imprenta mayúscula antes que otros tipos de grafía. Esta elección se fundamenta en razones perceptivas, cognitivas y motoras. La letra mayúscula presenta una forma más simple, estable y claramente diferenciada entre grafemas, lo que facilita la discriminación visual y reduce la carga cognitiva que implica reconocer cada letra (Dehaene, 2015).

Desde la neurociencia cognitiva, se ha señalado que el cerebro lector se beneficia de estímulos visuales consistentes y bien delimitados. Las mayúsculas evitan confusiones frecuentes entre letras similares (como b–d, p–q) y permiten que el niño centre su atención en la correspondencia entre sonido y grafía, sin interferencias gráficas innecesarias (Cuetos, 2014). En este sentido, la imprenta mayúscula favorece el establecimiento del principio alfabético.

Asimismo, desde una perspectiva psicopedagógica, la letra mayúscula resulta más accesible para la escritura inicial, ya que no requiere movimientos finos complejos ni enlaces entre grafías, como ocurre con la cursiva. Esto permite que el niño concentre sus

recursos en el contenido lingüístico y no solo en la ejecución motriz (Ferreiro & Teberosky, 2000).

En niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, esta elección cobra aún mayor relevancia. Snowling y Hulme (2021) señalan que cuando existen dificultades fonológicas y de procesamiento lingüístico, es fundamental reducir al máximo las demandas visuales y motoras. Por ello, comenzar con letra imprenta mayúscula favorece un acceso más claro y estable al sistema de escritura, facilitando tanto la decodificación como la producción escrita.

A medida que el niño consolida la relación fonema–grafema y avanza en la comprensión del sistema alfabético, puede introducirse progresivamente la letra imprenta minúscula y, más adelante, la cursiva, respetando siempre el ritmo y las necesidades individuales.

## **Lectura**

Leer es mucho más que pasar la vista por las palabras: es un proceso complejo que combina distintas habilidades y saberes. Para poder hacerlo bien, necesitamos aprender, al mismo tiempo, a reconocer y pronunciar las palabras —lo que se llama decodificación— y a entender realmente lo que nos quieren decir (Fonseca, 2023). Mediante ella podemos intercambiar conocimientos, mensajes, historias, vivencias. Leer nos abre puertas: nos permite aprender de los demás, compartir lo que sabemos, viajar con la imaginación a lugares lejanos y también sentirnos acompañados a través de las historias. Es una experiencia que transforma, porque cambia nuestra manera de pensar y nos ayuda a crecer. Sin embargo, no todas las personas logran aprender a leer, y muchas veces, cuando lo hacen con dificultad, se pierden la oportunidad de comprender y disfrutar plenamente los mensajes que guarda un texto. Leer no es solamente juntar letras o reconocer palabras; es entender lo que está escrito, darle un sentido propio y convertir esa información en parte de nuestra vida y de lo que somos, Fonseca (2022).

Aprender a leer es descubrir cómo funciona nuestra lengua hablada y poder unirla con las letras que vemos, convirtiendo los sonidos en palabras que podemos comprender y disfrutar (Dehaene, 2015). La lectura no nace sola: se aprende paso a paso, con paciencia, guía y acompañamiento. No es cuestión de “madurar” para leer, sino de recibir las oportunidades y el apoyo necesarios para descubrirla, ya que, como señala Colheart (1994), la lectura es una habilidad artificial que requiere de una enseñanza sistemática.

La finalidad nuclear de aprender a leer es poder entender lo que se lee, ya sea por disfrute, por necesidades prácticas o para adquirir y manejar información compleja. Resulta complicado enseñar o mejorar la lectura sin considerar los procesos y habilidades que intervienen de manera coordinada durante la comprensión del texto (Oakhill, 2020).

### ***Neurobiología de la lectura***

Leer comienza en nuestros ojos, donde la palabra escrita ingresa por nuestra retina, el lóbulo occipital lo analiza para luego dar paso a la posibilidad de representar lo que veo en grafemas, sílabas, prefijos, sufijos y raíces de las palabras. Al mismo tiempo, actúan dos caminos complementarios: uno convierte las letras en sonidos (ruta fonológica) y otro nos conecta con el significado de las palabras, el diccionario (ruta léxica), haciendo que la lectura sea posible y comprensible (Dehaene, 2014).

Brodmann (1909) elaboró un mapa de 47 áreas corticales que, actualmente, se sigue utilizando principalmente con fines de localización anatómica precisa dentro del cerebro. Entre estas áreas, el área 39 de Brodmann (AB39), conocida como la circunvolución o giro angular, se ubica en el lóbulo parietal posterior y participa en múltiples funciones cognitivas esenciales para el aprendizaje y la vida cotidiana. Esta región se ha vinculado con la memoria episódica y semántica (Seghier, 2013; Binder & Desai, 2011), con habilidades matemáticas (Dehaene et al., 2003; Grabner et al., 2007), con procesos

relacionados con la lectoescritura (Cattinelli et al., 2013; Price, 2012) y con la atención espacial (Corbetta & Shulman, 2002; Vandenberghe et al., 1996).

En el caso de la lectura, se sabe que existen rutas neuronales especializadas. Las regiones temporoparietales izquierdas participan en el análisis de la estructura fonológica de las palabras, lo que corresponde a la denominada “ruta indirecta” de la lectura, mientras que la corteza occipitotemporal izquierda, conocida como la “caja de letras” o visual word form area, se encarga de la identificación visual de las palabras (Dehaene & Cohen, 2011; Price, 2012). La interacción entre estas áreas permite que el lector procese simultáneamente los aspectos fonológicos y visuales de los textos, integrando la información para la comprensión y la producción escrita.

Esta organización funcional del AB39 y de las regiones asociadas evidencia la importancia de la intervención psicopedagógica basada en el neurodesarrollo, ya que comprender qué áreas cerebrales sustentan la lectura, la escritura, la memoria y la atención espacial permite diseñar estrategias de apoyo individualizadas. Por ejemplo, en niños con dificultades lectoras o de escritura, se pueden aplicar ejercicios que fortalezcan la conciencia fonológica, la fluidez lectora y la integración visual-espacial de las palabras, favoreciendo así un aprendizaje más eficiente y significativo.

Déjerine (1891) ubica dos localizaciones en el hemisferio cerebral izquierdo, una de ellas en la región parieto-temporal y la otra más inferior y posterior en la región temporo-occipital. Estas dos regiones cerebrales siguen siendo reconocidas a través de estudios utilizando TEP y IMRF como disfuncionales en el cerebro del niño con dislexia (Paulesu y cols., 2001).

### ***Cajas de letras y su función***

Según Petersen (1989), se activa dicha región al leer palabras escritas. Sirve como nexo entre el análisis visual temprano y el resto del sistema del lenguaje. Es el filtro a través

del cual debe fluir la información visual para así entrar en el sistema del lenguaje: analiza selectivamente la presencia de letras en las imágenes que ingresan y las envía a otras áreas del cerebro que a continuación las transforman en sonido y significado.

### ***Ruta fonológica***

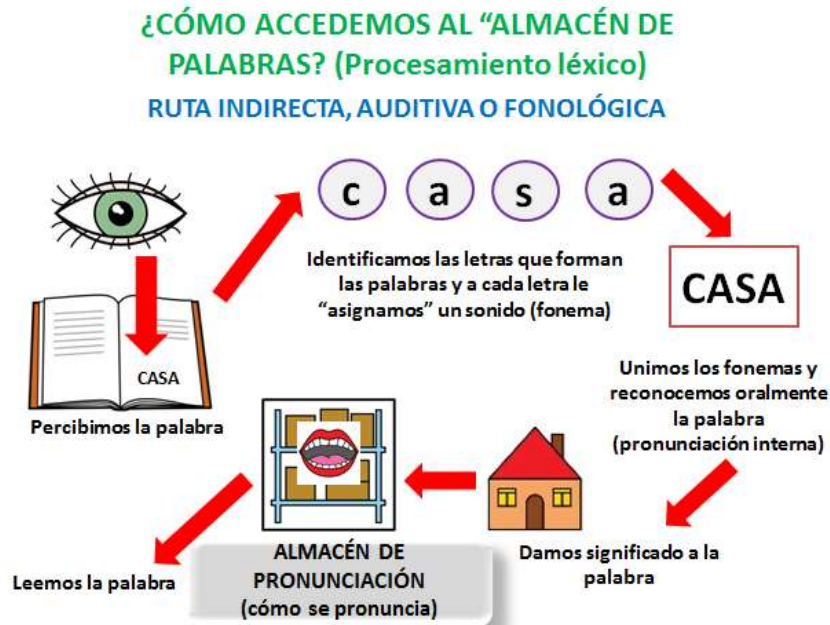
La ruta fonológica constituye uno de los principales mecanismos que utiliza el cerebro para acceder a la lectura, especialmente durante las primeras etapas de la alfabetización. Esta vía permite transformar los signos gráficos en sonidos, a través de la regla de conversión grafema–fonema, lo que posibilita que el niño “haga sonar” las letras, sílabas y palabras que aún no reconoce de manera automática (Dehaene, 2014).

Desde el punto de vista neurofuncional, esta ruta implica la activación coordinada de varias áreas cerebrales. Las regiones temporales participan en el reconocimiento y la discriminación de los sonidos del habla, es decir, en la identificación de las representaciones fonológicas de las palabras. A su vez, las áreas frontales, especialmente aquellas vinculadas con la programación motora del habla, permiten organizar cómo se deben articular los sonidos. Finalmente, las regiones parietales contribuyen a establecer el orden temporal de los fonemas dentro de la palabra, lo que hace posible la correcta secuenciación de los sonidos al leer y pronunciar (Dehaene, 2014; Price, 2012).

Esta ruta es fundamental para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, ya que permite leer palabras nuevas o desconocidas a partir de su estructura sonora. En niños con dificultades en la conciencia fonológica o en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, el funcionamiento de esta vía suele estar comprometido, lo que se traduce en errores de decodificación, lectura lenta y problemas para escribir palabras de manera convencional. Por ello, el fortalecimiento de la ruta fonológica mediante actividades que desarrollen la conciencia fonémica, la segmentación silábica y la correspondencia sonido-letra constituye un eje central de la intervención psicopedagógica.

**Figura 2**

*Ruta fonológica de la lectura*



La imagen representa el funcionamiento de la ruta fonológica (o indirecta) del modelo de doble ruta de la lectura. Este modelo explica cómo el cerebro accede al significado de una palabra escrita a partir de su forma visual. En esta vía, el lector no reconoce la palabra de manera global, sino que la analiza letra por letra, transformando cada grafema en su sonido correspondiente (fonema) mediante la regla de conversión grafema-fonema (Dehaene, 2014; Coltheart et al., 2001).

El proceso comienza cuando el niño percibe visualmente la palabra escrita. Luego identifica las letras que la componen y asigna a cada una su sonido. A continuación, esos sonidos se integran de forma secuencial, generando una representación oral interna de la palabra. Este paso activa el llamado “almacén de pronunciación”, que permite reconocer cómo suena la palabra. Finalmente, se accede al significado, completando el proceso lector.

Desde el punto de vista neurofuncional, esta ruta implica la activación de áreas occipitotemporales (reconocimiento visual de letras), regiones temporoparietales (análisis

fonológico) y áreas frontales vinculadas con la articulación y la secuenciación del habla (Dehaene & Cohen, 2011; Price, 2012). La ruta fonológica es esencial en los inicios de la alfabetización, ya que permite leer palabras nuevas, pseudopalabras y vocablos poco frecuentes.

En niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o con dificultades lectoras, esta vía suele presentar alteraciones, lo que se traduce en errores de decodificación, lentitud lectora y problemas en la escritura. Por ello, la intervención psicopedagógica se apoya fuertemente en el fortalecimiento de esta ruta mediante actividades de conciencia fonológica, segmentación silábica y correspondencia sonido-letra.

### ***Ruta semántica***

La ruta léxica (también llamada directa u ortográfica) permite reconocer las palabras escritas de manera global e inmediata, sin necesidad de convertir letra por letra en sonidos. En esta vía, el lector accede directamente al significado de la palabra porque ya la tiene almacenada en su léxico mental. Es decir, la palabra se reconoce como una unidad completa, del mismo modo que se reconoce un rostro conocido (Coltheart et al., 2001).

Cuando el niño ve una palabra frecuente (por ejemplo, *mamá, casa, escuela*), su cerebro no necesita decodificarla fonema por fonema. La identifica visualmente y activa de forma rápida su representación ortográfica, fonológica y semántica. Este proceso depende especialmente de la región occipitotemporal izquierda, conocida como el Área de la Forma Visual de la Palabra, que funciona como una “base de datos” de palabras conocidas (Dehaene & Cohen, 2011).

Desde una perspectiva neurocognitiva, esta ruta se fortalece con la experiencia lectora: cuantas más veces el niño ve y lee una palabra, más automática se vuelve su identificación. Por eso, la ruta léxica es fundamental para lograr fluidez lectora, comprensión eficiente y una lectura sin esfuerzo consciente (Dehaene, 2014; Wolf, 2007).

En niños con dificultades de aprendizaje, la ruta léxica suele desarrollarse más lentamente. Esto se observa en lecturas silabeadas, lentas y con baja automatización. La intervención psicopedagógica apunta entonces a enriquecer el vocabulario visual, favorecer la exposición repetida a palabras frecuentes y promover prácticas de lectura comprensiva en contextos significativos.

**Figura 3**

*Ruta léxica de la lectura*



La imagen representa el funcionamiento de la ruta directa, visual u ortográfica del modelo de doble vía de la lectura. Esta ruta permite reconocer una palabra escrita de forma rápida y global, sin necesidad de convertir cada grafema en su correspondiente sonido. Es decir, el lector accede directamente a la representación almacenada de la palabra en su léxico mental (Coltheart et al., 2001).

En este proceso, cuando el niño percibe visualmente una palabra conocida, la información entra por el sistema visual y se dirige al llamado "almacén de palabras", donde

se encuentran guardadas las representaciones ortográficas de palabras frecuentes. Si la palabra ya fue vista muchas veces, el cerebro la identifica como una unidad completa y activa automáticamente su forma fonológica (cómo se pronuncia) y su significado (Dehaene, 2014).

La ruta ortográfica se apoya principalmente en la región occipitotemporal izquierda, conocida como el Área de la Forma Visual de la Palabra, especializada en reconocer patrones gráficos propios del lenguaje escrito. Esta zona actúa como un sistema de acceso rápido al vocabulario visual del lector (Dehaene & Cohen, 2011).

Desde el punto de vista funcional, esta vía es fundamental para lograr fluidez lectora, ya que permite leer palabras sin esfuerzo consciente, favoreciendo la comprensión. A medida que el niño avanza en su experiencia lectora, más palabras pasan de ser decodificadas por la ruta fonológica a ser reconocidas por la ruta léxica, lo que agiliza el proceso lector (Wolf, 2007).

En el ámbito psicopedagógico, el desarrollo de esta ruta se promueve mediante la exposición reiterada a palabras frecuentes, el trabajo con vocabulario visual, la lectura compartida y actividades que fortalezcan la automatización del reconocimiento ortográfico.

### ***Ruta Ortográfica y reconocimiento visual e las palabras***

La ruta ortográfica permite que el lector reconozca palabras escritas de manera global, sin necesidad de convertir letra por letra en sonido. Este mecanismo se apoya en la memoria visual de las palabras y en la experiencia repetida con la lectura. A través de este sistema, el cerebro aprende cómo se escriben correctamente las palabras y puede identificarlas de forma automática (Coltheart et al., 2001).

Desde el punto de vista neurocognitivo, este proceso depende en gran medida de regiones del lóbulo occipital y de zonas posteriores del lóbulo temporal izquierdo,

especialmente del área conocida como Área de la Forma Visual de la Palabra o “caja de las letras”, descrita por Dehaene (2014). Esta región se especializa en reconocer patrones gráficos propios del lenguaje escrito y distinguir letras, combinaciones frecuentes y palabras completas.

La ruta ortográfica no solo almacena la forma general de una palabra, sino también información específica sobre su escritura. Por ejemplo, permite saber que *hueso* se escribe con “h”, aunque ese sonido no se pronuncie, o reconocer la estructura visual de letras como la “p”, que incluye un trazo vertical y un bucle. Estas representaciones ortográficas se fortalecen con la exposición reiterada a la palabra en distintos contextos de lectura y escritura (Dehaene, 2014; Ehri, 2014).

En términos del desarrollo lector, a medida que el niño avanza en la alfabetización, muchas palabras pasan de ser leídas por la ruta fonológica a ser reconocidas por la ruta ortográfica, lo que incrementa la velocidad, la precisión y la comprensión lectora (Wolf, 2007). Por esta razón, el fortalecimiento del léxico ortográfico es un objetivo central en la intervención psicopedagógica.

### ***Ruta Gramatical y procesamiento sintáctico-semántico***

La ruta gramatical interviene en la comprensión y producción de oraciones, permitiendo organizar las palabras según reglas sintácticas y relacionarlas con su significado. Este sistema no se limita a reconocer palabras aisladas, sino que integra información morfológica, sintáctica y semántica para construir sentido a nivel de frase y de texto (Friederici, 2011).

Desde el punto de vista neurocognitivo, el procesamiento gramatical requiere la participación coordinada de varias regiones cerebrales. Las áreas frontales, en particular el lóbulo frontal izquierdo, están implicadas en la memoria de trabajo verbal, que permite mantener activas las palabras mientras se analiza su función dentro de la oración

(Baddeley, 2012). Esto resulta esencial para comprender estructuras complejas, como oraciones largas o con subordinadas.

Por su parte, las regiones temporales contribuyen al análisis de la estructura lingüística y a la integración con el significado. El giro temporal medial participa en el acceso a los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo, lo que permite vincular las palabras y las relaciones gramaticales con experiencias previas y representaciones semánticas (Dehaene, 2014; Hickok & Poeppel, 2007).

Dehaene (2014) señala que la lectura comprensiva no consiste solo en decodificar, sino en articular tres niveles: el reconocimiento visual de palabras, su conversión fonológica y la integración gramatical-semántica. En este marco, la ruta gramatical cumple un papel central en la comprensión profunda de los textos, ya que permite interpretar quién hace qué, cuándo y cómo dentro de una oración.

En el desarrollo infantil, las dificultades en esta ruta pueden manifestarse como problemas para comprender consignas, seguir instrucciones complejas o producir oraciones bien organizadas, lo cual tiene un impacto directo en la alfabetización y el rendimiento escolar (Leonard, 2014).

## **Lenguaje**

A lo largo de la historia se han desarrollado diversas nociones sobre el lenguaje. Cada una de ellas puede entenderse como la expresión de una determinada posición formalista desde la cual se lo conceptualiza.

El lenguaje puede comprenderse como una herramienta que nos permite nombrar y dar sentido a los objetos, acciones, cualidades y relaciones que forman parte de nuestro entorno (Luria, 1997). Se trata de una capacidad que, en su forma oral, se transmite de manera natural dentro de la cultura, convirtiéndose en el primer sistema de comunicación

que los seres humanos aprenden (Deffoir, 1994). No es un método instintivo, sino puramente humano de comunicar ideas, emociones y deseos mediante símbolos producidos voluntariamente. (Sapir 1921). Estas definiciones van en consonancia con la teoría de la *gramática generativa*, la cual destaca que los seres humanos poseen una capacidad innata para adquirir el lenguaje (Chomsky 1957- 1965).

En otras palabras, el lenguaje es la facultad que permite comprender por qué los seres humanos pueden comunicarse entre sí mediante el habla (Bronckart 1977).

Ferdinand de Saussure, en el Curso de Lingüística General 1916, citado en (Cassiraga Veronica 2024) diferencia y describe las dos caras del lenguaje, conocidas como habla y lengua. El habla, explica, es el acto de hablar que es del individuo; mientras que la lengua se convierte en la norma, el sistema lingüístico, que es adecuado para ser utilizado en el acto de hablar y es un fenómeno social.

Desde una perspectiva sociocultural, el lenguaje es la herramienta fundamental del pensamiento y del aprendizaje, ya que se desarrolla en la interacción social y se interioriza como medio de regulación de la conducta (Vygotsky 1934). Permite a los seres humanos comunicarse entre sí, siendo una instancia universal de interacción que cumple un papel destacable en la mediación de procesos psicológicos como la atención ya que el lenguaje ayuda a dirigir y mantener la atención hacia un objeto o tarea, memoria porque permite organizar, codificar y recuperar información mediante palabras, símbolos y significados, el pensamiento dado que posibilita la formación de conceptos, la abstracción y el razonamiento lógico, la regulación de la conducta porque funciona como medio para planificar, autorregularse y controlar la propia acción; y la imaginación facilitando la creación de representaciones mentales y la elaboración de ideas nuevas (Leontiev 1981). En consonancia con esta línea conceptual del lenguaje, (Piaget 1969) lo considera como una forma en que se manifiesta el desarrollo del pensamiento en los niños. Para él, las habilidades lingüísticas surgen como resultado del crecimiento de las estructuras mentales,

y se desarrollan a medida que los niños interactúan con su entorno y sus experiencias diarias.

Al inicio, el pensamiento y el lenguaje evolucionan por separado, pero con el tiempo se entrelazan, de manera que el lenguaje permite expresar ideas cada vez más complejas. Piaget destaca que, al explorar objetos, relacionarse con otras personas y enfrentarse a distintas situaciones, los niños construyen esquemas mentales que luego se reflejan en su manera de comunicarse. Así, el lenguaje no solo sirve para expresar lo que piensan, sino que también ayuda a organizar sus ideas, resolver problemas y comprender mejor el mundo que los rodea.

