

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Nivel de conocimiento sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes que presentan:

Nidia Luz Moreyra Perez
Jennyfer Milagros Holguin Santillan

Asesora:

Julissa Yolanda Vilca Jara

Co asesor:

Augusto Emilio Frisancho León

Lima, 2025

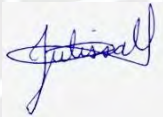
INFORME DE SIMILITUD

Yo, Julissa Yolanda Vilca Jara, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Nivel de conocimiento sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, de las autoras Nidia Luz Moreyra Perez, y Jennyfer Milagros Holguín Santillán de constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 8/02/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 8 de Febrero de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Vilca Jara Julissa Yolanda</u>	
DNI: 42125223	Firma 
ORCID: 0000-0002-3809-8985	

RESUMEN

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), se caracteriza por ser un trastorno severo y persistente en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral. No está vinculado a ninguna condición médica específica, lo que lo distingue de otros trastornos del desarrollo y suele tener un impacto significativo en el desarrollo social y escolar del individuo. Es a menudo poco conocido entre los profesionales de la educación. La falta de formación específica sobre este trastorno puede llevar a malentendidos sobre sus manifestaciones y a la implementación de estrategias pedagógicas inadecuadas. Al comprender mejor el TDL, los profesionales pueden implementar intervenciones efectivas y colaborar con otros especialistas para apoyar el desarrollo lingüístico y social de sus alumnos. El objetivo de esta investigación es determinar las diferencias en el nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según el tipo de gestión educativa. El estudio es de diseño descriptivo y comparativo. La muestra estuvo conformada por 40 docentes de colegios públicos, y 40 de colegios privados. Se aplicó el Cuestionario de Conocimiento del TDL, de Caballero y Ushijima. Los resultados evidenciaron diferencia significativa, según el tipo de gestión educativa, en el conocimiento sobre TDL, como total, en las docentes de educación inicial, con valores $U = 579,000$ y $p = 0,016$, y en el conocimiento sobre TDL, en sus dimensiones: definición ($U = 612,000$; $p = 0,030$) y derivación ($U = 618,500$; $p = 0,035$), en las docentes de la muestra investigada. Finalmente, se concluyó que se estableció diferencia significativa en el conocimiento sobre el TDL en las docentes de educación inicial, así como en la dimensión: definición y dimensión: derivación, de acuerdo al tipo de gestión educativa, evidenciándose un mayor conocimiento en las docentes de los colegios privados.

Palabras claves: Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), lenguaje, docentes, educación inicial.

ABSTRACT

Development Language Disorder (DLD) is characterized by being a severe and persistent disorder in the acquisition and development of oral language. It is not linked to any specific medical condition, which distinguishes it from other developmental disorders and often has a significant impact on the social and academic development of the individual. It is often little known among educational professionals. The lack of specific training on this disorder can lead to misunderstandings about its manifestations and the implementation of inappropriate pedagogical strategies. By better understanding DLD, professionals can implement effective interventions and collaborate with other specialists to support the linguistic and social development of their students. The objective of this research is to determine the differences in the level of knowledge about DLD in early childhood education teachers from public and private schools in the province of Cañete, according to the type of educational management. The study is descriptive and comparative in design. The sample consisted of 40 teachers from public schools and 40 from private schools. The Caballero-Ushijima Knowledge Questionnaire on Language Development was applied. The results showed a significant difference, according to the type of educational management, in the knowledge about DLD, as a whole, in early childhood education teachers, with values $U = 579.000$ and $p = 0.016$, and in the knowledge about Language Development, in its dimensions: definition ($U = 612.000$; $p = 0.030$) and derivation ($U = 618.500$; $p = 0.035$), in the teachers of the investigated sample. Finally, it was concluded that a significant difference was established in the knowledge about DLD in early childhood education teachers, as well as in the dimension: definition and dimension: derivation, according to the type of educational management, showing greater knowledge in teachers from private schools.