En resumen, para Piaget, el lenguaje es tanto una ventana hacia el desarrollo cognitivo como una herramienta que lo impulsa, mostrando cómo los niños construyen y organizan su conocimiento desde los primeros años de vida. Siguiendo a Piaget (Richmond 1981) señala que, el nivel de comprensión y uso del lenguaje en los niños, así como su influencia en el pensamiento, está relacionado con los procesos mentales que realizan. Estos incluyen la utilización de preconceptos, operaciones concretas y operaciones formales, los cuales determinan cómo asimilan y aplican el significado del lenguaje en sus actividades cognitivas. Por lo tanto, se lo puede entender como un sistema de comunicación biológico especializado. Este sistema está optimizado para transmitir información significativa tanto entre individuos (interindividual) como dentro de uno mismo (intraindividual) a través de signos lingüísticos (Pavio y Begg, 1981). El signo lingüístico está conformado por dos aspectos inseparables: el significante, entendido como la imagen acústica o representación mental de un sonido, y el significado, que corresponde al concepto o idea asociado a esa forma sonora. Ambos se relacionan de manera arbitraria y se sostienen gracias a la convención social que rige dentro de una lengua (Saussure 1916). Halliday (2003: 2) sigue a Saussure y define al lenguaje como un sistema semiótico, un sistema de significados.

Existen cuatro dimensiones para ser analizado y entendido como un sistema y son: fonológica (organización de fonemas e interpretación de sonidos a nivel mental), morfosintaxis (ordenación de palabras y frases), semántica (significado de las palabras en la oración) y la pragmática (el uso social del lenguaje y el discurso) (Maggio, 2017).

Diversos autores, como Molina (2008), Jiménez (2010) y Fernández (2013), coinciden en que el habla representa la manifestación verbal del lenguaje oral, mientras que la escritura constituye su expresión gráfica. Según Molina (2008), el habla implica la ejecución física del lenguaje, es decir, cómo se materializa y se percibe de manera concreta. Por su parte, Fernández (2013) destaca tres componentes esenciales del habla: la articulación, la voz y la fluidez. La articulación hace referencia a la producción de los sonidos; la voz, al uso coordinado de las cuerdas vocales y la respiración para generarlos; y la fluidez, al ritmo y la continuidad con que se pronuncian las palabras.

En cuanto a la adquisición del lenguaje, Skinner (1981) sostiene que el proceso de adquisición del lenguaje de los niños es principalmente una cuestión de adaptación a los estímulos provenientes del exterior, y de repetición por parte de un adulto en cuyo caso el condicionamiento ambiental y social juega un papel primordial. El dominio del lenguaje en los niños es esencial para su desarrollo integral. Aprender a comunicarse con claridad y comprensión no solo favorece su crecimiento personal, sino que también facilita su participación e integración en la sociedad. Un buen manejo del lenguaje les permite expresar ideas, emociones y necesidades, fortaleciendo la interacción con sus compañeros y adultos. En el ámbito escolar, esta habilidad es clave para comprender contenidos, adquirir nuevos conocimientos y desenvolverse activamente en el aprendizaje. Además, el desarrollo temprano del lenguaje establece las bases para la futura vida laboral, donde la capacidad de comunicarse eficazmente es una competencia indispensable. Así, el lenguaje se convierte en una herramienta fundamental que impulsa tanto el desarrollo cognitivo como social de los niños (Soprano 2017).

“Entonces se tomará y definirá al lenguaje como un sistema complejo de comunicación que integra aspectos sociales, cognitivos, psicológicos y biológicos. Funciona como un conjunto de signos que permiten expresar ideas, organizar el pensamiento y mediar en la interacción con el entorno. Se desarrolla tanto de manera innata como a través de la experiencia y la interacción social, cumpliendo un papel esencial en el aprendizaje, la regulación de la conducta y la construcción del conocimiento, además de facilitar la comprensión y transmisión de significados en la vida cotidiana.

### ***Los sonidos del habla***

Cassiraga, Verónica (2024), hace una distinción interesante sobre los sonidos del habla y los fonemas, y menciona que los fonemas no solo son la unidad mínima sin significado lingüístico, sino que además permite diferenciar significados. La autora sigue aportando a la claridad al concepto de fonema definiéndolo como la representación mental que tenemos sobre determinados sonidos. Distingue entre lo fonético y lo fonológico, entonces relaciona a lo fonético con la producción verbal y a lo fonológico con su representación. En otras palabras, lo que Saussure (1916) llamó significado y significante. Así como la fonética implica el análisis del perfil acústico y fisiológico de los sonidos, la fonología se encarga de interpretar la manera en que los sonidos surgen a nivel mental.

Los fonemas coinciden con los sonidos que podemos pronunciar, pero los sonidos con los que hablamos son mucho más numerosos que los fonemas que distinguimos (Clemente Esteban, 1995). No se adquieren de forma automática a través del habla cotidiana. Para que los niños los desarrollen adecuadamente, es necesario proporcionarles una enseñanza organizada y planificada. Esto implica guiarlos en el reconocimiento de estructuras lingüísticas, la ampliación de su vocabulario y la comprensión de formas más complejas del lenguaje. Una instrucción sistemática de este tipo resulta clave para fortalecer habilidades relacionadas con la lectura, la escritura y la comunicación efectiva, favoreciendo

así su aprendizaje académico y su interacción exitosa en distintos contextos sociales (Shanahan 2008).

La fonética y la fonología son disciplinas complementarias dentro de la lingüística que estudian los sonidos del lenguaje desde perspectivas diferentes. La fonética se ocupa de describir los sonidos del habla en su dimensión física: cómo se producen en los órganos articulatorios, cómo se transmiten como ondas sonoras y cómo son percibidos por el oído humano (Ladefoged, 2006; Roach, 2000). Es decir, analiza la materialidad del sonido y su realización concreta. En cambio, la fonología se centra en el papel que esos sonidos cumplen dentro de un sistema lingüístico, estudiando cómo se organizan, se contrastan y se combinan para generar significado (Hualde, 2010; Ladefoged & Johnson, 2014). En este sentido, mientras la fonética estudia el “cómo suenan” los sonidos, la fonología se interesa por el “para qué sirven” en la estructura del lenguaje. Ambas perspectivas, aunque distintas, se complementan para ofrecer una visión integral de los procesos sonoros que sustentan la comunicación humana.

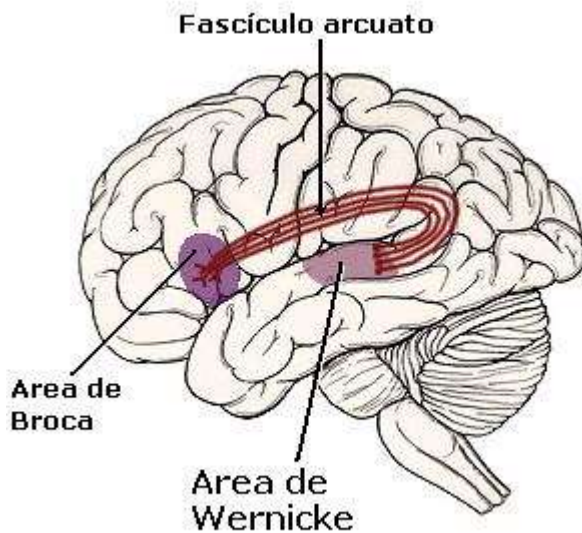
En resumen, los fonemas son sonidos que hacemos en el habla que contrastan con otros sonidos porque son significativos, y es esencial haberlos aprendido para poder entenderlos.

### ***Neurobiología del lenguaje***

Las bases neurobiológicas del lenguaje se fundamentan en la interacción combinada de estructuras centrales y periféricas dentro del encéfalo y fuera del mismo. Los componentes que se encuentran dentro del encéfalo se encargan de la función del lenguaje como “Actividad simbólica”, y los elementos que se encuentran fuera son los órganos responsables de la producción de los sonidos, como el “Sistema visual y Auditivo”. Jose A. Portellano (2010).

### **Figura 4**

## Principales áreas involucradas en el lenguaje



Las estructuras cerebrales del lenguaje se localizan principalmente en el hemisferio izquierdo, particularmente en el área de Wernicke, encargada de los aspectos cognitivos, y en el área de Broca, responsable de la producción motora del habla. Sin embargo, el hemisferio derecho también cumple un rol fundamental, participando en funciones como la pragmática, la prosodia, la atención y la integración visoespacial (Narbona & Fernández, 2002, citados por Fejerman & Grañana, 2017). Este enfoque permite entender que el lenguaje es una función compleja compuesto por redes complejas, las cuales se encuentran distribuidas en ambos hemisferios.

Stanislas Dehaene (2007, 2010, 2014, 2020) plantea que el lenguaje y, en especial, la lectura se sostiene en circuitos cerebrales ya presentes en la especie humana, que son “reciclados” gracias a la plasticidad neuronal. Un ejemplo de ello es la llamada *área de la forma visual de las palabras*, ubicada en la corteza occipito-temporal, que originalmente servía para reconocer objetos y rostros, pero que con la alfabetización se adapta al reconocimiento de letras y palabras. Dehaene explica que el cerebro procesa el lenguaje a través de rutas complementarias: una fonológica, que permite transformar grafemas en sonidos, y otra léxico-semántica, que conecta directamente con el significado. En su visión,

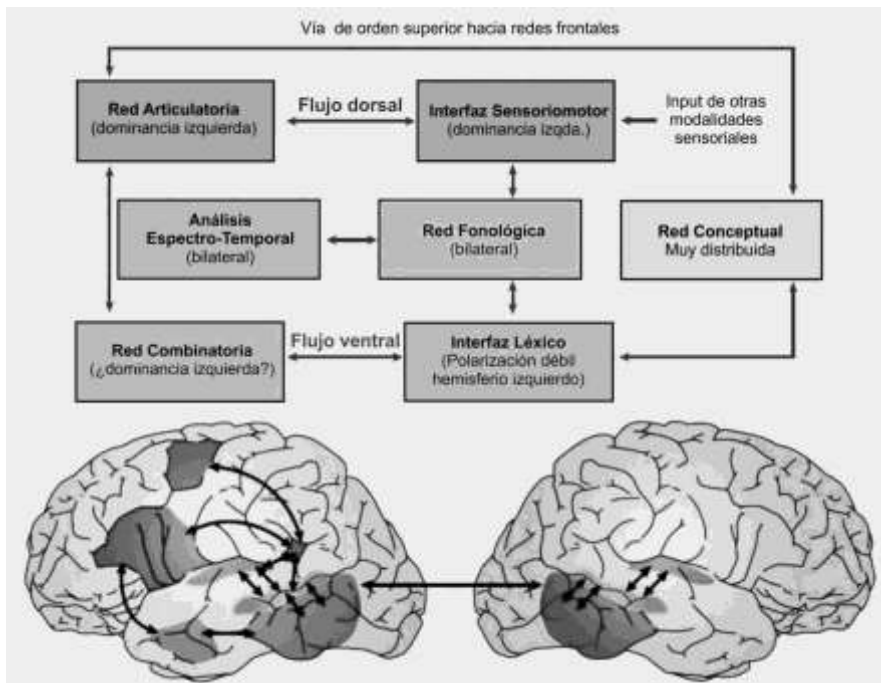
el lenguaje ilustra cómo la biología y la cultura interactúan: nacemos con circuitos preparados para aprenderlo, pero es la experiencia social y educativa la que los especializa. Además, resalta el papel de la red que integra corteza frontal, temporal y parietal en la comprensión, producción y regulación del lenguaje, mostrando que se trata de una capacidad distribuida en todo el cerebro y no limitada a un solo centro.

Hickok y Poeppel (2007) proponen el modelo dual del procesamiento del lenguaje, el cual explica que esta capacidad no depende de un área única del cerebro, sino de dos rutas principales que trabajan de manera complementaria.

La ruta dorsal conecta regiones auditivas del lóbulo temporal con áreas motoras y parietales, y su función principal es vincular lo que escuchamos con la producción del habla. Gracias a este circuito, los sonidos pueden convertirse en gestos articulatorios, lo que permite repetir palabras, imitar fonemas nuevos y coordinar la pronunciación de manera precisa. La ruta ventral, en cambio, se proyecta hacia las zonas temporales inferiores y medias, y está especializada en la comprensión del lenguaje. Su papel es transformar las señales acústicas en representaciones semánticas, permitiendo reconocer palabras, darles sentido y entender enunciados en diferentes contextos comunicativos. Ambas vías no actúan de forma aislada, sino en interacción constante: mientras la dorsal asegura la relación entre percepción y producción del habla, la ventral posibilita que ese intercambio tenga un significado. Este modelo marcó un avance respecto a la visión clásica que reducía el lenguaje a las áreas de Broca y Wernicke, ya que evidencia que se trata de un sistema distribuido, dinámico y altamente especializado en múltiples redes cerebrales.

### **Figura 5**

*Modelo dual del procesamiento del lenguaje.*



Vías dorsal y ventral. (Extraído de Hickok y Poeppel, 2007)

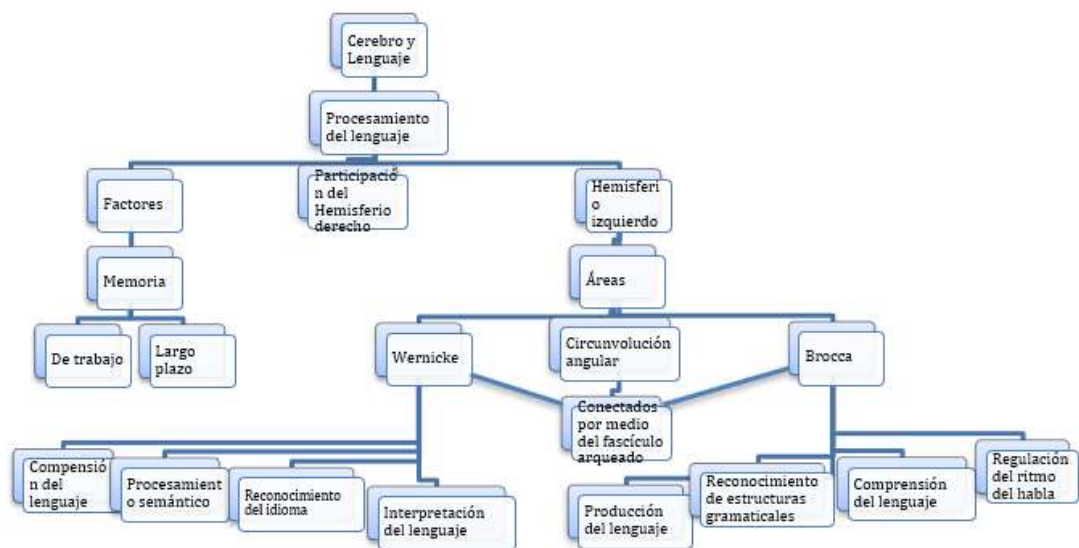
El lenguaje, considerado una verdadera “maravilla del mundo natural” (Ardila, Bernal y Rosselli, 2014), ha sido objeto de fascinación en la Neurociencia, especialmente en la búsqueda por entender cómo el cerebro lo procesa. Durante mucho tiempo, se creyó que cada función cerebral estaba estrictamente ligada a regiones específicas del córtex. Sin embargo, los avances en neuroimagen han revelado que las funciones cognitivas suelen depender de complejas redes de áreas interconectadas, más que de un solo punto del cerebro.

Un hito importante en esta historia fue el trabajo de Brodmann en 1909, quien identificó 52 pares de áreas corticales basadas en su organización laminar, aportando un primer mapa detallado de la corteza cerebral. Más adelante, mapas aún más precisos, como el de Economo y Koskinas en 2007, consolidaron el concepto de las “áreas de Brodmann” (BA), que hoy sigue siendo un referente en neuroanatomía para ubicar funciones específicas del cerebro.

La Neurociencia contemporánea, sin embargo, enfatiza la idea de los sistemas cerebrales, incluyendo las áreas lingüísticas tradicionales, así como otras áreas que no pueden estar asociadas, sino que son involucradas en el procesamiento del lenguaje, lo cual se sintetiza en la siguiente imagen:

**Figura 6**

*Proceso del lenguaje.*



Elaboración propia 2025, adaptado de Cristiano (2016).

Por otro lado, los mecanismos cerebrales y cognitivos permiten comprender cómo se desarrolla el lenguaje desde la perspectiva de la Psicolingüística. La producción del lenguaje ocurre de manera prácticamente instantánea, sin fases intermedias perceptibles, ya que los procesos que la constituyen se ejecutan a gran velocidad, imposibles de captar conscientemente. Durante la secuencia de producción, al igual que en la comprensión de oraciones, pueden producirse errores, dado que la recepción y el análisis de la información se realizan de manera simultánea (Fernández, 2007).

Desde un enfoque psicolingüístico, se ha observado que el lenguaje se origina a partir de la combinación de factores biológicos, como la posición de la laringe, y factores sociales, incluyendo la cohesión familiar y la interacción con otros (Fernández, 2007). En esta línea, Terranova et al. (2019) señalan que los procesos cognitivos y las estructuras neurocognitivas se desarrollan a través de múltiples interacciones, influidas tanto por el entorno y el contexto como por elementos genéticos (p. 332).

### **Trastorno del desarrollo del lenguaje**

El desarrollo esperado del lenguaje en el niño implica que pueda decir al menos una palabra dentro del primer año y medio, y que desde ese momento en adelante pueda producir muchas más. Para que este desarrollo se pueda dar de manera ascendente, es necesario de algunas condiciones básicas: un buen nivel de audición, adecuada conexión y comunicación con el mundo, buen desempeño de otras funciones cognitivas de alto nivel y adecuada coordinación de las estructuras motoras que intervienen. Maggio Veronica (2017)

Si bien cada niño tiene su ritmo de desarrollo se podría tener en cuenta algunas señales de alarma, tales como: a los dos años un vocabulario inferior a cincuenta palabras, imposibilidad de combinar palabras, reiteradas otitis (Natalio Fejerman y Nora Grañana, 2017).

El desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo se dan junto uno con el otro, en casos esperables. El desarrollo verbal dependerá no sólo de los requisitos instrumentales (audición, motricidad fonoaudiológica) y del aspecto cognitivo, sino del desarrollo de los componentes formales del lenguaje (fonología, léxico y sintaxis) y funcionales (semántica-significado) y la pragmática (uso contextualizado y social) (Moreno 2013).

Pero ¿qué sucede cuando este desarrollo no evoluciona de la forma esperada?

Por lo expuesto se puede inferir que el proceso de adquisición y el uso del lenguaje se puede ver afectado. Para Josep Artigas Pallarés (2011), de darse esta situación, entonces, nos encontramos con un problema o trastorno del lenguaje. Los trastornos del lenguaje abarcan una serie de dificultades que afectan la comunicación verbal, derivadas de un desarrollo ineficaz de los mecanismos relacionados con el lenguaje. Es importante destacar que sus efectos no solo se restringen al intercambio de información, sino que también impactan en el aprendizaje, el razonamiento, las relaciones sociales, las emociones y, en general, en la calidad de vida.

Según Barragán y Lozano (2011), estos desafíos pueden influir de manera considerable en la vida cotidiana de quienes los sufren, interfiriendo en su habilidad para interactuar socialmente, adquirir nuevas destrezas y, en última instancia, lograr su máximo potencial. Es fundamental señalar que las dificultades del lenguaje no solo se presentan en la infancia, sino que pueden continuar a lo largo de toda la vida, lo que demanda un enfoque integral y sostenido.

Desde una perspectiva neuropsicológica clásica, el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) ha sido conceptualizado como una alteración significativa en la adquisición y el desarrollo del lenguaje que no puede explicarse por déficits sensoriales, neurológicos evidentes, discapacidad intelectual ni por condiciones ambientales desfavorables. En este sentido, Portellano (2010) sostiene que estas dificultades se encuentran asociadas a una disfunción del sistema nervioso central, entendida como una alteración en los mecanismos neurocognitivos que sostienen el procesamiento lingüístico.

Sin embargo, esta concepción ha sido progresivamente revisada y ampliada en el marco de los avances en neurociencias y en los estudios del neurodesarrollo. En la actualidad, el TDL ya no se comprende como el resultado de una “disfunción” localizada o aislada del sistema nervioso central, sino como una condición del neurodesarrollo que emerge de una organización atípica de las redes neuronales implicadas en el lenguaje. Esta

organización se ve influida por la interacción dinámica entre factores genéticos, neurobiológicos y ambientales a lo largo del desarrollo (Bishop et al., 2017; Leonard, 2014).

Desde esta mirada más integradora, el lenguaje no depende de un único módulo cerebral, sino de sistemas distribuidos que incluyen áreas frontales, temporales y parietales, así como sus conexiones funcionales. Alteraciones sutiles en la conectividad, la especialización hemisférica o la eficiencia de estas redes pueden dar lugar a trayectorias de desarrollo lingüístico atípicas, sin que ello implique necesariamente una lesión estructural o una disfunción focal (Karmiloff-Smith, 2009; Ullman & Pierpont, 2005).

En contraposición a la postura más clásica que enfatiza una base disfuncional del sistema nervioso central, autores como Bishop (2017) y Karmiloff-Smith (2009) proponen entender el TDL como el resultado de un desarrollo cerebral divergente, donde los mecanismos de aprendizaje, la plasticidad neural y la experiencia juegan un rol central. Desde esta perspectiva, el TDL no es un déficit estático, sino un perfil evolutivo que se configura a partir de múltiples influencias biológicas y contextuales.

Asimismo, Leonard (2014) destaca que las dificultades lingüísticas no pueden explicarse únicamente por un fallo neurológico, sino que deben analizarse dentro de un marco de desarrollo en el que interactúan la genética, la maduración cerebral, el entorno lingüístico y las oportunidades de aprendizaje. De este modo, el TDL se comprende como una condición compleja y heterogénea, que requiere abordajes clínicos e intervenciones igualmente multidimensionales.

Por ende, mientras que la postura de Portellano (2010) aporta una base neuropsicológica valiosa al vincular el TDL con el funcionamiento del sistema nervioso central, las concepciones actuales amplían esta mirada al situar el trastorno dentro del campo del neurodesarrollo, enfatizando la interacción entre redes neuronales, experiencia y

contexto. Esta evolución teórica permite fundamentar intervenciones psicopedagógicas más flexibles, dinámicas y centradas en el potencial de aprendizaje del niño.

Según Crespo-Eguílaz y Narbona (2006), El trastorno específico del lenguaje (TEL), también conocido como disfasia, se caracteriza por una dificultad innata, persistente y relativamente independiente en la adquisición y utilización del lenguaje. Se considera que esta dificultad es innata, ya que se presenta desde las primeras etapas del desarrollo lingüístico del individuo, manifestándose con un retraso y ciertas distorsiones que lo distinguen del simple retraso del lenguaje. Además, se diferencia de los trastornos adquiridos que pueden ocurrir en etapas tempranas, luego de un desarrollo lingüístico normal.

El *DSM-5* (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013) describe el trastorno del lenguaje como una dificultad persistente en la adquisición y el uso del lenguaje, que puede manifestarse tanto en la comprensión como en la expresión. Estas dificultades afectan el vocabulario, la estructura de las oraciones y el uso funcional del lenguaje en contextos sociales y académicos. En la vida cotidiana, esto se traduce en niños que tienen problemas para entender consignas, expresar ideas con claridad o construir relatos coherentes, lo que impacta directamente en su desempeño escolar y en sus vínculos.

Desde esta perspectiva, el trastorno del lenguaje no es solo un problema “de palabras”, sino una condición que atraviesa la forma en que el niño piensa, aprende y se comunica. El *DSM-5* señala que estas dificultades deben estar presentes desde etapas tempranas del desarrollo, ser persistentes en el tiempo y no explicarse por déficits sensoriales, neurológicos, intelectuales o por una falta de estimulación adecuada.

Por su parte, el Consorcio CATALISE propone el término Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL / DLD) para referirse a un perfil de desarrollo lingüístico atípico que no se explica por una causa biomédica conocida. Esta denominación pone el acento en que se

trata de un trastorno del neurodesarrollo y no de una “falla” puntual del niño. Desde este enfoque, el TDL se comprende como el resultado de una organización diferente de las redes cerebrales del lenguaje, influida por múltiples factores biológicos y ambientales a lo largo del desarrollo.

Autores actuales como Bishop y Leonard destacan que el TDL no es un déficit estático, sino una trayectoria evolutiva particular. Es decir, el niño no “carece” de lenguaje, sino que lo construye de otra manera, con mayores esfuerzos y con tiempos distintos. Esta visión permite pasar de una lógica centrada en el déficit a una lógica centrada en el acompañamiento, el potencial de aprendizaje y la intervención temprana.

En síntesis, mientras el DSM-5 ofrece un marco diagnóstico para identificar las dificultades en el lenguaje, el enfoque de CATALISE y la investigación contemporánea amplían esta mirada al situar el TDL dentro de un proceso de desarrollo dinámico, donde el lenguaje se construye en interacción con el entorno y puede fortalecerse a través del trabajo psicopedagógico y fonoaudiológico articulado.

### ***Tipos de Trastornos del lenguaje***

A lo largo del tiempo se han propuesto diversas clasificaciones para describir los distintos perfiles que pueden presentar los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Una de las más conocidas es la elaborada por Rapin y Allen (1991), quienes intentaron ordenar la gran heterogeneidad de manifestaciones lingüísticas observadas en la clínica infantil. Esta propuesta distinguía varios subtipos según el nivel del lenguaje principalmente afectado: la expresión, la comprensión o los procesos lingüísticos de orden superior.

En el área del lenguaje expresivo, Rapin y Allen describieron perfiles como la dispraxia verbal y el déficit de programación fonológica. En la dispraxia verbal, el niño sabe lo que quiere decir, pero tiene grandes dificultades para planificar y coordinar los movimientos necesarios para producir los sonidos del habla. Esto se traduce en un discurso

poco claro, con muchas sustituciones y variaciones en la forma de decir una misma palabra. En el déficit de programación fonológica, en cambio, el problema no está tanto en el movimiento, sino en la organización mental de los sonidos: el niño tiene dificultades para representar y ordenar los fonemas dentro de las palabras.

Dentro de los trastornos expresivo-receptivos, Rapin y Allen incluyeron la agnosia auditivo-verbal y el déficit fonológico-sintáctico. La agnosia auditivo-verbal se caracteriza por una dificultad severa para comprender el lenguaje hablado, a pesar de que la audición periférica esté conservada. El niño oye, pero no logra darle significado a lo que escucha. Por su parte, en el déficit fonológico-sintáctico aparecen alteraciones tanto en la forma de los sonidos como en la estructura gramatical de las oraciones. Estos niños suelen hablar con frases muy cortas, mal estructuradas y con numerosos errores morfosintácticos, y además presentan problemas para comprender consignas complejas.

En relación con los trastornos del procesamiento lingüístico de orden superior, Rapin y Allen describieron el déficit léxico-sintáctico y el déficit semántico-pragmático. En el déficit léxico-sintáctico, el vocabulario es pobre y las oraciones están mal organizadas, lo que dificulta la expresión de ideas más elaboradas. En el déficit semántico-pragmático, el problema principal no está tanto en la forma del lenguaje, sino en su uso social: los niños pueden hablar con cierta fluidez, pero tienen dificultades para comprender dobles sentidos, mantener un tema de conversación, respetar turnos o adaptar el lenguaje al contexto.

Si bien esta clasificación fue muy influyente en su momento, hoy se reconoce que varios de estos subtipos ya no se ajustan del todo a la conceptualización actual del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. En particular, la dispraxia verbal, el déficit de programación fonológica, la agnosia auditivo-verbal y el déficit semántico-pragmático suelen ser entendidos hoy dentro de categorías diagnósticas más específicas o como perfiles que se solapan con otros trastornos del neurodesarrollo.

En cambio, los subtipos que siguen siendo especialmente relevantes en la actualidad son el déficit fonológico-sintáctico y el déficit sintáctico-semántico. En ambos casos, se observa una combinación de dificultades en los sonidos del lenguaje, la estructura gramatical y el significado. La comprensión puede estar afectada en distintos grados, lo que impacta directamente en el aprendizaje escolar, especialmente en la lectura y la escritura. Según qué aspecto esté más comprometido —lo fonológico, lo sintáctico o lo semántico— se podrá ubicar al niño dentro de uno u otro perfil, siempre entendiendo que en la práctica clínica los límites entre categorías no son rígidos, sino que los niños presentan perfiles mixtos y dinámicos.

La clasificación de Rapin y Allen (1991) permitió visibilizar la diversidad de manifestaciones del trastorno del lenguaje, pero los enfoques actuales han superado la idea de subtipos rígidos y cerrados. En la actualidad, el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje se comprende como una condición del neurodesarrollo heterogénea, donde los niños presentan combinaciones variables de dificultades en los distintos componentes del lenguaje —fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático— más que perfiles puros o excluyentes. Desde esta perspectiva, los llamados “tipos” de trastorno del lenguaje se reformulan como perfiles predominantes dentro de un mismo diagnóstico, lo que permite describir con mayor precisión qué áreas están más comprometidas en cada niño. Así, algunos presentan una afectación principalmente fonológico-sintáctica, con errores en la organización de los sonidos y la estructura gramatical de las oraciones, mientras que otros muestran un perfil más sintáctico-semántico, con mayores dificultades en la comprensión, el vocabulario y la construcción de significados. Estos perfiles no son estáticos, sino que pueden modificarse a lo largo del desarrollo y en función de las experiencias y de la intervención recibida. En este sentido, el Consorcio CATALISE y la investigación contemporánea proponen abandonar las etiquetas cerradas y adoptar una clasificación funcional, centrada en cómo las dificultades del lenguaje impactan en la comunicación y el aprendizaje, especialmente en la alfabetización, favoreciendo así evaluaciones e

intervenciones psicopedagógicas individualizadas y ajustadas a las necesidades reales de cada niño (Bishop et al., 2017; Leonard, 2014; Norbury et al., 2016).

La clasificación por dominios del lenguaje propuesta por el Consorcio CATALISE permite comprender con mayor precisión cómo el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) impacta en los procesos de lectura y escritura. El lenguaje oral constituye la base del lenguaje escrito, por lo que las dificultades fonológicas, morfosintácticas, léxico-semánticas o pragmáticas afectan directamente la alfabetización (Snowling & Hulme, 2020). Bishop et al. (2017) señalan que el TDL debe describirse según los componentes del lenguaje más comprometidos, lo que orienta tanto la evaluación como la intervención.

Cuando el dominio fonológico está alterado, el niño presenta dificultades en la discriminación y manipulación de los sonidos del habla, lo que afecta la conciencia fonológica y la correspondencia fonema-grafema, habilidades fundamentales para aprender a leer y escribir (Goswami, 2015; Ehri, 2014). Esto se traduce en problemas de decodificación, lectura lenta y errores persistentes en la escritura de palabras.

Si el compromiso principal se encuentra en la morfosintaxis, las dificultades se observan en la comprensión de oraciones y textos, así como en la producción escrita, con frases poco organizadas y uso limitado de estructuras gramaticales (Leonard, 2014; Berninger, 2012). En estos casos, los niños pueden reconocer palabras, pero no siempre logran construir el sentido global del texto.

Las alteraciones en el dominio léxico-semántico impactan en el vocabulario disponible para comprender lo que se lee y para expresar ideas por escrito. Un léxico reducido limita la comprensión lectora y empobrece la producción textual, ya que dificulta seleccionar palabras precisas y elaborar significados complejos (Nation, 2019; Kucan & Beck, 2014).

Cuando el área pragmática y discursiva está comprometida, el impacto se observa en la interpretación de intenciones, inferencias y en la organización de relatos. Norbury et al. (2016) sostienen que las dificultades pragmáticas inciden directamente en la comprensión lectora y en la coherencia de la escritura, especialmente en textos narrativos y explicativos.

Desde la intervención psicopedagógica, esta mirada por dominios permite diseñar estrategias específicas que fortalezcan las bases lingüísticas de la alfabetización. Snowling y Hulme (2020) destacan que la intervención debe centrarse en los mecanismos subyacentes del lenguaje para mejorar la lectura y la escritura. Así, el psicopedagogo trabaja la conciencia fonológica, la ampliación sintáctica, el enriquecimiento del vocabulario y la organización narrativa según el perfil del niño, favoreciendo un acceso más significativo al lenguaje escrito (Dockrell & Messer, 2016; Ebbels et al., 2022).

Leonard (2014) propone una clasificación del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) basada en el perfil lingüístico predominante, es decir, en el componente del lenguaje que se encuentra más comprometido en cada niño. El autor no habla de “tipos” rígidos, sino de perfiles dinámicos, que pueden modificarse a lo largo del desarrollo según la evolución del niño y las oportunidades de intervención.

El perfil gramatical se caracteriza por dificultades en la morfología y la sintaxis. Los niños presentan oraciones poco estructuradas, omisiones de morfemas y errores en la concordancia. Leonard (2014) señala que este perfil afecta tanto la expresión oral como la comprensión de estructuras complejas, lo que tiene impacto directo en la lectura comprensiva y en la escritura.

El perfil léxico se asocia a un vocabulario reducido y a dificultades en el acceso a las palabras. Según Leonard (2014), estos niños conocen menos palabras y tardan más en recuperarlas, lo que limita la comprensión de textos y empobrece la producción oral y

escrita. Nation (2019) destaca que el vocabulario es un predictor clave de la comprensión lectora, por lo que este perfil suele relacionarse con bajo rendimiento en lectura y escritura.

El perfil comprensivo se define por dificultades para entender consignas, relatos y explicaciones. Leonard (2014) explica que estos niños pueden producir lenguaje, pero no siempre comprenden lo que escuchan o leen, lo que repercute en el aprendizaje escolar. Snowling y Hulme (2020) señalan que los problemas de comprensión oral se trasladan directamente a la comprensión lectora.

El perfil mixto implica compromiso tanto expresivo como receptivo. En estos casos, se observan dificultades para hablar y para entender, lo que genera un impacto amplio en el desempeño académico, especialmente en lectura, escritura y resolución de tareas escolares (Leonard, 2014).

Esta clasificación resulta especialmente relevante para la intervención psicopedagógica, ya que permite orientar la evaluación y el abordaje según el componente del lenguaje más afectado. Dockrell y Messer (2016) señalan que las intervenciones más eficaces son aquellas que se ajustan al perfil lingüístico del niño y fortalecen las bases del lenguaje oral para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

Asimismo, esta propuesta guarda una clara similitud con la clasificación por dominios del lenguaje del Consorcio CATALISE, que también describe el TDL según los componentes comprometidos (fonología, morfosintaxis, léxico-semántica, pragmática y discurso) en lugar de establecer subtipos cerrados (Bishop et al., 2017). Ambas perspectivas coinciden en entender el TDL como un trastorno heterogéneo y evolutivo, que requiere descripciones funcionales orientadas a la intervención.

Norbury y colaboradores (2016, 2020) proponen una clasificación funcional del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), centrada en cómo las dificultades lingüísticas afectan la vida cotidiana del niño. Según este enfoque, se distingue entre TDL con impacto

académico, cuando las dificultades del lenguaje interfieren directamente con la lectura, la escritura y el aprendizaje escolar; TDL con impacto social-pragmático, cuando los problemas afectan la interacción social, la comprensión de normas conversacionales y la participación en contextos grupales; y TDL con impacto narrativo y comprensivo, cuando se observan dificultades en la organización de relatos, la comprensión de textos y la producción de discursos coherentes (Norbury et al., 2016; Norbury, 2020).

Este enfoque pone el acento en la funcionalidad del lenguaje, más que en su estructura formal. Mientras que Rapin y Allen (1991) y Leonard (2014) se enfocan en el componente lingüístico afectado —fonológico, morfosintáctico o léxico-semántico—, y Bishop et al. (2017) proponen una clasificación por dominios del lenguaje, Norbury destaca el impacto concreto del trastorno en la vida diaria y en el aprendizaje, incluyendo la lectoescritura y la comunicación social. En este sentido, su propuesta complementa las clasificaciones anteriores, al integrar la dimensión funcional a los perfiles lingüísticos, ofreciendo información valiosa para la intervención psicopedagógica, ya que permite priorizar estrategias según el efecto que el TDL tiene sobre la escolaridad, la interacción social y la comprensión narrativa del niño y orienta el trabajo hacia los efectos concretos del lenguaje en la vida del niño, en lugar de centrarse únicamente en las estructuras lingüísticas afectadas. Al identificar si las dificultades del lenguaje impactan principalmente en el ámbito académico, social-pragmático o narrativo-comprensivo, el psicopedagogo puede priorizar estrategias de intervención que respondan a las necesidades más urgentes y funcionales del niño.

Por ejemplo, en los casos de TDL con impacto académico, la intervención se centra en fortalecer las habilidades de lectura, escritura, comprensión de instrucciones y estrategias de aprendizaje, vinculando la enseñanza directa del lenguaje con la alfabetización. Para los niños con impacto social-pragmático, se priorizan actividades que fomenten la interacción social, la comprensión de normas conversacionales, el uso

adecuado del lenguaje en contextos grupales y la colaboración con pares, integrando técnicas de modelado, role-playing o juegos comunicativos. En los perfiles con impacto narrativo y comprensivo, la intervención se orienta a mejorar la comprensión de textos, la producción de relatos coherentes y la capacidad de inferencia, mediante ejercicios de lectura guiada, escritura de historias y actividades de síntesis y secuenciación de información (Norbury, 2016; Dockrell & Messer, 2016).

Esta visión funcional se complementa con las clasificaciones por dominios del lenguaje (Bishop et al., 2017) y por perfil lingüístico (Leonard, 2014), ya que permite vincular los componentes específicos comprometidos —fonología, morfosintaxis, léxico-semántica o pragmática— con su efecto práctico en la escolaridad y en la vida cotidiana del niño. De esta manera, la intervención psicopedagógica se diseña no solo en función de los déficits lingüísticos, sino también considerando cómo estos afectan la lectura, la escritura y la comunicación social, garantizando un abordaje más integral y funcional (Snowling & Hulme, 2020).

Estas perspectivas coinciden en entender el TDL como un trastorno heterogéneo, continuo y evolutivo, y permiten que la intervención psicopedagógica se diseñe de manera individualizada y contextualizada, enfocándose tanto en los componentes lingüísticos afectados como en sus repercusiones en la lectura, la escritura y la interacción social (Dockrell & Messer, 2016; Snowling & Hulme, 2020).

### ***Causas de los Trastornos del lenguaje***

Las causas de los trastornos del lenguaje son variadas y abarcan factores genéticos, neurológicos y ambientales. Se ha encontrado que entre el 50% y el 70% de los niños con trastornos del lenguaje tienen antecedentes familiares de problemas similares, lo que indica una notable influencia hereditaria. Además, factores neurológicos, como lesiones cerebrales, malformaciones en el desarrollo del sistema nervioso central o dificultades en la

conectividad neuronal, pueden contribuir a la aparición de estos trastornos. Por otro lado, elementos del entorno, como la exposición a contextos lingüísticos inadecuados, la privación sensorial o experiencias traumáticas en la infancia, también pueden influir en el desarrollo de los trastornos del lenguaje (Moreno-Flagge, 2013).

Es importante destacar que, en muchas ocasiones, la causa de los trastornos del lenguaje es compleja y resulta de la interacción de múltiples factores. Por esta razón, el tratamiento de estos trastornos requiere una evaluación exhaustiva y un enfoque individualizado para identificar y abordar de manera efectiva las diversas causas subyacentes.

### ***Evaluación de los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL)***

En los últimos años, la evaluación de los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL) ha experimentado avances significativos, tanto en términos técnicos como en la comprensión del contexto cultural y social de los niños evaluados. La literatura reciente subraya la necesidad de diagnósticos que consideren las características individuales y culturales de los niños, ya que estas variables pueden influir considerablemente en el desarrollo del lenguaje (Bahamonde Godoy & Serrat Sellabona, 2020). Las pruebas estandarizadas que no abordan la diversidad cultural pueden malinterpretar diferencias lingüísticas como trastornos, lo que lleva a diagnósticos incorrectos (Auza & Peñaloza Castillo, 2019).

Las críticas hacia las pruebas estandarizadas se centran en su falta de sensibilidad cultural. Campos y Halliday (2020) destacan que es crucial adaptar las pruebas y métodos de evaluación a las características culturales y lingüísticas del niño para obtener una representación precisa de su desarrollo lingüístico. Las pruebas que no consideran variaciones culturales pueden llevar a interpretaciones erróneas, lo que resulta en diagnósticos inadecuados. Este enfoque de sensibilidad cultural es fundamental para

asegurar que los resultados de las evaluaciones reflejen adecuadamente las habilidades lingüísticas del niño en su contexto específico.

Monfort y Monfort (2013) también discuten las limitaciones de las pruebas tradicionales, que a menudo no son suficientes para una evaluación precisa de los TDL en contextos diversos. En lugar de depender únicamente de pruebas estandarizadas, sugieren utilizar herramientas de evaluación más flexibles y adaptativas. Estas herramientas permiten ajustar los parámetros de la evaluación para tener en cuenta las habilidades individuales del niño y las características culturales de su entorno. La implementación de métodos adaptativos facilita una evaluación más equitativa y precisa, crucial para identificar TDL en una variedad de contextos culturales.

El impacto de la tecnología en el diagnóstico de los TDL ha sido significativo. Las aplicaciones digitales y el análisis de datos han permitido desarrollar herramientas que ofrecen una visión más detallada del perfil lingüístico de los niños evaluados (Ibáñez-Rodríguez, Ahufinger, & Ferinu, 2021). García Laus (2024) destaca que la evaluación dinámica, basada en la observación del progreso en tiempo real, es esencial para ajustar las intervenciones de manera efectiva. Esta capacidad de ajuste continuo garantiza que las estrategias de intervención estén alineadas con las necesidades actuales del niño, mejorando la eficacia del tratamiento.

Otra innovación relevante en el diagnóstico de los TDL es el uso de herramientas multisensoriales. Suárez-Romón y López (2024) explican que estas herramientas integran estímulos visuales, auditivos y táctiles para proporcionar una evaluación más integral del desarrollo del lenguaje. Estas herramientas no solo mejoran la precisión de la identificación de TDL, sino que también permiten adaptar las evaluaciones a diferentes grupos de edad y niveles de desarrollo. Las estrategias multisensoriales son eficaces para identificar dificultades específicas y adaptar las evaluaciones a las necesidades individuales del niño.