Keywords: Development Language Disorder (DLD), language, teachers, early childhood education.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INFORME DE SIMILITUD

RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 4

1.1 Planteamiento del Problema 4

1.1.1 Fundamentación del problema 4

1.1.2 Formulación del problema 5

1.2 Formulación de Objetivos 5

1.2.1 Objetivo general 5

1.2.2 Objetivos específicos 5

1.3 Importancia y justificación del estudio 6

1.4 Limitaciones de la investigación 7

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL 8

2.1 Antecedentes del estudio 8

2.1.1 Antecedentes nacionales 8

2.1.2 Antecedentes internacionales 9

2.2 Bases teóricas 11

2.2.1 Lenguaje 11

2.2.1.1 Definición 11

2.2.1.2 Componentes del lenguaje 13

2.2.1.3 Desarrollo del lenguaje 16

2.2.2 Trastorno del desarrollo del lenguaje 20

2.2.2.1 Definición y prevalencia 20

2.2.2.2 Etiología y factores de riesgo 20

2.2.2.3 Características lingüísticas del niño con TDL 21

2.2.2.4 Perfil neurocognitivo 22

2.2.2.5 Comorbilidades	24
2.2.2.6 Repercusiones / TDL en adolescentes	25
2.2.2.7 Cambio de terminología de TEL a TDL	25
2.2.2.8 Detección temprana y derivación	26
2.3 Definición de términos básicos	27
2.4 Hipótesis	28
2.4.1. Hipótesis general	28
2.4.2. Hipótesis específicas	28
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	29
3.1 Tipo y diseño de investigación	29
3.2 Población y muestra	29
3.3 Definición y operacionalización de variables	30
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	30
3.4.1 Ficha técnica del instrumento	30
3.4.2 Validez	31
3.4.3 Confiabilidad	31
3.5 Procedimiento de recolección de datos	31
3.6 Procesamiento y análisis de datos	31
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	32
4.1 Presentación de resultados	32
4.1.1 Conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en docentes De Educación inicial de colegios públicos	32
4.1.2 Conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en docentes De Educación inicial de colegios privados	33
4.1.3 Conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en docentes De Educación inicial según último estudio realizado	34
4.1.4 Conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en docentes De Educación inicial según su tiempo de servicio	35
4.1.5 Nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en docentes de Educación inicial según capacitación recibida	36
4.1.6 Dimensión predominante en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en docentes de Educación inicial de colegios públicos	37
4.1.7 Dimensión predominante en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en docentes de Educación inicial de colegios privados	38
4.1.8 Pru9eba de normalidad	39

4.1.9	Contraste de hipótesis general	40
4.1.10	Contraste de hipótesis específicas	41
4.2	Discusión de resultados	45
CONCLUSIONES		49
RECOMENDACIONES		51
REFERENCIAS		52
ANEXOS		61



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.	
Tabla 1	Pautas evolutivas del desarrollo lingüístico	18
Tabla 2	Habilidades comunicativas (Owens, 2003)	19
Tabla 3	Operacionalización de las variables de estudio	30
Tabla 4	Ficha técnica de Cuestionario Sobre el Conocimiento del TDL	30
Tabla 5	Frecuencias y porcentajes en los niveles de conocimiento sobre el TDL, por total y dimensiones, en docentes de colegios públicos	32
Tabla 6	Frecuencias y porcentajes en los niveles de conocimiento sobre el TDL, por total y dimensiones, en docentes de colegios privados	33
Tabla 7	Nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según último estudio realizado	34
Tabla 8	Nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según tiempo de servicio en su institución	35
Tabla 9	Nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según capacitación recibida	36
Tabla 10	Estadísticos de resumen y dispersión en el conocimiento sobre el TDL, por total y dimensiones, en docentes de colegios públicos (n = 40)	37
Tabla 11	Estadísticos de resumen y dispersión en el conocimiento sobre el TDL, por total y dimensiones, en docentes de colegios privados (n = 40)	38
Tabla 12	Prueba de normalidad con Shapiro-Wilk	39
Tabla 13	Diferencia con la U de Mann-Whitney en la variable: conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según tipo de gestión educativa	40
Tabla 14	Diferencia con la U de Mann-Whitney en la dimensión: definición en docentes de educación inicial, según tipo de gestión educativa	41
Tabla 15	Diferencia con la U de Mann-Whitney en la dimensión: características en docentes de educación inicial, según tipo de gestión educativa	42
Tabla 16	Diferencia con la U de Mann-Whitney en la dimensión: factores de riesgo en docentes de educación inicial, según tipo de gestión educativa	43
Tabla 17	Diferencia con la U de Mann-Whitney en la dimensión: derivación en docentes de educación inicial, según tipo de gestión educativa	44