La combinación de enfoques tecnológicos avanzados, pruebas adaptativas y sensibilidad cultural ha permitido un progreso notable en la identificación temprana de los TDL. Bahamonde Godoy y Serrat Sellabona (2020) sostienen que los diagnósticos precisos y oportunos facilitan la planificación de intervenciones más adecuadas y eficaces, mejorando los resultados a largo plazo para los niños afectados. La evaluación dinámica, en particular, ha demostrado ser una herramienta valiosa para seguir el progreso de los niños y ajustar las intervenciones de manera flexible y oportuna (Jang, 2023). Este enfoque asegura que las estrategias de intervención se ajusten continuamente a las necesidades cambiantes del niño, lo cual es esencial para un desarrollo lingüístico adecuado.

La colaboración entre profesionales y familias ha sido ampliamente reconocida como fundamental en la literatura reciente (González, López, & Martínez, 2023). Esta colaboración garantiza que los resultados de la evaluación se interpreten correctamente y que las estrategias de intervención se implementen de manera coherente tanto en el entorno educativo como en el hogar. La participación de los padres y cuidadores es crucial para el éxito de cualquier intervención, ya que juegan un rol clave en la aplicación práctica de las estrategias y en el seguimiento del progreso del niño. Smith y Johnson (2024) destacan que el apoyo familiar es esencial para la implementación efectiva de las intervenciones y para asegurar que el niño reciba el apoyo necesario en todos los entornos.

Es crucial entender cómo la integración de las familias puede mejorar la efectividad de las intervenciones en el ámbito educativo y doméstico.

La investigación futura en el campo de la evaluación de los TDL debe centrarse en la integración de enfoques multidisciplinarios y en la continua innovación de herramientas y métodos de evaluación. La colaboración entre investigadores, clínicos y educadores puede proporcionar una visión más completa del desarrollo del lenguaje y permitir el desarrollo de nuevas estrategias y herramientas. La investigación sobre el impacto de factores socioeconómicos y culturales en el desarrollo del lenguaje contribuirá a una comprensión

más profunda de cómo estos factores influyen en la aparición y manifestación de los TDL (Bahamonde Godoy & Serrat Sellabona, 2020).

Aunque el diagnóstico de TDL lo realiza un profesional en fonoaudiología, es posible considerar algunos aspectos de los resultados de la evaluación que nos permitan identificar posibles dificultades y realizar las derivaciones necesarias de manera oportuna. Melina Bella (2022). Se podría tener en cuenta algunos instrumentos neuropsicológicos que permiten evaluar el lenguaje desde una evaluación psicopedagógica con perfil neuropsicológico:

- PLON R (prueba del lenguaje oral navarra revisada), Autores: Gloria Aguinaga Ayerra, María Luisa Armentia Lopez de Suso, Ana Fraile Blazquez, Pedro Olangua Baquedano, Nicolas Uriz Bidegain. Cuyo objetivo es la detección de niños de 3 a 6 años, en riesgo dentro del desarrollo del lenguaje y que precisan ser diagnosticados individualmente para poder actuar de forma compensatoria; y la evaluación inicial de los aspectos fundamentales del lenguaje para posibilitar una programación consecuenta con los resultados obtenidos y para encaminar el trabajo pedagógico futuro en esos aspectos.
- CUMANES, permite evaluar las competencias lingüísticas del niño de un modo amplio y conciso, de tal modo que la sección del lenguaje, por si sola, constituye un excelente medio para explorar las competencias lingüísticas del niño, ya que permite evaluar los tipos de lenguaje comprensivo, expresivo y lectoescritor. Portellanos (2012).
- Evaluación neuropsicológica infantil ENI 2, permite evaluar en niños de 5 a 16 años, la repetición-articulación, expresión y comprensión del lenguaje. Esmeralda Matute, Mónica Rosselli, Alfredo Ardila y Feggy Ostrosky (2013).
- Nepsy II, permite evaluar la función lingüística receptiva, expresiva, y la capacidad de procesamiento del lenguaje. Específicamente, evalúa

comprensión, fluidez, denominación, repetición y habilidades de lectura y escritura. Marit Korkman, Ursula Kirk y Sally Kemp (2007).

- Cumanin 2, permite evaluar diferentes aspectos del lenguaje en niños de 3 a 6 años y 11 meses, incluyendo el lenguaje articulatorio, expresivo, comprensivo y la fluidez verbal. José Antonio Portellano Pérez, Rocío Mateos Mateos, Rosario Martínez Arias y Fernando Sánchez Sánchez (2021).
- Neurokid, nos permite evaluar en niños de 3 a 7 años, su capacidad para expresarse verbalmente y comprender información visual relacionada con el lenguaje. José Antonio Portellano, Rocío Mateos y Rosario Martínez-Arias. (2021).
- El Inventario de Desarrollo Battelle, permite evaluar la capacidad del niño para comprender y usar el lenguaje, incluyendo vocabulario, gramática y habilidades de comunicación, en niños de hasta 8 años. Jean Newborg, John R. Stock y Linda Wnek, adaptación española por M<sup>a</sup> Victoria de la Cruz López y Marina González Criado. (2011).
- Vineland 3, si bien es una prueba aplicada generalmente para evaluar la conducta adaptativa, uno de los dominios es el de la comunicación en el aspecto receptivo (atender y comprender apropiadamente a la información de los demás), expresivo (usar palabras y oraciones para expresarse verbalmente a los demás y escrito utilizar habilidades de lectura y escritura), S.S Sparrow / D. W. Cicchetti / D.A Balla, adaptado por Pearson clinical (2016).
- La prueba de repetición de pseudopalabras, según Aguado (2005), consiste en repetir pseudopalabras para evaluar la actividad en el almacén fonológico, ya que estas no tienen un significado semántico que facilite la tarea de convertir la secuencia auditiva y fonética en fonemas. De esta manera, según este autor, la repetición de pseudopalabras (RPP) simula la situación en la que un niño escucha palabras nuevas. El autor propone dos listas de pseudopalabras: una

compuesta por pseudopalabras formadas por sílabas frecuentes y otra por sílabas poco frecuentes. Estas listas se acompañan de instrucciones para su administración y de un baremo provisional, establecido con niños de cinco y siete años. La prueba es sencilla y dinámica de aplicar.

### ***Implicaciones del TDL en el Aprendizaje de la lectura y escritura:***

Los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL) tienen un impacto considerable en el aprendizaje y el desarrollo social de los niños. Según Ahufinger et al. (2021), los niños con TDL enfrentan importantes dificultades en el desarrollo de habilidades académicas básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas. Estas dificultades están vinculadas a limitaciones en el procesamiento y producción del lenguaje, lo que afecta la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos (Suárez-Romón & López, 2024).

El impacto en la lectura es especialmente notable. Campos y Halliday (2020) destacan que las habilidades fonológicas y de decodificación son esenciales para la lectura. En los niños con TDL, estas habilidades suelen estar afectadas, lo que resulta en problemas para reconocer palabras y entender los textos. Estas dificultades lectoras pueden extenderse a otras áreas académicas, creando un efecto dominó que complica aún más el progreso escolar del niño (McLaughlin, 2022).

En matemáticas, los problemas de lenguaje pueden interferir con la comprensión de conceptos abstractos y la resolución de problemas, particularmente aquellos que requieren interpretación verbal o instrucciones complejas (Monfort & Monfort, 2013). Los niños con TDL también pueden encontrar dificultades para expresar sus ideas y soluciones claramente, lo que limita su capacidad para demostrar conocimiento y comprensión en esta materia (González, López, & Martínez, 2023).

Además de los desafíos académicos, los TDL tienen implicaciones sociales y emocionales significativas. La capacidad de comunicarse eficazmente es fundamental para

establecer y mantener relaciones sociales. Los niños con dificultades lingüísticas pueden experimentar frustración y aislamiento social, lo cual puede tener un efecto negativo en su bienestar emocional (Bahamonde Godoy & Serrat Sellabona, 2020). La falta de estrategias de apoyo adecuadas en los entornos escolar y familiar puede intensificar estos problemas (Suárez-Romón & López, 2024).

## **Desarrollo del lenguaje y aprendizaje**

### ***Etapas del desarrollo lingüístico***

El desarrollo del lenguaje en los niños se caracteriza por una progresión natural y estructurada de habilidades que van desde señales prelingüísticas hasta el uso simbólico complejo del lenguaje oral y, eventualmente, la adquisición del lenguaje escrito. Estas etapas no son estrictamente separadas, sino que se superponen y consolidan progresivamente a medida que el niño se desenvuelve en contextos comunicativos ricos (NIDCD, 2017 señalado por NIH).

1. Etapa prelingüística (0–12 meses): El bebé responde a sonidos, reconoce voces y produce balbuceos que establecen las bases para la comunicación oral.
2. Primera etapa lingüística (1–5 años): Comienza la producción de palabras aisladas y frases simples. El vocabulario receptivo (lo que el niño entiende) crece rápidamente, así como su comprensión de estructuras básicas.
3. Etapa de estructuración (2–7 años): Se consolidan reglas gramaticales, se amplía la sintaxis y aumenta la complejidad de la expresión oral.
4. Desarrollo avanzado (7+ años): El uso del lenguaje se vuelve más abstracto y complejo, con mayor habilidad para construir y comprender textos y narrativas complejas.

Esta progresión sienta las bases no solo para la comunicación oral, sino también para la alfabetización, ya que la lectura y la escritura se construyen sobre las habilidades lingüísticas previas.

### ***Relación entre lenguaje oral y escrito***

La relación entre el lenguaje oral y la alfabetización es estrecha y bidireccional. La adquisición de la lectura no se limita a decodificar símbolos; implica integrar los conocimientos y estructuras del lenguaje oral con los sistemas fonológicos y ortográficos de la lectura. La evidencia sugiere que el dominio del lenguaje oral, en especial el vocabulario y la comprensión, influye directamente en la habilidad para aprender a leer y entender textos escritos (Share, 2020).

Estudios han mostrado que la proficiencia en lenguaje oral —como la comprensión, el vocabulario y el conocimiento sintáctico— predice con mayor fuerza la comprensión de palabras escritas y la lectura en voz alta que la sola decodificación visual (Share, 2020).

Esto significa que antes de que un niño aprenda a leer, necesita haber desarrollado una base sólida en su lengua oral, ya que la lectura es un acto de acceso y reflexión sobre el lenguaje que ya posee.

### ***Vínculo entre funciones cognitivas y alfabetización***

**La importancia del vocabulario.** El vocabulario es un predictor robusto de la comprensión lectora y de la escritura competente. Un repertorio amplio de palabras facilita la capacidad de interpretar textos y asignar significado a las combinaciones escritas (Levlin & Waldmann, 2020).

En niños con dificultades del lenguaje, como el TDL, los déficits de vocabulario receptivo y expresivo pueden limitar gravemente la comprensión lectora y la producción escrita, puesto que la lectura activa procesos semánticos para construir significado.

**Memoria verbal y procesamiento.** La memoria de trabajo verbal es clave en la decodificación y en la comprensión de oraciones complejas. Investigaciones longitudinales han mostrado que la memoria para el orden de sonidos predice la lectura de palabras durante los primeros años escolares, ya que permite mantener y manipular información fonológica mientras se procesa el texto (verbal STM) (Autor et al., 2020).

Además, la repetición de pseudopalabras, que depende de la memoria fonológica, se ha encontrado relacionada con la lectura y la conciencia fonológica, lo cual refuerza la idea de que la memoria verbal es una piedra angular en la alfabetización.

**Comprensión.** La comprensión oral es un componente crítico del proceso lector. La lectura no es simplemente la decodificación de símbolos, sino la integración de esta decodificación con el significado semántico y la comprensión narrativa. La investigación indica que habilidades orales de comprensión amplían directamente la capacidad de comprender textos escritos, especialmente en contextos complejos (Levlin & Waldmann, 2020).

### ***Implicancias para la intervención psicopedagógica en niños con TDL***

En niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, el conocimiento del desarrollo lingüístico permite orientar las intervenciones hacia los procesos que sustentan la alfabetización. Dado que estos niños frecuentemente presentan dificultades en vocabulario, memoria verbal y comprensión oral, se hace imprescindible trabajar de manera integrada estas funciones cognitivas para favorecer la lectura y la escritura (Levlin & Waldmann, 2020).

Por ejemplo, fortalecer el vocabulario no solo en aislamiento, sino dentro de contextos de lectura comprensiva, mejora la interpretación de textos y la producción escrita. Asimismo, ejercicios que potencien la memoria fonológica y la memoria de trabajo permiten consolidar la decodificación y la fluidez lectora, al mismo tiempo que apoyan la comprensión sintáctica y semántica (Share, 2020; Levlin & Waldmann, 2020).

De esta manera, la intervención psicopedagógica en TDL articula el apoyo en el lenguaje oral con el desarrollo de estrategias lectoras y escritoras, reconociendo que el aprendizaje de la alfabetización se construye sobre una base lingüística compleja y dinámica.

### ***Lectura en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)***

Desde una perspectiva integral, la lectura no puede entenderse solo como una habilidad técnica, sino como una actividad que requiere la interacción entre el reconocimiento de palabras y la construcción de significado. En niños con TDL, esta interacción suele verse alterada debido a limitaciones en el vocabulario, la conciencia fonológica, la memoria verbal y la comprensión oral (Norbury et al., 2016; Hulme et al., 2020).

### ***Procesos lectores: decodificación y comprensión***

El modelo simple de la lectura plantea que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre decodificación y comprensión del lenguaje (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990).

- **Decodificación:** implica transformar grafemas en fonemas para reconocer palabras.
- **Comprensión:** requiere acceder al significado, integrar información y construir una representación mental del texto.

En niños con TDL, ambos procesos pueden estar comprometidos. Si bien algunos logran desarrollar una decodificación funcional, presentan grandes dificultades en comprensión debido a debilidades en el lenguaje oral (Hulme & Snowling, 2013; Snowling & Hulme, 2021).

La evidencia indica que los déficits en la comprensión oral explican gran parte de las dificultades lectoras en niños con TDL, incluso cuando la decodificación está relativamente conservada (Norbury et al., 2016; Hulme et al., 2020).

### ***Dificultades lectoras frecuentes en el TDL***

Los niños con TDL suelen presentar un perfil lector caracterizado por:

- Lectura lenta y poco automatizada
- Dificultades para reconocer palabras nuevas
- Escasa fluidez
- Comprensión lectora limitada
- Problemas para inferir, resumir y relacionar ideas

Estas dificultades no se deben únicamente a problemas fonológicos, sino también a déficits en vocabulario, sintaxis y memoria verbal, que afectan la capacidad de integrar la información del texto (Bishop et al., 2017; Snowling & Hulme, 2021).

Asimismo, muchos niños con TDL muestran una brecha creciente entre su nivel de decodificación y su nivel de comprensión, fenómeno conocido como *poor comprehender profile* (Hulme & Snowling, 2013).

### ***Conciencia fonológica y principio alfabético***

La conciencia fonológica, como se ha mencionado anteriormente es la capacidad de reflexionar y manipular los sonidos del habla. Es un predictor clave del aprendizaje lector, ya

que permite establecer la relación entre fonemas y grafemas (principio alfabético) (Castles et al., 2018; Hulme et al., 2020).

En niños con TDL, la conciencia fonológica suele estar comprometida, lo que dificulta:

- La segmentación de palabras en sonidos
- La combinación de fonemas
- El reconocimiento de rimas y sílabas

Estas debilidades afectan directamente la adquisición del principio alfabético y, por ende, la decodificación (Hulme et al., 2020; Snowling & Hulme, 2021).

La investigación actual sostiene que el trabajo explícito en conciencia fonológica es fundamental para apoyar el aprendizaje lector en niños con dificultades del lenguaje (Castles et al., 2018).

### ***Comprensión lectora en niños con dificultades del lenguaje***

La comprensión lectora depende en gran medida de la comprensión oral. En niños con TDL, las limitaciones en vocabulario, estructuras sintácticas y habilidades narrativas reducen la capacidad para:

- Interpretar el significado de oraciones
- Integrar información entre párrafos
- Hacer inferencias
- Construir una representación coherente del texto

Norbury et al. (2016) demostraron que muchos niños con TDL presentan un perfil de “buenos decodificadores pero pobres comprendedores”, lo que refuerza la idea de que la comprensión del lenguaje es el principal cuello de botella en la lectura.

Por lo tanto, la intervención no debe centrarse solo en la mecánica de la lectura, sino también en el fortalecimiento del lenguaje oral como base para la comprensión lectora (Hulme et al., 2020; Snowling & Hulme, 2021).

Desde la psicopedagogía, la lectura en niños con TDL debe abordarse de forma integrada, articulando:

- Conciencia fonológica
- Principio alfabético
- Vocabulario
- Comprensión oral
- Estrategias de comprensión lectora

Las intervenciones más eficaces son aquellas que combinan enseñanza explícita del código con trabajo sistemático en lenguaje oral y comprensión (Hulme et al., 2020; Snowling & Hulme, 2021).

### **Escritura en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)**

La escritura es una actividad cognitiva y lingüística compleja que implica planificar, formular, transcribir y revisar un mensaje con intención comunicativa. En los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), este proceso suele verse afectado debido a las dificultades persistentes en el lenguaje oral, que impactan tanto en la forma como en el contenido de los textos escritos (Bishop et al., 2017; Dockrell et al., 2015).

La producción escrita no consiste únicamente en “saber escribir palabras”, sino en poder organizar ideas, seleccionar vocabulario, construir oraciones gramaticalmente correctas y mantener coherencia global en un texto. Estas habilidades dependen en gran medida del desarrollo del lenguaje y de funciones cognitivas asociadas como la memoria de trabajo y la planificación (Berninger & Richards, 2010; Kim et al., 2020).

## ***El proceso de producción escrita***

Desde los modelos cognitivos, la escritura se entiende como un proceso que incluye tres grandes componentes: planificación, traducción (pasar ideas a lenguaje escrito) y revisión (Flower & Hayes, 1981; Berninger & Richards, 2010).

En niños con TDL, este proceso suele estar comprometido en varios niveles:

- Dificultades para generar ideas y organizarlas
- Problemas para formular oraciones complejas
- Limitaciones para revisar y mejorar sus textos

Kim et al. (2020) señalan que el desarrollo de la escritura está estrechamente vinculado al lenguaje oral y que los niños con debilidades lingüísticas muestran textos más breves, menos cohesionados y con menor riqueza léxica.

## ***Dificultades en grafía, ortografía y coherencia***

En el plano más técnico, los niños con TDL suelen presentar:

- Errores ortográficos frecuentes
- Inestabilidad en la correspondencia fonema-grafema
- Dificultades para automatizar la escritura de palabras
- Grafía irregular o poco fluida

Estos problemas se explican en parte por las debilidades en conciencia fonológica, memoria verbal y representación léxica (Hulme et al., 2020; Snowling & Hulme, 2021).

A nivel textual, los escritos suelen carecer de coherencia y cohesión: aparecen ideas poco conectadas, uso limitado de conectores y dificultades para mantener un hilo temático (Dockrell et al., 2015).

## ***Expresión escrita y organización del discurso***

La expresión escrita requiere transformar el pensamiento en lenguaje estructurado. En niños con TDL, la organización del discurso suele ser una de las áreas más comprometidas. Sus textos tienden a ser:

- Cortos
- Poco elaborados
- Con estructuras sintácticas simples
- Con escasa planificación global

Kim et al. (2020) demostraron que el lenguaje oral es un predictor directo de la calidad de la escritura, especialmente en aspectos como la complejidad sintáctica y la coherencia del discurso.

Esto se debe a que los niños con TDL tienen dificultades para manejar estructuras gramaticales complejas, lo que limita la construcción de narraciones o textos explicativos más elaborados (Bishop et al., 2017).

## ***Relación entre lenguaje oral y escritura***

La escritura se apoya directamente en el lenguaje oral. El vocabulario, la sintaxis y la organización discursiva que el niño maneja oralmente se trasladan —con mayor exigencia— al plano escrito (Berninger & Richards, 2010; Kim et al., 2020).

En niños con TDL, las debilidades en:

- Comprensión oral
- Producción sintáctica
- Uso de conectores
- Organización narrativa

repercuten en textos con bajo nivel de elaboración y escasa claridad comunicativa (Norbury et al., 2016).

La intervención psicopedagógica en la escritura en niños con TDL debe ser explícita, estructurada y lingüísticamente orientada. La evidencia indica que no alcanza con pedirles que “escriban más”, sino que es necesario enseñar de manera directa: cómo planificar un texto, cómo organizar ideas, cómo construir oraciones y párrafos, cómo revisar y mejorar lo escrito. Las intervenciones más eficaces combinan trabajo en: conciencia fonológica y ortografía, lenguaje oral y vocabulario, estructura textual y estrategias metacognitivas de revisión. (Hulme et al., 2020; Kim et al., 2020; Snowling & Hulme, 2021).

### ***Uso del color en la enseñanza del código escrito***

Diversos estudios desde la psicología cognitiva, la neuroeducación y la didáctica de la lectura señalan que el uso de señalización visual (visual cueing), como el color, contribuye a focalizar la atención del niño en los elementos relevantes del estímulo escrito. Mayer (2020) explica que los recursos visuales que destacan información clave reducen la sobrecarga cognitiva y facilitan la codificación en la memoria de trabajo, lo que es especialmente útil en tareas complejas como la lectura inicial.

Desde la perspectiva de la alfabetización, Ehri (2020) sostiene que el aprendizaje del sistema alfabético se beneficia cuando los niños pueden diferenciar claramente las unidades gráficas, ya que esto favorece la formación de conexiones entre grafemas y fonemas. En este sentido, el uso de colores distintos para consonantes y vocales ayuda a que los niños identifiquen patrones, regularidades y contrastes dentro de las palabras.

Asimismo, Dehaene (2015) indica que el cerebro lector aprende a través de la especialización progresiva de circuitos visuales, y que toda estrategia que facilite la discriminación perceptiva de letras apoya ese proceso. El color funciona como una ayuda externa que guía la atención hacia el signo escrito y refuerza el reconocimiento visual.

Estas ayudas visuales adquieren un valor particular cuando existen dificultades en el lenguaje. Snowling y Hulme (2021) explican que estos niños suelen presentar desafíos en la integración entre información auditiva y visual, por lo que los apoyos perceptivos —como el uso de colores— contribuyen a fortalecer el acceso al código escrito sin depender exclusivamente de la vía fonológica.

Por su parte, Cassiraga (2024) destaca que los recursos multisensoriales, entre ellos el color, favorecen la participación activa del niño y mejoran la retención de las correspondencias grafema–fonema, especialmente en contextos clínicos y psicopedagógicos

### **Teorías del aprendizaje**

Las teorías del aprendizaje ofrecen un marco esencial para comprender cómo los niños se apropian del conocimiento y, en particular, cómo se construyen las habilidades de lectura y escritura. En el ámbito de la psicopedagogía, resulta clave apoyarse en estos enfoques para interpretar de qué manera los sujetos aprenden, qué factores facilitan u obstaculizan ese proceso y cómo influyen el lenguaje, la experiencia, la interacción social y las funciones cognitivas en la alfabetización. Cuando se trabaja con niños que presentan Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, estas teorías permiten entender por qué el acceso a la lengua escrita no sigue siempre un recorrido lineal ni uniforme. Asimismo, brindan fundamentos para diseñar intervenciones ajustadas a las características de cada niño, orientadas a favorecer un aprendizaje significativo, sostenido y funcional dentro del contexto escolar.

### ***Enfoque conductista del aprendizaje***

El conductismo concibe el aprendizaje como un proceso de cambio observable en la conducta que se produce a partir de la relación entre estímulos y respuestas. Desde esta

perspectiva, lo que se aprende se manifiesta en acciones concretas que pueden ser medidas y modificadas mediante la experiencia y el refuerzo (Skinner, 1953).

Uno de los ejes centrales del conductismo es la idea de que las conductas se adquieren y se fortalecen a través del condicionamiento. En el condicionamiento clásico, propuesto por Pavlov, un estímulo inicialmente neutro llega a provocar una respuesta al asociarse repetidamente con otro estímulo significativo (Pavlov, 1927). En el condicionamiento operante, desarrollado por Skinner, el aprendizaje depende de las consecuencias de la conducta: aquellas respuestas que son seguidas por refuerzos tienden a repetirse, mientras que las que no lo son tienden a debilitarse (Skinner, 1953).

En el ámbito educativo, el conductismo propone que el aprendizaje se organiza en pequeños pasos, con objetivos claros, práctica sistemática y retroalimentación inmediata. El terapeuta estructura el ambiente para favorecer la aparición de respuestas adecuadas, utilizando refuerzos positivos como elogios, fichas o logros visibles (Schunk, 2012).

En relación con la intervención psicopedagógica en lectura y escritura, este enfoque resulta especialmente útil para el entrenamiento de habilidades básicas, como el reconocimiento de letras, la correspondencia grafema-fonema, la automatización de sílabas y palabras frecuentes. A través de la repetición guiada y el refuerzo, el niño puede consolidar respuestas lectoras y escritoras más precisas y estables. En niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, el conductismo aporta estrategias estructuradas que ayudan a instalar rutinas, aumentar la motivación y fortalecer aprendizajes iniciales que luego podrán integrarse con enfoques más cognitivos y lingüísticos.

### ***Enfoque cognitivista del aprendizaje***

El cognitivismo entiende el aprendizaje como un proceso interno que abarca la adquisición, organización y aplicación de información. A diferencia del conductismo, que se enfoca en comportamientos observables, este enfoque destaca los procesos mentales que

median entre un estímulo y una respuesta, tales como la atención, memoria, percepción, razonamiento y lenguaje (Ausubel, 2002; Schunk, 2012).

Desde esta óptica, aprender no se limita a la repetición de conductas; implica también la comprensión. El individuo crea representaciones mentales del entorno y las ajusta con base en nuevas experiencias. Según Ausubel, el aprendizaje es significativo cuando la nueva información se conecta de manera sustancial con los conocimientos previos del estudiante, en lugar de ser memorizada mecánicamente (Ausubel, 2002).

En el ámbito de la lectura y escritura, el cognitivismo ha permitido entender que estos procesos van más allá de la simple decodificación e involucran diversas operaciones cognitivas: identificación de palabras, acceso al léxico mental, memoria de trabajo, inferencias, monitoreo de la comprensión y planificación del texto escrito (Cuetos, 2010; Snowling & Hulme, 2021).

Respecto a la intervención psicopedagógica, este enfoque influye directamente en el desarrollo de estrategias que refuercen los procesos cognitivos asociados a la alfabetización. Por ejemplo, trabajar en la memoria verbal mejora la comprensión de oraciones y textos; fomentar una atención sostenida incrementa la precisión lectora; y enseñar estrategias metacognitivas permite al niño gestionar su comprensión durante la lectura o escritura (Graham & Harris, 2018; Snowling & Hulme, 2021).

Asimismo, el cognitivismo proporciona bases para abordar las dificultades lectoras desde una perspectiva procesual. Esto implica analizar qué componentes cognitivos están afectados y adaptar la enseñanza según esos perfiles. En niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, este modelo ayuda a comprender cómo las deficiencias en el procesamiento fonológico, memoria verbal o acceso al léxico repercuten directamente en su capacidad para leer y escribir. Además orienta hacia intervenciones específicas y sistemáticas (Leonard, 2014; Hulme & Snowling, 2016).

## ***Constructivismo y alfabetización***

Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje no se entiende como una simple transmisión de contenidos, sino como un proceso activo en el que el sujeto construye conocimiento a partir de su interacción con el entorno. Piaget plantea que el niño organiza la realidad mediante esquemas cognitivos que se modifican constantemente a través de la experiencia, por medio de los procesos de asimilación y acomodación (Piaget, 1970).

Aplicado al lenguaje escrito, este enfoque permite comprender que la alfabetización no comienza cuando el niño entra a la escuela, sino mucho antes, en la medida en que entra en contacto con textos, carteles, libros y prácticas sociales de lectura y escritura. En este sentido, Emilia Ferreiro demostró que los niños elaboran hipótesis propias sobre cómo funciona el sistema de escritura y que estas ideas evolucionan progresivamente hasta comprender el principio alfabético (Ferreiro, 2002).

Ferreiro sostiene que aprender a leer y escribir implica una reconstrucción conceptual: el niño no copia letras, sino que intenta dar sentido a lo que escribe y lee, relacionando lo oral con lo escrito. Por eso, las producciones infantiles —aunque no se ajusten a la norma— revelan niveles de pensamiento y no simples errores (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Desde esta perspectiva, la alfabetización es un proceso cognitivo y lingüístico complejo que requiere situaciones significativas de lectura y escritura, en las que el niño pueda poner en juego sus hipótesis sobre el sistema de escritura (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 2002). El rol del psicopedagogo consiste en proponer experiencias que desafíen esas hipótesis y favorezcan su evolución hacia niveles más avanzados de comprensión, respetando el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño (Piaget, 1970; Ferreiro, 2002).

En el caso de niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, el enfoque constructivista permite evitar intervenciones mecánicas centradas exclusivamente en la repetición de estímulos. En cambio, orienta el diseño de propuestas que parten de las producciones reales del niño y promueven la reflexión sobre la lengua escrita, la relación entre sonido y letra y el uso funcional de la lectura y la escritura en contextos significativos (Ferreiro & Teberosky, 1979; Snowling & Hulme, 2021).

### ***Enfoque sociocultural del aprendizaje***

El enfoque sociocultural considera el aprendizaje como un proceso que se desarrolla a través de la interacción con otros. Según Vygotsky, las funciones psicológicas superiores tienen un origen social; primero se manifiestan en el ámbito interpersonal y luego se interiorizan como procesos individuales (Vygotsky, 1978). Dentro de este contexto, el lenguaje no es solo un medio de comunicación, sino una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento.

Un concepto clave en esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se define como la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la asistencia de un adulto o un compañero más capacitado. El aprendizaje se produce cuando el niño participa en actividades que le exigen superar ligeramente su nivel actual, contando con el apoyo de un mediador que guía, modela y ajusta su ayuda progresivamente (Vygotsky, 1978).

Autores posteriores ampliaron esta idea al introducir el concepto de andamiaje, entendido como los apoyos temporales proporcionados por el adulto al niño hasta que este pueda actuar de manera independiente (Bruner, 1986). En el contexto de la alfabetización, este acompañamiento se refleja en prácticas tales como la lectura compartida, escritura guiada y diálogos constantes sobre los textos.

Desde esta perspectiva, leer y escribir no son habilidades aisladas; son prácticas culturales que se aprenden participando en contextos sociales donde la lengua escrita tiene significado. Un niño se alfabetiza al integrarse en comunidades lectoras donde se intercambian significados, se interpretan textos y se producen escritos con fines reales (Gee, 2015; Street, 2014).

En el ámbito de la intervención psicopedagógica, el enfoque sociocultural fundamenta estrategias centradas en la mediación, acompañamiento y construcción conjunta del conocimiento. En lo relativo a lectura y escritura, esto implica trabajar con niños en situaciones auténticas donde el profesional modela los procesos lectores y escritores, verbaliza estrategias y ajusta su apoyo según la ZDP del niño (Bruner, 1986; Vygotsky, 1978).

Para aquellos niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, esta perspectiva cobra especial relevancia dado que el lenguaje mejora en entornos interactivos ricos. La intervención busca crear espacios para diálogo, lectura compartida y escritura asistida, promoviendo así la expansión del vocabulario y mejorando tanto la comprensión como la producción discursiva a través de la mediación del adulto (Snowling & Hulme, 2021; Norbury et al., 2017).

### ***Neurociencias y aprendizaje***

Los avances en neurociencias han facilitado una comprensión más profunda de la organización del cerebro en relación al aprendizaje, centrándose especialmente en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se caracteriza como un proceso dinámico que conlleva modificaciones en las redes neuronales a partir de la experiencia, fenómeno que se conoce como plasticidad cerebral (Kolb & Gibb, 2011).

Tanto la lectura como la escritura no son habilidades innatas; son adquisiciones culturales que requieren una reorganización de circuitos cerebrales preexistentes. Dehaene (2014) señala que el cerebro "recicla" áreas originalmente dedicadas al reconocimiento visual, al procesamiento del lenguaje hablado y a la memoria para formar el sistema lector. Este proceso involucra regiones occipitotemporales, temporoparietales y frontales que operan de manera integrada.

Asimismo, las neurociencias indican que la lectura abarca diversos componentes: conciencia fonológica, decodificación, reconocimiento visual de palabras, memoria de trabajo, comprensión y control atencional. Cuando alguno de estos procesos se ve afectado, como es común en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, se genera un impacto directo en su alfabetización (Snowling & Hulme, 2021).

La memoria de trabajo es el sistema cognitivo encargado de mantener y manipular temporalmente información mientras se ejecuta una tarea. En el contexto de la lectura, desempeña un papel crucial al sostener las palabras y sus relaciones mientras el lector establece el significado tanto de las oraciones como del texto completo. Una memoria de trabajo limitada dificulta la integración de nueva información con conocimientos previos, lo cual afecta negativamente la comprensión lectora (Baddeley, 2012; Swanson & Siegel, 2001).

En cuanto a la escritura, la memoria de trabajo juega un rol importante al coordinar simultáneamente generación de ideas, organización del texto, selección léxica y corrección ortográfica. Si este sistema está sobrecargado, el niño puede perder coherencia en su escritura, cometer errores gramaticales o no ser capaz de mantener un hilo conductor claro en su texto (Berninger & Winn, 2006; Graham & Harris, 2018).

La comprensión implica la construcción activa de significado a partir del texto, integrando información explícita e implícita, conocimientos previos y procesos inferenciales.

Leer no es solo decodificar, sino interpretar, anticipar y monitorear el sentido de lo leído. Snowling y Hulme (2021) señalan que las dificultades en el lenguaje oral, el vocabulario y la sintaxis afectan directamente la comprensión lectora, especialmente en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

En escritura, la comprensión es necesaria para producir textos con coherencia y adecuación al propósito comunicativo. El niño debe entender qué quiere decir, para quién escribe y cómo organizar la información para que el mensaje sea claro (Graham & Harris, 2018).

El control atencional permite focalizarse en la tarea, sostener el esfuerzo mental y regular la distracción. Durante la lectura, la atención posibilita seguir el hilo del texto, detectar errores y mantener la coherencia global. En la escritura, favorece la planificación, la revisión y el autocontrol de la producción (Posner & Rothbart, 2007; Diamond, 2013).

Cuando el control atencional es débil, se observa lectura fragmentada, omisiones, dificultad para revisar errores y baja persistencia en tareas de escritura. Por eso, atención, memoria y comprensión funcionan de manera integrada en los procesos de alfabetización.

Desde una perspectiva psicopedagógica, los aportes de las neurociencias permiten diseñar intervenciones basadas en evidencia, ajustadas a los perfiles neurocognitivos de cada niño. En lectura y escritura, esto implica trabajar de manera sistemática la conciencia fonológica, el acceso al léxico, la fluidez lectora y la comprensión, respetando los tiempos y las necesidades del desarrollo cerebral (Dehaene, 2014; Hulme & Snowling, 2016).

Asimismo, este enfoque refuerza la importancia de intervenir de forma temprana y sostenida, ya que el cerebro infantil presenta altos niveles de plasticidad, lo que favorece la reorganización funcional ante experiencias educativas adecuadas (Kolb & Gibb, 2011). En niños con TDL, la neurociencia respalda la necesidad de propuestas intensivas,

estructuradas y multimodales que integren lo visual, lo auditivo y lo kinestésico para fortalecer las redes implicadas en la lectura y la escritura (Snowling & Hulme, 2021).

### **Métodos de Alfabetización**

Trabajar con los métodos de alfabetización dentro de un marco teórico es fundamental, ya que la forma en que se enseña a leer y escribir no es neutral, sino que se basa en ciertas ideas sobre el lenguaje, el aprendizaje y el desarrollo. Los métodos influyen en las prácticas que se utilizan en el aula y determinan las posibilidades que tienen los niños para aprender a usar el sistema de escritura. Según Dehaene (2015) y Cuetos (2014), el aprendizaje de la lectura requiere la coordinación de procesos que involucran percepción, lenguaje y pensamiento, lo cual exige propuestas de enseñanza claras y bien organizadas. En el caso de los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, esto es aún más importante, ya que sus dificultades en áreas como fonología, vocabulario y estructura gramatical afectan directamente su capacidad para leer de manera mecánica e interpretar textos (Snowling & Hulme, 2021). Por este motivo, analizar diferentes métodos permite identificar cuáles son más adecuados para satisfacer las necesidades específicas de estos alumnos y apoyar intervenciones psicopedagógicas basadas en evidencia, evitando estrategias basadas únicamente en la intuición o que solo se repiten sin sentido (Ehri, 2020).

#### ***Métodos sintéticos: de la parte al todo***

Los métodos sintéticos se caracterizan por iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de las unidades más pequeñas del lenguaje (letras, sonidos o sílabas) para luego avanzar hacia unidades mayores como palabras, frases y textos. Este enfoque se apoya en la idea de que el dominio del código permite acceder posteriormente al significado (Cuetos, 2014).

Desde la psicopedagogía, estos métodos resultan especialmente relevantes en niños con dificultades en la decodificación, como ocurre frecuentemente en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), ya que favorecen una enseñanza explícita y estructurada del sistema alfabético.

**Método alfabético (o de deletreo).** El método alfabético enseña primero el nombre de las letras y luego su combinación para formar sílabas y palabras (por ejemplo: “eme – a = ma”). Es uno de los métodos más antiguos y se basa en la memorización del abecedario como punto de partida de la lectura (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Desde el punto de vista psicopedagógico, este método aporta una base inicial de reconocimiento de grafías, pero presenta limitaciones para la comprensión, ya que el nombre de la letra no siempre coincide con su sonido. Por eso, hoy se utiliza de manera complementaria y no como único enfoque (Cuetos, 2014).

Puede ser útil para niños que presentan dificultades en el reconocimiento visual de letras, pero debe integrarse con estrategias fonológicas para evitar lecturas mecánicas sin comprensión.

**Método fonético o fónico.** El método fonético o fónico se enfoca en enseñar cómo las letras se relacionan con los sonidos, es decir, cómo suenan cada una y cómo esos sonidos se unen para formar palabras. A diferencia del método alfabético, en este enfoque se trabaja con el sonido que representa cada letra, como /m/, /s/ o /p/, entre otros (Dehaene, 2014).

La investigación actual indica que enseñar claramente el principio alfabético es uno de los factores más importantes para lograr un buen desempeño en lectura (Snow, Burns & Griffin, 1998; Cuetos, 2014).

En niños con trastorno del desarrollo lectoescritor o con riesgo de dificultades lectoras, este método es fundamental porque refuerza la conciencia fonológica y la habilidad para descifrar palabras.

Esto permite crear intervenciones estructuradas que mejoran el acceso al sistema de escritura y evitan problemas futuros en la comprensión lectora.

**Método silábico.** El método silábico parte de la sílaba como unidad básica (“ma, me, mi, mo, mu”) y luego construye palabras y oraciones. Se apoya en la estructura silábica del español, una lengua transparente donde existe alta regularidad entre sonido y escritura (Zapata, 2017).

Este método facilita el acceso inicial a la lectura en contextos donde el niño aún no domina plenamente los fonemas aislados, ya que la sílaba funciona como una unidad más estable y perceptible.

En la intervención con niños con TDL, el método silábico permite trabajar la fluidez y la automatización lectora, especialmente en etapas iniciales. También favorece la producción oral y la segmentación del lenguaje, aspectos frecuentemente alterados en este trastorno.

En conjunto, los métodos sintéticos aportan una base sólida para el aprendizaje del sistema de escritura, ya que promueven el dominio del código alfabético. En psicopedagogía, su valor principal está en permitir intervenciones estructuradas, explícitas y graduadas, especialmente necesarias en niños con dificultades lingüísticas o de aprendizaje (Cuetos, 2014; Dehaene, 2014).

### ***Métodos analíticos o globales: del todo a las partes***

Los métodos analíticos parten de unidades con significado —palabras, frases o textos— y luego avanzan hacia el análisis de sus componentes internos (sílabas y letras). Este enfoque se apoya en la idea de que la lectura es, ante todo, un proceso de construcción de sentido, y que el niño aprende mejor cuando el material tiene valor comunicativo y funcional (Ferreiro & Teberosky, 1999).

En psicopedagogía, estos métodos permiten trabajar la motivación, la comprensión y el uso social del lenguaje escrito, aspectos centrales para niños con dificultades lingüísticas.

**Método global.** El enfoque global de la alfabetización propone que los niños aprendan a leer reconociendo palabras completas a partir de sus características visuales, sin recurrir inicialmente a la decodificación letra por letra. Desde esta perspectiva, la lectura se apoya en la identificación de la forma general de la palabra, el tamaño y disposición de las letras, la presencia de grafías distintivas y la repetición de patrones visuales (Monfort & Juárez, 2023).

Este método parte de la idea de que el niño puede establecer asociaciones directas entre la palabra escrita y su significado, favoreciendo una lectura más inmediata y funcional. A través de la exposición reiterada a palabras significativas, el lector construye un repertorio visual que le permite reconocerlas de manera automática y combinarlas en frases sencillas, aun sin dominar plenamente la vía fonológica.

Monfort y Juárez (2023) señalan que el enfoque global resulta especialmente valioso como recurso comunicativo alternativo o aumentativo, ya que facilita el acceso al lenguaje escrito en niños con dificultades en la producción oral. Además, contribuye al desarrollo de aspectos fonológicos, morfosintácticos y pragmáticos, al ofrecer modelos estables de palabras y estructuras lingüísticas.

Desde una mirada psicopedagógica, este enfoque aporta herramientas útiles para la intervención con niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, ya que permite iniciar el contacto con la lectura a partir del reconocimiento visual, sin exigir de entrada un procesamiento fonológico complejo. De este modo, se favorece la motivación, el acceso al significado y la participación activa en situaciones de lectura y escritura (Snowling & Hulme, 2021).

En el caso del español, Zapata (2017) destaca que su carácter de lengua transparente facilita el establecimiento de relaciones entre lo escrito y lo oral. Aunque el enfoque global no se basa en la conversión grafema-fonema, el reconocimiento visual de palabras puede servir como punto de partida para fortalecer progresivamente la conciencia fonológica y el acceso al léxico escrito.

En niños con TDL, este método permite iniciar la lectura desde situaciones comunicativas reales, favoreciendo la comprensión y el interés por el texto. Resulta útil para trabajar vocabulario y estructura de frases, aunque debe complementarse con abordajes fonológicos para consolidar la decodificación.