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es esencial en el desarrollo cognitivo y repercute en los procesos psicológicos del individuo, como la memoria, el razonamiento y el pensamiento, relacionados con la fonología o la estructura del estímulo, que son patrones lingüísticos (Langacker, 2007). Es una función innata que permite al ser humano simbolizar sus pensamientos y decodificar los pensamientos de los demás (Da Silva et al., 2021).

Este es el aspecto más relevante del desarrollo humano y fundamental para la comunicación y la interacción social. El lenguaje es también un canal de transmisión de información compleja de una persona a otra, que permite la organización de las experiencias diarias, la integración y el aprendizaje (Rauen y Santos, 2022). Posibilita la integración de los seres a la sociedad y la expresión de sus pensamientos y acciones conscientes. Desarrollarlo es la causa primordial para el establecimiento de relaciones sociales entre los hombres. Es a través del dominio del lenguaje que el hombre participa activamente en el mundo en el que vive, no quedando excluido de los cambios que se producen en el entorno social (Jakobson, 2005).

Los trastornos del lenguaje tienen una prevalencia estimada del 5% al 12% en niños de 2 a 5 años en Estados Unidos (Law & Boyle, 2000).

Los trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL), si bien presentan una gran heterogeneidad entre sujetos y en la evolución de un mismo sujeto, se caracterizan inicialmente por retrasos en la adquisición del lenguaje y déficits semánticos importantes, observados por un vocabulario restringido (Jiménez et al., 2021).

Por lo expuesto anteriormente, es importante señalar que las docentes puedan disponer de un conocimiento adecuado sobre el TDL, de modo que les posibilite detectar las dificultades que presenten algunos de los niños a su cargo, para proceder con su derivación inmediata hacia los especialistas del lenguaje, quienes se encargarán de su evaluación, diagnóstico y tratamiento correspondiente; tales acciones de observación temprana por parte de las profesoras, realizadas en la primera etapa educativa, generarán un impacto favorable en la disminución de los casos con dicha problemática, y contribuirán a la prevención de secuelas que suelen aparecer por efecto de las dificultades no atendidas y tratadas a tiempo.

De esta manera, el problema de investigación se plantea de la siguiente forma: ¿Qué diferencia existe en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa?

El objetivo general se formula en los siguientes términos: Determinar las diferencias en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa. En tanto que los objetivos específicos se centran en: 1) Determinar, por total y dimensiones, el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos de la provincia de Cañete; 2) determinar, por total y dimensiones, el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios privados de la provincia de Cañete; 3) determinar el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según último estudio realizado; 4) determinar el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tiempo de servicio en su institución; 5) determinar el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según capacitación recibida; 6) determinar la dimensión predominante en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos de la provincia de Cañete; 7) determinar la dimensión predominante en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios p7rivados de la provincia de Cañete; 8) determinar si existe diferencia en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: definición, en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa; 9) determinar si existe diferencia en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: características, en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa; 10) determinar si existe diferencia en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: factores de riesgo, en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa; y 11) determinar si existe diferencia en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: derivación, en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según capacitación recibida.