**Método natural.** El método natural concibe la alfabetización como un proceso similar al aprendizaje del lenguaje oral: el niño se apropia de la lectura y la escritura en contextos funcionales, a partir del uso cotidiano del lenguaje escrito (carteles, cuentos, listas, juegos) (Ferreiro, 2001).

La escritura no se enseña como técnica, sino como práctica social con sentido.

Este enfoque permite diseñar intervenciones centradas en la experiencia del niño, promoviendo el uso del lenguaje escrito en situaciones reales. En TDL, favorece la comprensión y la intención comunicativa, aunque requiere apoyo explícito en el código para evitar aprendizajes incompletos.

**Método ideovisual.** El método ideovisual se basa en la asociación directa entre la forma visual de la palabra y su significado, sin pasar inicialmente por la vía fonológica. La palabra se aprende como una “imagen” global vinculada a una idea (Dehaene, 2014).

Este método fue muy utilizado en contextos donde se priorizaba la lectura por reconocimiento visual.

Puede facilitar el acceso inicial a la lectura en niños con dificultades fonológicas severas, como ocurre en algunos perfiles de TDL. Sin embargo, si no se integra con enseñanza fonológica, limita la generalización a nuevas palabras (Cuetos, 2014).

**Método de palabras generadoras.** Este método parte de palabras significativas para el niño (por ejemplo: su nombre, “mamá”, “escuela”) y, a partir de ellas, se analizan sílabas y letras para construir nuevas palabras. Combina un enfoque global inicial con un posterior análisis del código (Ferreiro & Teberosky, 1999).

En síntesis, los métodos globales aportan una mirada funcional y significativa del aprendizaje de la lectura y la escritura. En psicopedagogía, su valor reside en promover la comprensión, el uso social del lenguaje escrito y la motivación, aspectos esenciales en niños con TDL. No obstante, la evidencia actual sugiere que estos enfoques deben integrarse con métodos sintéticos para lograr un aprendizaje completo del sistema alfabético (Dehaene, 2014; Cuetos, 2014).

### ***Métodos mixtos o integrados***

Los métodos mixtos o integrados surgen como respuesta a las limitaciones de los enfoques exclusivamente sintéticos o globales. Proponen articular el trabajo con unidades con sentido (palabras, textos) junto con la enseñanza explícita del sistema alfabético y la conciencia fonológica. Desde esta perspectiva, la alfabetización implica tanto la comprensión como el dominio del código escrito (Cuetos, 2014; Dehaene, 2014).

**Método ecléctico.** El método ecléctico combina estrategias de los métodos analíticos y sintéticos, utilizando palabras y textos significativos junto con actividades de segmentación silábica, fonémica y correspondencias grafema-fonema. No responde a una secuencia rígida, sino que adapta los recursos según las necesidades del niño (Braslavsky, 2003).

En niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), el método ecléctico permite ajustar la intervención según el perfil lingüístico. La combinación de comprensión, vocabulario y trabajo fonológico favorece tanto el acceso al significado como la precisión en la decodificación (Leonard, 2014; Bishop et al., 2017).

**Método equilibrado (*Balanced Literacy*).** El enfoque de *Balanced Literacy* propone un equilibrio entre lectura comprensiva, producción escrita, trabajo fonológico explícito y uso funcional del lenguaje escrito. Incluye prácticas como lectura en voz alta, lectura guiada, escritura compartida y enseñanza sistemática del código (Pressley, 2006).

En psicopedagogía, este enfoque permite diseñar intervenciones que integran comprensión, fluidez, vocabulario y escritura. En TDL, resulta especialmente relevante porque articula lenguaje oral, lectura y escritura en actividades estructuradas y con apoyo del adulto, favoreciendo el desarrollo progresivo de la competencia lectora y escritora (Snowling & Hulme, 2012).

**Enfoque integral de alfabetización.** El enfoque integral concibe la alfabetización como un proceso multidimensional que involucra aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales. Leer y escribir no se reduce al dominio técnico del código, sino que implica participar en prácticas sociales de uso del lenguaje escrito (Kalman, 2000; UNESCO, 2018).

En niños con TDL, este enfoque orienta a intervenciones que no se limitan a ejercicios mecánicos, sino que integran lenguaje oral, lectura y escritura en contextos con sentido. La psicopedagogía puede así trabajar la alfabetización como una práctica

comunicativa, apoyando tanto el desarrollo lingüístico como la inclusión escolar (Norbury et al., 2016; Bishop et al., 2017).

Los métodos integrados articulan comprensión y decodificación, significado y forma, uso social y análisis del sistema. La evidencia actual sostiene que la alfabetización eficaz requiere esta integración, especialmente en poblaciones con dificultades del lenguaje (Dehaene, 2014; Snowling & Hulme, 2012).

### ***Métodos comunicativos y funcionales***

Los métodos comunicativos y funcionales entienden la alfabetización como una práctica social. Leer y escribir no se conciben como habilidades aisladas, sino como herramientas para interactuar, participar y construir significado en contextos reales. Desde esta perspectiva, el lenguaje escrito se aprende usándolo con propósito (Kalman, 2000; UNESCO, 2018).

**Enfoque comunicativo.** El enfoque comunicativo prioriza el uso del lenguaje en situaciones auténticas de intercambio. La lectura y la escritura se trabajan como actos de comunicación, vinculados con intenciones, destinatarios y contextos específicos (Cassany, 2006).

Aquí, el aprendizaje no se centra solo en la corrección formal, sino en la capacidad de comprender y producir textos con sentido.

En niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, este enfoque favorece la integración del lenguaje oral, la lectura y la escritura en actividades con finalidad comunicativa. La intervención psicopedagógica puede diseñar situaciones donde el niño lea y escriba para pedir, contar, informar o jugar, fortaleciendo así la comprensión, el vocabulario y la pragmática (Norbury et al., 2016; Bishop et al., 2017).

**Alfabetización funcional.** La alfabetización funcional pone el acento en el uso práctico del lenguaje escrito en la vida cotidiana: leer carteles, completar formularios, escribir notas, interpretar instrucciones. Se trata de una alfabetización orientada a la participación social y la autonomía (UNESCO, 2018).

Esta concepción amplía la idea de alfabetización más allá del aula, vinculándola con la vida diaria.

En TDL, este enfoque orienta a propuestas que conectan lectura y escritura con experiencias reales del niño. La psicopedagogía puede trabajar textos funcionales que favorezcan la comprensión global, la organización del discurso y el uso del lenguaje con sentido práctico (Snowling & Hulme, 2012).

**Alfabetización basada en proyectos.** La escritura se convierte en una herramienta para el aprendizaje, no solo como objeto de enseñanza. Para los niños con Trastorno del Desarrollo del lenguaje, este enfoque permite trabajar el lenguaje oral, la lectura y la escritura de forma integrada.

La intervención psicopedagógica puede ayudarles a producir textos, comprender instrucciones y desarrollar su narrativa dentro de secuencias que tengan sentido, lo que fomenta la participación activa y el crecimiento lingüístico (Leonard, 2014; Norbury et al., 2016).

Los métodos comunicativos y funcionales colocan la alfabetización en el uso real del lenguaje.

La evidencia actual muestra que el aprendizaje de la lectura y la escritura mejora cuando se relaciona con contextos significativos, especialmente en niños con dificultades en el lenguaje (Bishop et al., 2017; UNESCO, 2018).

## **Métodos psicogenéticos y constructivistas**

Los métodos psicogenéticos y constructivistas parten de la idea de que el niño no recibe pasivamente el sistema de escritura, sino que lo construye progresivamente a partir de hipótesis propias. La alfabetización se concibe como un proceso activo de elaboración conceptual sobre qué es escribir y cómo funciona la lengua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1979/2003).

**Enfoque psicogenético.** El enfoque psicogenético sostiene que los niños elaboran teorías sobre la escritura antes y durante la escolarización. Estas hipótesis evolucionan desde niveles presilábicos hasta el dominio del sistema alfabético, pasando por etapas intermedias que reflejan intentos sistemáticos por comprender la relación entre oralidad y escritura (Ferreiro, 2002).

En niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, este enfoque permite diseñar intervenciones que parten del nivel real de conceptualización del niño sobre la escritura. La psicopedagogía puede analizar sus producciones, identificar sus hipótesis y proponer situaciones que favorezcan el pasaje a niveles más avanzados de comprensión del sistema escrito (Ferreiro, 2002; Kalman, 2000).

**Alfabetización desde la hipótesis del niño.** La alfabetización desde la hipótesis del niño implica reconocer que cada producción escrita expresa una lógica interna. El adulto no corrige de forma inmediata, sino que propone situaciones que generen conflicto cognitivo y reflexión sobre la lengua escrita (Ferreiro & Teberosky, 2003).

En TDL, este enfoque orienta a intervenciones que valoran las producciones espontáneas del niño, incluso cuando no son convencionales. La psicopedagogía puede promover actividades donde el niño compare, revise, justifique y reconstruya sus escrituras, fortaleciendo tanto el lenguaje oral como la comprensión del principio alfabético (Leonard, 2014; Snowling & Hulme, 2012).

Los métodos psicogenéticos aportan una mirada evolutiva sobre la alfabetización, centrada en el sujeto que aprende. La evidencia muestra que comprender las hipótesis infantiles sobre la escritura es clave para acompañar procesos de lectura y escritura en niños con dificultades del lenguaje (Ferreiro, 2002; Bishop et al., 2017).

### ***Métodos multisensoriales***

Los métodos multisensoriales se basan en la combinación de varios sentidos para mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El objetivo principal es que el lenguaje escrito se aprenda de forma más segura cuando se trabajan al mismo tiempo los sistemas visuales, auditivos y motores. Este enfoque está respaldado por la neurociencia cognitiva, que demuestra que el aprendizaje es más sólido cuando se involucran distintas redes neuronales (Dehaene, 2014; Shams & Seitz, 2008).

**Método Montessori.** El método Montessori promueve una enseñanza de la lectura y la escritura basada en la experiencia sensorial y el movimiento. En este enfoque, se enseña primero a escribir y luego a leer, usando materiales tangibles como letras de lija, tarjetas y objetos que permiten al niño "sentir" las formas de las letras (Montessori, 1912/2007).

En los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, el método Montessori facilita la conexión entre percepción, acción y lenguaje.

La intervención psicopedagógica puede apoyarse en materiales táctiles y actividades motoras para fortalecer la conciencia fonológica, la memoria de trabajo y el automatismo en la escritura (Dehaene, 2014; Snowling & Hulme, 2012).

**Método Orton–Gillingham.** El método Orton–Gillingham se basa en una enseñanza estructurada, secuencial y multisensorial del sistema alfabético. Integra de manera sistemática la percepción visual, auditiva y cinestésica para enseñar las correspondencias entre letras y sonidos (Ritchey & Goeke, 2006).

Este enfoque fue desarrollado inicialmente para niños con dificultades en la lectura y se caracteriza por su énfasis en la enseñanza explícita del código.

En TDL, este método aporta una base sólida para trabajar la decodificación, la conciencia fonológica y la ortografía. La psicopedagogía puede utilizar secuencias estructuradas que integren decir, ver y escribir simultáneamente, facilitando la consolidación de las rutas fonológica y ortográfica (Snowling & Hulme, 2012; Dehaene, 2014).

**Enfoque VAK (Visual, Auditivo, Kinestésico).** El enfoque VAK sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando se estimulan diferentes modalidades sensoriales. Aunque no se trata de un método formal de alfabetización, ha influido en prácticas pedagógicas que combinan imágenes, sonidos y movimiento (Fleming & Mills, 1992).

En alfabetización, esto se traduce en actividades que incluyen ver palabras, escucharlas y escribirlas o representarlas corporalmente.

En niños con TDL, el uso de apoyos visuales, auditivos y motores favorece la comprensión, la retención y la producción escrita. La intervención psicopedagógica puede integrar pictogramas, gestos, dramatizaciones y escritura guiada para reforzar el aprendizaje del lenguaje escrito (Norbury et al., 2016; Bishop et al., 2017).

Los métodos multisensoriales aportan una base sólida para la alfabetización al integrar percepción, acción y lenguaje. La evidencia actual indica que estas estrategias son especialmente relevantes en niños con dificultades del lenguaje, ya que permiten

compensar debilidades lingüísticas mediante apoyos perceptivos y motores (Shams & Seitz, 2008; Dehaene, 2014).

### **Métodos desde la neuroeducación**

Los métodos desde la neuroeducación se fundamentan en los aportes de la neurociencia cognitiva sobre cómo el cerebro aprende a leer y escribir. Este enfoque sostiene que la alfabetización implica la reorganización de redes neuronales originalmente destinadas a otras funciones, proceso conocido como *reciclaje neuronal* (Dehaene, 2014). Por ello, la enseñanza debe alinearse con el modo en que el cerebro procesa el lenguaje escrito.

**Enfoque neurocognitivo de la lectura.** El enfoque neurocognitivo explica la lectura como la interacción de distintas rutas cerebrales: una fonológica, que permite convertir grafemas en fonemas, y una ortográfica, que posibilita el reconocimiento visual de palabras (Dehaene, 2014; Cuetos, 2014).

Estas rutas se desarrollan progresivamente y requieren enseñanza sistemática del código alfabético junto con experiencias de lectura con sentido.

Este enfoque orienta a intervenciones que trabajan explícitamente la decodificación, la automatización lectora y la comprensión. La psicopedagogía puede diseñar propuestas que fortalezcan tanto la ruta fonológica como la ortográfica, respetando los tiempos de consolidación neuronal (Snowling & Hulme, 2012; Dehaene, 2014).

**Enseñanza explícita de la conciencia fonológica.** La enseñanza explícita de la conciencia fonológica implica enseñar deliberadamente a los estudiantes a reflexionar sobre los sonidos del lenguaje y manejarlos, como dividirlos, unirlos o reemplazarlos. Estudios han mostrado que esta habilidad es un factor importante para el éxito en la lectura (Goswami, 2008; Cuetos, 2014).

Desde la neuroeducación, se considera que enseñar directamente estas habilidades activas las redes cerebrales relacionadas con el procesamiento fonológico.

La enseñanza explícita se basa en una organización clara del proceso de aprendizaje. En la que el adulto explica con claridad los objetivos, modela las habilidades que se van a aprender y guía al estudiante en su práctica hasta que pueda hacerlo de forma autónoma (Archer & Hughes, 2011). En este enfoque, el aprendizaje no depende del azar ni se espera que el niño descubra por sí mismo las reglas del sistema escrito, sino que se construye a través de una secuencia estructurada de demostración, práctica guiada y retroalimentación inmediata.

A diferencia de las perspectivas que suponen que los estudiantes desenvuelven naturalmente las competencias necesarias para leer y escribir al estar expuestos al lenguaje escrito, la enseñanza explícita sostiene que estas habilidades requieren instrucción directa y sistema.

Esto es especialmente cierto en cuanto a la conciencia fonológica, la relación entre sonidos y letras, la fluidez y la comprensión (Archer & Hughes, 2011; Dehaene, 2014). La investigación indica que aprender el código alfabético no es un proceso natural, sino que implica una reorganización cognitiva que debe ser enseñada (Dehaene, 2014).

Desde este punto de vista, la alfabetización está basada en intervenciones planificadas que incluyen explicaciones, modelado y apoyo constante.

Esto no se limita solo a la exposición a textos o experiencias, sino que se centra en guiar de manera sistemática al estudiante. Para los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, esta forma de enseñanza es especialmente importante, ya que las dificultades en el lenguaje pueden impedir que infieran por sí mismos las reglas del sistema de escritura. Por eso, la intervención continua y la retroalimentación inmediata ayudan

a disminuir la carga cognitiva y facilitan el acceso progresivo a la lectura y la escritura (Snowling & Hulme, 2012; Bishop et al., 2017).

En los niños con TDL, las intervenciones psicopedagógicas deben incluir actividades sistemáticas para desarrollar la conciencia fonológica, ya que las dificultades en el lenguaje pueden dificultar su acceso al código escrito.

La evidencia muestra que entrenar estas habilidades mejora tanto la lectura como la escritura en niños con trastorno del lenguaje (Snowling & Hulme, 2012; Bishop et al., 2017).

La neuroeducación aporta una explicación sobre cómo el cerebro aprende a leer y escribir. Sus aportes permiten fundamentar intervenciones basadas en evidencia, especialmente en los niños con TDL, al integrar lenguaje, cognición y enseñanza del código escrito (Dehaene, 2014; Cuetos, 2014).

**Método diverlexia.** Silva (2022) explica que su enfoque se basa parte de la enseñanza explícita y se integra con el método fonológico, de manera que leer y escribir implica trabajar de forma consciente y sistemática cada correspondencia entre sonidos y letras. Este proceso parte de la fonología y considera las características específicas del sistema de escritura, que incluye tres tipos de correspondencias —dos basadas en la ortografía natural y una en la ortografía arbitraria— las cuales se organizan en sílabas con posibilidades limitadas.

### ***Modelo de la cuerda***

Scarborough (2001) presentó una metáfora para explicar cómo se construye la competencia lectora: la lectura no depende de una sola habilidad, sino de la combinación gradual de diversos procesos que, al comienzo del desarrollo, aparecen por separado y luego se van uniendo hasta formar una “cuerda” sólida. Cada hilera representa un conjunto de habilidades que se fortalecen con el tiempo y la experiencia lectora.

Este modelo destaca dos grupos principales de procesos. Por un lado, las hebras vinculadas con la comprensión del lenguaje, que incluyen el vocabulario, el conocimiento del mundo, la sintaxis y la comprensión del discurso. Por otro lado, aparecen las hebras vinculadas con el reconocimiento de palabras, que abarcan la conciencia fonológica, la decodificación y la identificación automática de palabras escritas (Scarborough, 2001; Diuk, 2024).

A medida que el niño avanza en su alfabetización, estas hebras se van integrando: el reconocimiento de palabras mejora siendo más rápido y automático, mientras que la comprensión del lenguaje se vuelve más profunda y flexible. La lectura experta surge cuando ambos conjuntos de procesos trabajan de manera coordinada.

El modelo de la cuerda es fundamental para la intervención psicopedagógica en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, ya que permite entender que las dificultades lectoras no se explican únicamente por fallas en la decodificación o por problemas de comprensión, sino por alteraciones en una o más hebras del sistema (Snowling & Hulme, 2012).

En el caso del TDL, suele observarse un compromiso importante en las hebras del lenguaje oral, como el vocabulario, morfosintaxis o la comprensión narrativa, lo cual afecta directamente en la comprensión lectora. De igual manera, pueden surgir dificultades en las hebras fonológicas lo que impacta en la decodificación y la escritura (Bishop et al., 2017).

Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica no se enfoca a “enseñar a leer”, sino a fortalecer de manera articulada el lenguaje oral, la conciencia fonológica, el vocabulario y la comprensión del discurso. Esto implica diseñar propuestas que trabajen tanto el acceso al código como la construcción de significado, respetando el perfil lingüístico del niño (Diuk, 2024; Leonard, 2014).

Los estudios indican que las intervenciones más eficaces son aquellas que abordan simultáneamente varias hebras de la cuerda, favoreciendo una alfabetización más sólida y funcional en niños con dificultades del lenguaje (Snowling & Hulme, 2012; Norbury et al., 2016).

### ***Modelos de lectura basados en el conocimiento***

Los modelos basados en el conocimiento, como los descritos por J. Zambrano, destacan el papel fundamental del conocimiento previo en la comprensión lectora. Según estos modelos, la comprensión de un texto no se limita al simple desciframiento de palabras, sino que implica la integración de la nueva información con el conocimiento previo del lector. Zambrano (2018) argumenta que los lectores con una base de conocimiento amplia y relevante son capaces de conectar la nueva información con esquemas mentales existentes, lo que facilita una comprensión más profunda del texto.

### **Programas diseñados para Trastornos Específicos del Lenguaje**

Para los estudiantes con trastornos específicos del lenguaje (TEL), se han desarrollado programas diseñados para abordar sus necesidades particulares. Rescorla (2009) ha desarrollado el programa "Language Therapy", el cual se enfoca en la intervención para niños con TDL, proporcionando estrategias específicas para mejorar tanto la expresión como la comprensión del lenguaje. Rescorla (2009) destaca la importancia de personalizar la intervención, adaptando las actividades a las necesidades individuales de cada niño. Los estudios realizados por este autor, muestran que una intervención temprana y focalizada puede mejorar significativamente las habilidades lingüísticas y de comunicación de los niños con TDL, facilitando su desarrollo académico y social. El "Lindamood-Bell Program", descrito por Lindamood y Bell (2011), se centra en el desarrollo de habilidades fonológicas y de lectura mediante técnicas multisensoriales y actividades estructuradas. Este programa se basa en la premisa de que el aprendizaje de la lectura puede ser

facilitado mediante la estimulación de múltiples canales sensoriales, lo que ayuda a los niños con dificultades específicas de aprendizaje a adquirir habilidades lectoras.

### **Uso de Tecnologías y Recursos**

La tecnología y los recursos digitales están ganando relevancia en la intervención psicopedagógica. Herramientas como aplicaciones educativas y software especializado han sido desarrolladas para apoyar el aprendizaje de la lectura y el lenguaje. O'Connor et al. (2012) muestran que el uso de aplicaciones educativas puede mejorar la motivación y el rendimiento en la lectura. Según su investigación, las aplicaciones deben ofrecer retroalimentación inmediata y adaptarse a las habilidades individuales de los estudiantes. Esta personalización permite una intervención más eficaz, especialmente para niños con dificultades específicas.

Además, el uso de realidad virtual y juegos educativos, como lo investigado por Slater et al. (2015), proporciona nuevas oportunidades para la intervención en el desarrollo lingüístico y la alfabetización. Slater y sus colegas encontraron que la realidad virtual puede ofrecer entornos de aprendizaje inmersivos que fomentan la práctica y la consolidación de habilidades lingüísticas en contextos simulados. Estos enfoques innovadores han mostrado ser efectivos para aumentar el compromiso de los estudiantes y mejorar sus habilidades lingüísticas de manera interactiva y motivadora.

### **Estrategias conductuales y motivacionales en la intervención psicopedagógica**

Las estrategias conductuales y motivacionales desempeñan un rol fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en niños con dificultades en el lenguaje y la alfabetización. La evidencia indica que el aprendizaje no depende solo de las habilidades cognitivas, sino también de factores como la motivación, la autorregulación, el

clima emocional y la calidad del vínculo con el adulto que enseña (Ryan & Deci, 2020; Jennings & Greenberg, 2009).

En el caso de niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), estas variables toman un peso aún más importante, ya que las experiencias repetidas de fracaso pueden influir negativamente en su autoconcepto académico y su disposición a participar en tareas de lectura y escritura (Norbury et al., 2016; Snowling & Hulme, 2021).

### ***Refuerzo positivo***

El refuerzo positivo consiste en fortalecer conductas deseadas mediante consecuencias agradables o significativas para el niño. Desde el enfoque conductual, se ha demostrado que el refuerzo favorece la adquisición y mantenimiento de habilidades académicas, especialmente cuando se utiliza de forma contingente, específica y gradual (Skinner, 1953; Archer & Hughes, 2011).

Estudios más recientes destacan que el refuerzo no solo incrementa la frecuencia de la conducta, sino que también mejora la motivación intrínseca cuando se orienta al esfuerzo y al progreso, y no solo al resultado (Hattie, 2023; Ryan & Deci, 2020).

En la intervención psicopedagógica en lectura y escritura, el refuerzo positivo favorece la persistencia en tareas exigentes como la decodificación, la escritura de textos y la revisión, especialmente en niños con TDL que presentan inseguridad frente al error (Snowling & Hulme, 2021).

### ***Autorregulación***

La autorregulación se refiere a la capacidad del niño para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Incluye procesos cognitivos, emocionales y conductuales que

permiten sostener la atención, manejar la frustración y ajustar estrategias (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017).

Investigaciones recientes muestran que la enseñanza explícita de estrategias autorregulatorias mejora el desempeño en lectura y escritura, ya que permite que el niño sea más consciente de cómo aprende y qué puede hacer cuando algo no le resulta (Panadero et al., 2019; Schunk & Greene, 2018).

En niños con TDL, el trabajo sobre autorregulación es clave para sostener el esfuerzo, revisar producciones escritas y comprender textos, ya que muchas veces presentan dificultades para controlar impulsos, organizar tareas y tolerar la demora del logro (Norbury et al., 2016).

### ***Rutinas de aprendizaje***

Las rutinas estructuradas brindan previsibilidad y seguridad emocional, lo que facilita el aprendizaje. Establecer secuencias claras de trabajo (inicio–desarrollo–cierre), momentos estables para leer y escribir, y formatos repetidos de actividades ayuda a reducir la carga cognitiva y a focalizar recursos en la tarea principal (Rosenshine, 2012; Archer & Hughes, 2011).

La evidencia indica que las rutinas favorecen la automatización de habilidades básicas de lectura y escritura, lo que es fundamental para niños con dificultades lingüísticas (Hulme et al., 2020).

En la intervención psicopedagógica, las rutinas permiten que el niño o niña sepa qué se espera de él, cómo se trabaja y qué pasos seguir, lo que mejora la participación y disminuye la ansiedad frente a la tarea escolar (Snowling & Hulme, 2021).

### ***Clima emocional y vínculo***

El clima emocional y la relación pedagógica influyen directamente en el aprendizaje. La calidad del vínculo con el adulto impacta en la motivación, la autoestima académica y la disposición a asumir desafíos (Jennings & Greenberg, 2009; Pianta et al., 2012).

Ryan y Deci (2020) sostienen que la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y vínculo es fundamental para que los niños se comprometan con el aprendizaje. Cuando el niño se siente comprendido, valorado y acompañado, aumenta su persistencia frente a tareas complejas como la lectura y la escritura.

En niños con TDL, un clima emocional positivo y un vínculo de confianza favorecen la expresión, la toma de riesgos lingüísticos y la participación activa en situaciones de alfabetización (Norbury et al., 2016).

Desde la psicopedagogía, integrar estrategias conductuales y motivacionales permite sostener el proceso de alfabetización más allá del entrenamiento técnico. El refuerzo positivo, la autorregulación, las rutinas y el vínculo no son complementos, sino condiciones necesarias para que la intervención en lectura y escritura sea efectiva en niños con TDL (Snowling & Hulme, 2021; Hulme et al., 2020).

### **Rol del psicopedagogo en el proceso de alfabetización**

La alfabetización constituye un proceso complejo que involucra dimensiones lingüísticas, cognitivas, emocionales y sociales. En este marco, el psicopedagogo cumple un rol central al articular la comprensión del desarrollo del niño con las demandas del contexto educativo. Su intervención no se limita a la detección de dificultades, sino que se orienta a la construcción de propuestas que favorezcan el acceso efectivo a la lectura y la escritura (Braslavsky, 2003; Snowling & Hulme, 2021).

Desde una perspectiva actual, el rol del psicopedagogo se organiza en torno a cuatro ejes fundamentales: la evaluación psicopedagógica, el diseño de planes de intervención, el trabajo interdisciplinario y el acompañamiento a docentes y familias.

### ***Evaluación psicopedagógica***

La evaluación psicopedagógica es un proceso ordenado que permite comprender cómo aprende el niño, identificar sus fortalezas y reconocer los obstáculos que enfrenta en el proceso de alfabetización. No se trata de una medición única o separada, sino de una indagación completa que integra información relacionada con el desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y el contexto en el que se desenvuelve el niño (Portellano, 2010; Flanagan & Alfonso, 2017).

En niños con trastorno del aprendizaje, la evaluación abarca el análisis del lenguaje oral, la conciencia fonológica, la memoria verbal, la comprensión, la decodificación y la producción escrita (Snowling & Hulme, 2021).

Esta perspectiva amplia permite orientar la intervención más allá de los síntomas escolares, considerando al niño como un sujeto de aprendizaje que se desenvuelve dentro de un entorno social y cultural específico.

### ***Diseño de planes de intervención***

El psicopedagogo traduce la evaluación en un plan de intervención ajustado a las necesidades del niño. La evidencia actual sostiene que las intervenciones eficaces en lectura y escritura deben ser explícitas, sistemáticas y adaptadas al perfil lingüístico del alumno (Archer & Hughes, 2011; Hulme et al., 2020).

El diseño del plan incluye la selección de objetivos claros, estrategias específicas, materiales adecuados y criterios de seguimiento. En el caso de niños con TDL, se priorizan

propuestas que integren el trabajo fonológico, léxico, sintáctico y comprensivo en situaciones funcionales de lectura y escritura (Norbury et al., 2016; Snowling & Hulme, 2021).

### ***Trabajo interdisciplinario***

La complejidad del TDL exige un abordaje interdisciplinario. El psicopedagogo articula su tarea con otros profesionales —fonoaudiólogos, psicólogos, docentes, terapeutas ocupacionales— para construir una comprensión compartida del niño y coordinar acciones coherentes (Bishop et al., 2017; Norbury et al., 2016).

El trabajo en equipo permite integrar miradas complementarias: el lenguaje, la cognición, la conducta y el contexto escolar. Esta articulación evita intervenciones fragmentadas y favorece un acompañamiento más consistente en el proceso de alfabetización (Snowling & Hulme, 2021).

### ***Acompañamiento a docentes y familias***

El psicopedagogo también cumple una función clave como mediador entre el niño, la escuela y la familia. El acompañamiento a docentes implica ofrecer orientaciones pedagógicas que permitan ajustar las prácticas de enseñanza a las necesidades lingüísticas del alumno (Hattie, 2023; Archer & Hughes, 2011).

En relación con las familias, el psicopedagogo brinda información, contención y estrategias para favorecer entornos alfabetizadores en el hogar. La participación familiar se asocia con mejores resultados en lectura y escritura, especialmente en niños con dificultades del lenguaje (Sénéchal & Young, 2008; Snowling & Hulme, 2021).

## **Método**

El presente trabajo se enmarca en un diseño de investigación teórica–conceptual, ya que no se apoya en la recolección de datos empíricos mediante trabajo de campo, sino en el análisis sistemático de producciones teóricas y científicas. En este sentido, el estudio aborda la alfabetización de niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) a partir de la revisión e integración de distintas teorías, enfoques y modelos explicativos provenientes de la psicopedagogía, la neuroeducación y la lingüística del desarrollo.

Con relación al grado de profundización del objeto de estudio, se trata de una investigación de tipo descriptivo–analítica, dado que se busca caracterizar y organizar un conjunto de teorías, supuestos epistemológicos y métodos de alfabetización, con el fin de construir una matriz conceptual que permita comprender cómo se ha pensado e intervenido históricamente en los procesos de lectura y escritura en niños con TDL.

Desde el punto de vista del tratamiento de los datos, el estudio adopta un enfoque cualitativo, ya que se trabaja con técnicas de análisis de contenido sobre documentos teóricos y científicos, priorizando la interpretación, la categorización y la comparación de significados.

### **Fuentes de acceso a la información**

Las fuentes utilizadas se organizaron en tres niveles:

- Fuentes primarias: artículos científicos, libros y documentos originales de autores referentes en alfabetización, desarrollo del lenguaje y neurociencias.
- Fuentes secundarias: revisiones teóricas, trabajos de sistematización y meta-análisis sobre lectura, escritura y TDL.

- Fuentes terciarias: materiales institucionales, guías didácticas y apuntes académicos que permitieron contextualizar los enfoques abordados.

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos académicas como Google Scholar, Latindex, Redalyc, SciELO y el Repositorio UFLO, priorizando producciones publicadas entre 2020 y 2025, sin excluir obras clásicas relevantes para la fundamentación teórica.

### **Instrumentos de recolección de datos**

El principal método de recolección de información fue la revisión bibliográfica sistemática. Como instrumento complementario se utilizaron fichas de resumen y matrices de categorización, que permitieron registrar los datos más relevantes de cada documento: autor, año, enfoque teórico, método de alfabetización propuesto, supuestos epistemológicos y aportes a la intervención psicopedagógica.

### **Procedimiento**

El procedimiento metodológico se desarrolló en las siguientes etapas:

1. Búsqueda y selección de documentos en bases de datos académicas.
2. Lectura exploratoria y luego analítica de las fuentes.
3. Elaboración de fichas de resumen para cada texto.
4. Categorización temática según ejes conceptuales.
5. Comparación entre enfoques, métodos y supuestos teóricos.
6. Construcción de agrupaciones conceptuales y filiaciones epistemológicas entre teorías del aprendizaje y métodos de alfabetización.

## **Análisis de datos**

El análisis de cada unidad documental se realizó mediante un análisis de contenido temático, orientado a identificar:

- Métodos de alfabetización.
- Teorías de base.
- Supuestos epistemológicos.
- Aportes a la intervención psicopedagógica en niños con TDL.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis comparativo entre los documentos, con el fin de reconocer regularidades, divergencias y convergencias, y generar una organización conceptual que dé sustento al marco teórico del trabajo.

## **Categorías de análisis**

Las categorías utilizadas para el recorte disciplinar y conceptual fueron:

- Área: psicopedagogía, neuroeducación, lingüística del desarrollo.
- Población: niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.
- Procesos: lectura, escritura, conciencia fonológica, comprensión.
- Enfoques: conductista, cognitivista, constructivista, sociocultural, neuroeducativo.
- Métodos de alfabetización: sintéticos, analíticos, mixtos, multisensoriales y funcionales.

## **Palabras clave**

Alfabetización; Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL); lectura; escritura; conciencia fonológica; comprensión lectora; producción escrita; métodos de alfabetización; intervención psicopedagógica; neuroeducación.

## **Resultados**

Los resultados de esta investigación teórica se organizan en función del cumplimiento del objetivo general y de los objetivos específicos propuestos. A partir del análisis de contenido de la bibliografía especializada, se identificaron aportes convergentes sobre la alfabetización de niños de 6 a 10 años con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), particularmente en relación con los procesos de lectura y escritura y el rol del psicopedagogo en el abordaje clínico.

### **Resultados vinculados al objetivo general**

El objetivo general consistió en diseñar una guía didáctica desde una perspectiva clínica para acompañar el proceso de alfabetización en niños con TDL. Del análisis teórico surge que existe un consenso amplio en considerar que la alfabetización en esta población requiere intervenciones sistemáticas, explícitas y ajustadas al perfil lingüístico y cognitivo del niño (Dehaene, 2014; Mendoza, 2014; Cassiraga, 2024).

Los modelos neurocognitivos y psicolingüísticos coinciden en que la enseñanza de la lectura y la escritura debe integrar conciencia fonológica, vocabulario, memoria verbal y comprensión, y no limitarse a la repetición mecánica de grafías (Scarborough, 2001; Diuk, 2024; Oakhill, 2020). Estos aportes fundamentan la necesidad de una guía didáctica que articule evaluación, intervención y acompañamiento emocional desde una mirada clínica.

### **Resultados en relación con el análisis de estrategias de intervención**

En relación con el primer objetivo específico, se identificaron diversas estrategias de intervención eficaces para promover la lectoescritura en niños con TDL. Entre ellas se destacan:

- La enseñanza explícita de la conciencia fonológica (Gillon, 2020; Dehaene, 2015).

- El trabajo sistemático del vocabulario en contextos significativos (Snow, 2017; Azcárraga et al., 2022).
- El uso de métodos multisensoriales (Orton-Gillingham, Montessori).
- La integración de lectura, escritura y lenguaje oral en actividades funcionales (Monfort & Juárez, 2013; Narvarte, 2013).

Estas estrategias coinciden en priorizar la comprensión, la reflexión sobre el sistema de escritura y el uso del lenguaje con sentido, lo que resulta especialmente relevante para niños con TDL, cuyas dificultades no se limitan al código, sino que alcanzan el plano semántico y pragmático (Mendoza, 2014).

### **Resultados vinculados a la identificación de síntomas del TDL relevantes para la alfabetización**

Respecto del segundo objetivo específico, el análisis permitió identificar síntomas del TDL que inciden directamente en la lectura y escritura, entre ellos:

- Déficits en conciencia fonológica.
- Limitaciones en vocabulario expresivo y comprensivo.
- Dificultades en memoria verbal y comprensión.
- Problemas en la organización del discurso oral y escrito.

Estos rasgos explican por qué los niños con TDL suelen presentar dificultades persistentes en decodificación, comprensión lectora y producción escrita (Leonard, 2014; Norbury, 2016; Esteve Montaña, 2023). La literatura señala que comprender estos perfiles es clave para que el psicopedagogo diseñe intervenciones ajustadas y no estandarizadas.

## **Resultados sobre el método fonético-fonológico**

En relación con el tercer objetivo específico, se analizaron los beneficios y limitaciones del método fonético-fonológico. La evidencia indica que este enfoque favorece el aprendizaje del principio alfabético y la correspondencia grafema-fonema, especialmente en lenguas transparentes como el español (Dehaene, 2015; Narvarte, 2017).

Entre sus beneficios se destacan:

- Mejora en la decodificación.
- Mayor precisión lectora.
- Fortalecimiento de la conciencia fonológica.

Sin embargo, también se señalan limitaciones cuando se aplica de manera aislada, sin integrar comprensión, vocabulario y uso funcional del lenguaje (Oakhill, 2020; Cassiraga, 2024). En niños con TDL, el método resulta más eficaz cuando se articula con enfoques comunicativos, multisensoriales y neurocognitivos.

## **Resultados sobre el acompañamiento psicopedagógico y el apoyo emocional**

En relación con el cuarto objetivo específico, las fuentes coinciden en destacar que el acompañamiento psicopedagógico no se limita a lo técnico, sino que incluye el sostén emocional y motivacional del niño (Fejerman & Grañana, 2017; Esteve Montaña, 2023).

El clima emocional, la autorregulación, el refuerzo positivo y el vínculo con el adulto favorecen la disposición del niño hacia la lectura y la escritura (Pozo, 1994; Oakhill, 2020). En niños con TDL, este acompañamiento resulta clave para prevenir el fracaso escolar y fortalecer la confianza en sus capacidades.

## Síntesis y conclusión

La presente investigación teórica–conceptual se propuso analizar, desde una perspectiva clínica y psicopedagógica, los principales enfoques, modelos y métodos de alfabetización aplicables a niños de entre 6 y 10 años con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), con el objetivo de diseñar una guía didáctica que permita orientar la intervención profesional en este campo. A lo largo del trabajo se abordaron las relaciones entre lenguaje oral, lectura, escritura, funciones cognitivas y emociones, integrando aportes de la psicopedagogía, la lingüística, la neuropsicología y las ciencias de la educación.

En primer lugar, en relación con el objetivo general, los resultados del análisis bibliográfico permiten afirmar que la alfabetización en niños con TDL no puede comprenderse como un proceso meramente técnico ni homogéneo. Por el contrario, se trata de un proceso complejo, gradual y profundamente vinculado al desarrollo del lenguaje oral, al funcionamiento cognitivo y a la historia emocional y educativa de cada niño. Los modelos actuales coinciden en que leer y escribir no es solamente decodificar signos, sino construir sentido a partir de ellos, lo cual exige integrar procesos fonológicos, léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos.

Desde esta perspectiva, se concluye que una guía didáctica con enfoque clínico debe contemplar la diversidad de perfiles lingüísticos que presentan los niños con TDL y ofrecer orientaciones flexibles, basadas en la evaluación individual, en lugar de proponer recetas universales. La literatura revisada respalda la necesidad de una intervención que combine enseñanza explícita del código con situaciones funcionales de lectura y escritura, enmarcadas en vínculos significativos con el adulto.

En relación con el primer objetivo específico, referido al análisis de estrategias de intervención clínica, los resultados muestran que las intervenciones más eficaces son aquellas que integran múltiples enfoques. La evidencia respalda el valor de:

- La enseñanza explícita del principio alfabético y la conciencia fonológica.
- El trabajo sistemático del vocabulario y la comprensión oral.
- El uso de estrategias multisensoriales que involucren lo visual, auditivo y kinestésico.
- La inclusión de actividades de lectura y escritura con sentido comunicativo.

Se observa que los niños con TDL se benefician especialmente de intervenciones estructuradas, predecibles y con apoyos visuales, donde el psicopedagogo modela, acompaña, retroalimenta y regula el nivel de dificultad. La intervención clínica se diferencia de la escolar en tanto prioriza el proceso, el ritmo y el vínculo, más que el rendimiento inmediato.

En cuanto al segundo objetivo específico, centrado en identificar los síntomas del TDL que influyen en la lectoescritura, la revisión teórica permitió confirmar que las principales áreas comprometidas suelen ser la conciencia fonológica, el vocabulario, la memoria verbal, la morfosintaxis y la comprensión. Estas dificultades explican por qué muchos niños con TDL presentan problemas persistentes en:

- La decodificación precisa.
- La automatización de la lectura.
- La comprensión de textos.
- La producción escrita coherente.

Se concluye que una intervención psicopedagógica eficaz debe partir de una evaluación detallada del perfil lingüístico–cognitivo del niño, identificando fortalezas y debilidades, y evitando enfoques generalistas que no contemplen la especificidad del trastorno.

Respecto del tercer objetivo específico, referido al análisis del método fonético–fonológico, los resultados muestran que este enfoque aporta beneficios importantes en la

adquisición del principio alfabético, especialmente en una lengua transparente como el español. La enseñanza sistemática de la correspondencia grafema–fonema facilita la precisión lectora y la conciencia fonológica.

Sin embargo, también se evidencia que su aplicación aislada resulta insuficiente para niños con TDL, ya que no aborda de manera directa las dificultades en vocabulario, comprensión y uso funcional del lenguaje. Por ello, se concluye que el método fonológico debe integrarse dentro de un enfoque más amplio, que incluya comprensión, oralidad, narración y producción escrita.

En relación con el cuarto objetivo específico, referido a la importancia del acompañamiento psicopedagógico, el análisis confirma que el componente emocional y motivacional es central en el proceso de alfabetización de niños con TDL. Estos niños suelen haber acumulado experiencias de frustración, fracaso o baja autoestima escolar. En este sentido, el rol del psicopedagogo no se limita a enseñar, sino que implica:

- Sostener emocionalmente.
- Fortalecer la confianza.
- Construir un vínculo seguro.
- Favorecer la autorregulación.

La intervención clínica eficaz es aquella que combina exigencia cognitiva con contención afectiva, permitiendo que el niño se involucre activamente en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a los supuestos básicos de investigación, los resultados confirman la validez del concepto de alfabetización emergente, entendida como un conjunto de habilidades precursoras que se desarrollan antes de la escolarización formal. La literatura muestra que la conciencia fonológica, el vocabulario, el reconocimiento de letras y la

interacción con textos desde edades tempranas son claves para el posterior aprendizaje lector.

Asimismo, se confirma que no existe una única vía para aprender a leer y escribir. Tal como señalan Monfort (2013) y otros autores, cuando una habilidad está debilitada, pueden desarrollarse vías alternativas de acceso al sistema de escritura. Esto respalda el uso de enfoques globales, multisensoriales y funcionales como complementos del método fonológico.

El diálogo entre métodos globales y fonológicos, planteado como supuesto, se ve validado por la evidencia. En lugar de oponerlos, la intervención clínica debe integrarlos, seleccionando estrategias según el perfil del niño. En niños con desarrollo típico, la lectura se apoya en un lenguaje oral consolidado; en niños con TDL, esta base está alterada, por lo que la intervención debe compensar y reconstruir esos cimientos.

En síntesis, esta investigación permite concluir que:

La alfabetización en niños con TDL evidencia un proceso clínico, no meramente pedagógico.

Requiere evaluación, planificación individualizada e intervención sostenida.

Debe integrar lenguaje oral, conciencia fonológica, comprensión, escritura y emoción.

El psicopedagogo cumple un rol central como mediador entre el niño, el lenguaje y la cultura escrita.

La guía didáctica propuesta se fundamenta en estos principios y se presenta como un instrumento orientador para la práctica profesional, que no busca reemplazar el criterio clínico del psicopedagogo, sino enriquecerlo con aportes teóricos y metodológicos basados en evidencia.

## **Aportes y contribuciones de la investigación**

Esta investigación proporciona una base teórica y práctica que contribuye al diseño de estrategias innovadoras en el ámbito de la alfabetización infantil. Desde un punto de vista interdisciplinario, se integran conocimientos de las ciencias de la educación y de la psicopedagogía para construir un modelo de intervención que responda a las necesidades específicas de los niños con trastornos del lenguaje. Asimismo, se destacan enfoques que priorizan la interacción entre la teoría y la práctica, brindando herramientas concretas para profesionales en el ámbito clínico y educativo.

Además, al centrarse en el ámbito clínico, este trabajo amplía el conocimiento sobre cómo los métodos de alfabetización pueden adaptarse y personalizarse en función de las características individuales de los niños, favoreciendo el desarrollo de habilidades lectoras desde una perspectiva integral y contextualizada.

### **Programa de intervención psicopedagógica de Alfabetización para Niños con TDL**

#### ***Enfoque general del programa***

El presente programa se fundamenta en la convergencia de enfoques fonológicos, globales, conductuales, multisensoriales y funcionales, con el objetivo de favorecer el proceso de alfabetización en niños de 6 a 10 años con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Se parte del supuesto de que la lectura y la escritura no se adquieren de manera espontánea en estos niños, sino que requieren una enseñanza explícita, estructurada, motivadora y apoyada en múltiples canales perceptivos (Ehri, 2020; Snowling & Hulme, 2021; Dehaene, 2015).

El programa prioriza el desarrollo progresivo de la conciencia fonológica, el reconocimiento del principio alfabético, la asociación fonema–grafema y la construcción de sentido, integrando actividades lúdicas, visuales y corporales, así como estrategias de

refuerzo positivo que fortalezcan la motivación y la autoestima del niño (Archer & Hughes, 2011; Cassiraga, 2024).

### ***Secuencia didáctica del programa***

El recorrido del programa se organiza en etapas graduales, que avanzan desde habilidades metalingüísticas orales hacia el dominio del código escrito.

En cada etapa se debe incluir el refuerzo, el apoyo visual y multisensorial; y la actividad para el hogar. La sílaba o vocal a enseñar debe presentarse con otro color distinguiéndose de las demás. Por ejemplo: **MANO** (para la M) – **MAPA** (para la P).

Si el niño aún no reconoce su nombre, es importante designar en cada sesión un pequeño espacio para este aprendizaje y agregar una actividad para el hogar con este fin.

En cada tapa incluir:

**Canal.** Multisensorial y apoyo visual progresivo

**Recursos utilizados.** Visual (tarjetas, pictogramas, colores). Auditivo (canciones, repetición guiada). Kinestésico (trazar, armar letras con el cuerpo). El apoyo visual se va retirando gradualmente para favorecer la automatización.

**Estrategia.** Refuerzo positivo y motivación. Refuerzo verbal inmediato. Sistema de premios simbólicos. Reconocimiento del esfuerzo, no solo del resultado.

**Fundamento:** El refuerzo positivo favorece la autorregulación y la persistencia en niños con dificultades (Skinner, 1953; Archer & Hughes, 2011).

**Refuerzo y consolidación.** Cada sesión finaliza con una consigna lúdica para el hogar, una tarea breve y funcional o instrucciones a la familia.

### ***Etapas***

### **Etapa 1. Reconocimiento global del nombre**

**Objetivo.** Que el niño reconozca su nombre como una unidad con significado.

Identificación visual del nombre completo del niño. Asociación nombre–foto / nombre–sí mismo. Discriminación entre su nombre y el de otros

**Actividades.** Buscar su nombre entre varios. Señalarlo en tarjetas. Armar su nombre con letras móviles

**Refuerzo positivo.** Elogio verbal y sello (estrella/corona/emoji), pegatina, o tiempo de juego extra.

**Actividad para el hogar:** Rotular sus objetos personales diarios con su nombre.

### **Etapa 2: Conciencia fonológica inicial – Nivel global**

**Objetivo.** Desarrollar la sensibilidad hacia la estructura sonora del lenguaje.

**Fundamento.** La rima es uno de los primeros indicadores de conciencia fonológica y predice el éxito lector (Goswami, 2020).

**Contenidos.** Detección de rimas. Identificación de palabras que “suenan parecido”. Juegos con canciones, poesías y trabalenguas. Imágenes con palabras que riman y con otras que no.

**Actividades.** Escuchar dos palabras y decidir si riman. Escuchar y buscar palabras que rimen con su propio nombre. Buscar imágenes que rimen entre sí. Inventar palabras sin sentido que mantengan la rima.

**Refuerzo positivo.** Elogio y sello (estrella/corona/emoji), pegatina, o tiempo de juego extra.

**Actividad para el hogar:** Link con actividad para detectar rima.

<https://wordwall.net/es/resource/3860130>

### **Etapa 3. Segmentación silábica**

**Objetivo.** Reconocer que las palabras están formadas por partes más pequeñas.

**Contenidos.** Separación del nombre propio en sílabas. Separación de palabras en sílabas. Conteo silábico con apoyo corporal.

**Actividades.** Aplaudir las sílabas. Caminar una sílaba por paso. Movimiento de robot: cada sílaba un movimiento. Usar tarjetas con dibujos y segmentarlas oralmente.

**Refuerzo positivo.** Elogio verbal y sello (estrella/corona/emoji), pegatina, o tiempo de juego extra.

**Actividad para el hogar.** Link para clasificar las palabras según su cantidad de sílabas <https://wordwall.net/es/resource/20124817>

### **Etapa 4. Identificación de sílaba inicial**

**Objetivo.** Localizar partes sonoras iniciales dentro de la palabra.

**Fundamento.** La segmentación silábica facilita el acceso posterior al fonema (Ziegler & Goswami, 2005; Cuetos, 2014).

**Contenidos.** Reconocimiento de sílaba inicial. Comparación entre palabras. Formación de nuevas palabras con la sílaba inicial.

**Actividades.** ¿Con qué sílaba empieza...? ¿Termina igual que...? Clasificar palabras por sílaba inicial. Descubre la palabra (con imagen, CAMIÓN-MARIPOSA=CAMA)

**Refuerzo positivo.** Elogio verbal y sello (estrella/corona/emoji), pegatina, o tiempo de juego extra.

**Actividad para el hogar.** En familia jugar al "Veo-Veo" Fonológico: Jugar a "Veo una cosita que empieza con la sílaba 'PA'..." (ej. pato, pala).

#### **Etapas 5.** Identificación de sílaba final

**Objetivo.** Localizar partes sonoras finales dentro de la palabra.

**Fundamento.** La segmentación silábica facilita el acceso posterior al fonema (Ziegler & Goswami, 2005; Cuetos, 2014).

**Contenidos.** Reconocimiento de sílaba final. Comparación entre palabras. Formación de nuevas palabras con la sílaba final. Formación de palabras con sílaba inicial y final.

**Actividades.** ¿Con qué sílaba termina...? ¿Termina igual que...? Clasificar palabras por sílaba final. Descubre la palabra (con imagen, emparejar las palabras que finalizan con la misma sílaba). Descubre la palabra que se forma con la sílaba inicial y final (con imagen, LANA-PELOTA=LATA).

**Refuerzo positivo.** Elogio verbal y sello (estrella/corona/emoji), pegatina, o tiempo de juego extra.

**Actividad para el hogar.** Enviar una ficha para realizar en casa, por ejemplo:

<https://i0.wp.com/www.actividadesdeinfantilyprimaria.com/wp-content/uploads/2022/10/silaba-final-palabra-1.jpg?ssl=1>

#### **Etapas 6.** Identificación de sílaba medial

**Objetivo.** Localizar partes sonoras mediales dentro de la palabra.

**Fundamento.** La segmentación silábica facilita el acceso posterior al fonema (Ziegler & Goswami, 2005; Cuetos, 2014).

**Contenidos.** Reconocimiento de sílaba medial. Identificar palabras con la misma sílaba inicial.

**Actividades.** Técnica de la Cara/Nariz: Al segmentar una palabra de tres sílabas, se toca la frente (inicial), la nariz (medial) y el mentón (final), identificando el sonido en la nariz.

**Refuerzo positivo.** Elogio verbal y sello (estrella/corona/emoji), pegatina, o tiempo de juego extra.

**Actividad para el hogar.** Gira la ruleta:

<https://wordwall.net/es/resource/4862559/s%C3%ADlaba-medial>

**Etapa 7:** Reconocimiento vocálico.

En una primera instancia, se propone que el niño se limite a escuchar y vincular cada vocal con el personaje o imagen que la representa, sin exigir aún una producción oral. Es el adulto quien modela los sonidos, pronunciando las vocales de manera prolongada para favorecer la discriminación auditiva. En una etapa posterior, se vuelve a presentar el material visual, pero esta vez se espera que el niño identifique y nombre la vocal correspondiente.

En aquellos casos en que el niño presente dificultades para reconocerlas, resulta útil que observen atentamente los movimientos de la boca de la terapeuta, ya que cada vocal se articula con una forma y apertura distinta, lo cual aporta una clave visual adicional. Asimismo, se puede invitar a los niños a recorrer con el dedo el trazo de cada vocal mientras la pronuncian, integrando así el canal motor al proceso de aprendizaje.

**Reconocimiento inicial vocálico**

**Objetivo.** Reconocer la vocal inicial de las palabras.

**Fundamento.** Las vocales son perceptivamente salientes y facilitan la entrada al sistema alfabético (Ehri, 2020).

**Contenidos.** Vocal inicial. Discriminación auditiva y visual.

**Actividades.** Cada vocal se trabaja así: Sonido - Letra en color - Palabra significativa - Oración simple.

Ejemplo con **A**:

**A** : hacer el sonido exagerado y prolongado de la A, AAAAAAAAA y acompañar de gesto o seña.

Luego decir y mostrar **A** de **A**buelo (imagen de abuelo y palabra debajo con letra A en color)

“**A**NA (nombre del niño/a para dar más significatividad) **A**MA **A** SU **A**BUELO.”

- Descubrir las palabras que empiezan con la misma vocal inicial.
- Rodear vocales en palabras.
- Jugar a “el detective de vocales”.

**Refuerzo positivo.** Elogio verbal y sello (estrella/corona/emoji), pegatina, o tiempo de juego extra.

**Actividad para el hogar.** Dibujar o recortar una imagen de un animal cuyo nombre inicie con cada vocal.

### **Reconocimiento final vocálico**

**Objetivo.** Reconocer la vocal final de las palabras.

**Actividad.** Para introducir la actividad explique que van a jugar a lanzar una pelota mientras digan la vocal final de la palabra. Ejemplo: “Maníiiiiiiii” (y el niño mientras dicen la /i/ lanza la pelota por el piso hacia el/la psicopedagogo/a).

Luego de cada palabra pregunte al niño “¿Cuál vocal alargamos?”, “¿Cuál es la última vocal de maníiiiiii?” La idea es que los niños respondan “la vocal i”.

Se sugieren las siguientes palabras: pelo, botella, tigre, teléfono, iglú, tijera, cubo, enchufe, mono, chocolate, estante, estufa.

**Refuerzo positivo.** Elogio verbal y sello (estrella/corona/emoji), pegatina, o tiempo de juego extra.

**Actividad para el hogar.** Dibujar o recortar una imagen de un animal cuyo nombre finalice con cada vocal.

**Etapa 8:** Asociación fonema–grafema

**Objetivo.** Establecer la relación entre sonido y letra.

**Orden de enseñanza.** Se inicia con las consonantes de alta frecuencia y fácil articulación M – P – L – S – T – N – D – F – R – B – C – G – J – V – Y – H – Q – X – Z.

Cada letra se enseña así:

- Sonido
- Letra en color – Sílabas en color
- Palabra (lista de palabras)
- Oración con letras ya aprendidas.
- Juego
- Tarea hogar

**Actividades:** Escuchar el sonido → buscar la letra. Trazar la letra con distintos materiales. Reconocerla en palabras. Unir ese sonido con cada vocal. Unir imagen-palabra, que inicie o contenga la asociación que se está enseñando. Lectura de palabras. Lectura de oración con la asociación trabajada. En el caso de la primera letra la oración solo debe contener esa asociación, en el caso de las siguientes asociaciones deberán contener las asociaciones ya presentadas y la que se está enseñando. Finalmente se escribe la palabra leída.

Ejemplo para la letra M: MAMÁ. MEMO. MIMO. AMA. UMA. EMI. MIMA.

Oración: MAMÁ MIMA A EMI.

Ejemplo para la P: PAME AMA A PEPE

**Refuerzo positivo.** Elogio verbal y sello (estrella/corona/emoji), pegatina, o tiempo de juego extra.

**Actividad para el hogar.** Enviar un mensaje de texto o WhatsApp con alguna de las palabras aprendidas.

**Etapa 9.** Oraciones funcionales y significativas

**Objetivo.** Construir oraciones con sentido con las letras aprendidas. Lectura con apoyo → Sin apoyo

**Propuesta.** Frases sobre la vida del niño. Listas, carteles, mensajes. Lectura y escritura con apoyo → sin apoyo.

## **LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Si bien esta investigación realiza una revisión exhaustiva de la literatura existente, su principal limitación radica en la ausencia de validación empírica directa de las propuestas. Las conclusiones se basan principalmente en el análisis conceptual y teórico, lo que deja como desafío futuro la implementación y evaluación práctica de las estrategias sugeridas.

Otra limitación significativa es el alcance geográfico del trabajo, que se centra en el contexto argentino. Este enfoque puede restringir la aplicabilidad de los resultados en otros entornos culturales o pedagógicos. Finalmente, la investigación se delimita a niños con trastornos del lenguaje, dejando fuera otros tipos de dificultades que también afectan el proceso de alfabetización, como los trastornos de aprendizaje o las discapacidades cognitivas.

## **LINEA DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**

Este trabajo abre la puerta a futuras investigaciones que podrían validar las propuestas metodológicas aquí presentadas mediante estudios de campo en entornos clínicos y educativos. Asimismo, sería relevante explorar cómo estas estrategias pueden aplicarse en contextos internacionales, considerando diferencias culturales y pedagógicas.

Otro camino de investigación sería incorporar herramientas tecnológicas en las estrategias de alfabetización, analizando cómo las plataformas digitales pueden complementar los enfoques mixtos en la enseñanza de la lectura. También sería valioso realizar estudios longitudinales que evalúen el impacto de las intervenciones propuestas en el desarrollo académico y social de los niños a largo plazo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Trejo, J. (2020). *Delimitando al concepto de alfabetización: Una propuesta para un mejor entendimiento*. Comuni@cción. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.2.428>
- Ampuero, S., Rivero, M., Muñoz, L., Contreras, A., Soiza, P., & Villegas, R. (2014). *Guía jugando con los sonidos*. Caligrafix.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Azcárraga, M. G., Correa, M. P., & Zúñiga, F. C. (2022). La importancia de leer cuentos para el desarrollo lingüístico de preescolares con Trastorno de Lenguaje. *Educação e Pesquisa*, 48, e234597.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21(4).  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf)
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2), 6–21.  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24\\_02\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf)
- Campos Ramírez, R. M., & Navarro Peralta, J. C. (2020, 6 de octubre). *Estrategias especiales para identificar trastornos del lenguaje en el aprendizaje de los niños y niñas del segundo grado de Educación Primaria de la I.E. N.º 14743 "Sagrado*

*Corazón de Jesús” Ciudad del Pescador, Paíta* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG.

<https://hdl.handle.net/20.500.12893/8711>

Cassiraga, V. (2024). *Más allá de los sonidos del habla: Entre el lenguaje y la alfabetización. Neuroaprendizaje Infantil.*

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura.* Wolters Kluwer.

Cuetos, F. (2014). *Psicología de la lectura* (8.<sup>a</sup> ed.). Wolters Kluwer.

Declaire, Y. F. (2020). *La lectoescritura en niños y niñas con sordera: Estrategias pedagógicas y didácticas empleadas por los docentes en la alfabetización* [Tesis de grado, Universidad del Gran Rosario]. Espacio de Ciencias Sociales y Educación.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia.* Paidós.

Dehaene, S. (2015a). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia.* Siglo XXI Editores.

Dehaene, S. (2015b). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula.* Siglo XXI Editores.

Dislexi-Educando. (2019, octubre 16). Áreas del cerebro involucradas en la dislexia.

<https://www.dislexi-educando.com>

Diuk, B. (2024). *Aprender a leer y escribir: Desarrollo, dificultades e intervención.* Paidós.

Ellis, N. (2019). Longitudinal studies of spelling development. En G. D. A. Brown & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling* (pp. 155–177). Wiley.

- Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45–S60.  
<https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Esteve Montaña, A. I. (2023). *La relación entre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y la intervención psicopedagógica en niños de 6 a 10 años* [Tesis de grado, Universidad de las Islas Baleares]. <https://dspace.uib.es/handle/11201/157415>
- Fejerman, N., & Grañana, N. (2017). *Neuropsicología infantil*. Paidós.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2017). *Essentials of specific learning disability identification*. Wiley.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 67–84). Erlbaum.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.
- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M. J. (2020). The foundations of literacy development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(1), 1–15.  
<https://doi.org/10.1111/jcpp.13170>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Kalman, J. (2000). *Saber lo que es la letra*. Siglo XXI.

- Lapsicogoloteca. (2014). *Diagrama de la ruta fonológica* [Imagen]. <https://lapsicogoloteca.blogspot.com/2014/10/dislexia-acceso-al-lexico-recursos-y.html>
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd ed.). MIT Press.
- Mediero Antonio, E. (2022). *Desarrollo fonético en niños con TDL* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Salamanca]. <https://hdl.handle.net/10366/152879>
- Mendoza, E. (2014). *Trastorno específico del lenguaje*. Pirámide.
- Monfort, M. (2013). *El niño que habla*. CEPE.
- Monfort, M., & Juárez, A. (2013). *Leer para hablar*. ENTHA.
- Moreno-Flagge, N. (2013). Desarrollo del lenguaje y alteraciones en la infancia. *Revista de Neurología*, 57(Supl. 1), S85–S94.
- Narvarte, M. (2013). *Lectoescritura: Aprendizaje integral*. Lexus.
- Narvarte, M. E. (2017). *Conciencia fonológica y su incidencia en la adquisición de la lectoescritura en niños de nivel inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad de Flores]. <https://repositorio.uflo.edu.ar/handle/123456789/1183>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016). Language skills and academic outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(6), 713–722.
- Oakhill, J. (2020). *Understanding and teaching reading comprehension*. Routledge.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Educational Psychology Review*, 29, 1–38.

- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2019). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A conceptual framework for formative assessment of self-regulated learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(3), 371–391.
- Pastrana, C. A., & Zárate, L. B. (2021). *Implicancia del psicopedagogo en intervención temprana: Estudio centrado en las prácticas de psicopedagogos en Salta Capital* [Tesis de licenciatura, Universidad del Gran Rosario]. Repositorio Institucional UGR. <https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/454/Inv.%20D-235%20MFN%207449%20tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Silva, A. M., & Astorga Lineros, B. (2020). *El desarrollo del lenguaje oral y su relación con el contexto social de pertenencia* [Tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Biblioteca Digital UAHC. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6100>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2012). Relationships between teachers and children. En I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology* (pp. 199–234). Wiley.
- Portellano, J. A. (2010). *Neuropsicología infantil*. Síntesis.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Shaywitz, B. A., et al. (2000). The angular gyrus in developmental dyslexia. *Psychological Science*, 11(1), 51–56. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00214>
- Ramírez-Santana, M., López-Escribano, C., & Rodríguez, C. (2024). *Reading comprehension in children with developmental language disorder: A systematic review*. *Journal of Communication Disorders*, 107, 106353.
- Rosenshine, B. (2012).

- Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–39.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation* (2nd ed.). Guilford Press.
- Santamarina Sancho, M., & Núñez Delgado, M. P. (2021). *Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura: Aportaciones de un estudio de caso colectivo*. *Lengua y Habla*, 25, 242–267.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy: Evidence from a longitudinal study. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 97–110). Guilford Press.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy. *Developmental Psychology*, 44(2), 309–322.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Snow, C. E. (2017). El papel del vocabulario frente al conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 9–18.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). *Children's reading difficulties* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
- Torres, R. M. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Global education monitoring report: Literacy and life skills*. UNESCO Publishing.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.