Con referencia a la hipótesis general de la investigación, esta se encuentra planteada en los siguientes términos: Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa. Mientras que las hipótesis específicas se formulan como sigue: 1)

Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: definición, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa; 2) existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: características, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa; 3) existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: factores de riesgo, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa; y 4) existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: derivación, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

Cabe señalar que esta investigación es de tipo aplicado y se ajusta a un diseño descriptivo comparativo (Sánchez y Reyes, 2015). Asimismo, se aplicó un cuestionario de 20 ítems y de opción múltiple de manera presencial, de la autoría de Caballero y Ushijima (2023).

En general, se llegó a la conclusión de que se establecieron diferencias significativas en el conocimiento sobre el TDL en las docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, de acuerdo al tipo de gestión educativa, evidenciándose un mejor conocimiento en aquellas que proceden de los colegios de gestión educativa privada.

La presente investigación está estructurada en los siguientes capítulos:

Capítulo I, problema de investigación, con el planteamiento del problema, su fundamentación y formulación, así como la formulación de los objetivos, la importancia y justificación del estudio, sin dejar de describir las limitaciones de la investigación que pudieran haber surgido a lo largo del trabajo.

Capítulo II, marco teórico-conceptual, que incluye los antecedentes del estudio, las bases teóricas, y la definición de términos básicos.

Capítulo III, metodología, que corresponde al tipo y diseño de investigación, la descripción de la población y la muestra, la correspondiente definición y operacionalización de las variables de estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de recolección de datos, y el procesamiento y análisis de datos.

Capítulo IV, resultados, que trata de la presentación y discusión de los resultados obtenidos.

Finalmente, se adicionan las secciones de conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A continuación, se expondrá la problemática de la presente investigación.

1.1.1. Fundamentación del problema

El lenguaje es el instrumento de comunicación exclusivo del ser humano. Es el recurso más complejo y completo que se aprende de manera natural, a través de una serie de intercambios con el medio que lo rodea e interlocutores (Pérez & Salmerón, 2006). También es el medio por el cual los seres humanos acceden al aprendizaje y a la vida social, es por ello que cuando se presentan alteraciones en su adquisición y desarrollo, el individuo se ve seriamente afectado en su desempeño académico y social.

El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) es un trastorno heterogéneo, severo y persistente en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral a nivel comprensivo y expresivo, el cual no está ligado a una condición médica o a otros trastornos asociados que la expliquen y que afecta al desarrollo social y/o escolar de los infantes (Andreu et al., 2021).

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) implica una dificultad en el uso del lenguaje y que afecta a la capacidad de comunicación y aprendizaje. Es un trastorno poco conocido, que afecta aproximadamente al 7-8% de la población infantil y tiene un gran impacto negativo en todos los aspectos de la vida de quien lo padece. Sin embargo, se ha observado que la detección e intervención temprana del TDL entre los 3-5 años permite obtener buenos resultados gracias a la elevada plasticidad cerebral de los niños a esas edades (Esteve, 2021). En este mismo sentido, Bishop (1992, citado por Barrera y Cisneros, 2012, p. 64) lo consideraba como una patología evolutiva por exclusión, ya que se eliminaron factores causales para su diagnóstico tales como: el retardo mental, daño cerebral, limitaciones motoras, perceptivas y condiciones socioambientales negativas.

Asimismo, es uno de los trastornos de la comunicación oral más frecuente en niños de etapa preescolar, la estadística internacional registra una prevalencia entre el 7.5% y 10% de esta población

infantil (Tomblin et al., 1997; Norbury et al., 2016; Andreu et al., 2021).

Fisher (2017) recalca lo importante que es su identificación temprana, dado que en los niños se experimentan mayores logros con las intervenciones, mientras que las características lingüísticas de los trastornos de lenguaje evidentes a los 5 años permanecen relativamente estables en la vida escolar futura.

Es de suma importancia mencionar que el TDL puede tener secuelas, considerando la evolución normal del desarrollo del lenguaje y la edad del niño, los docentes tendrían la posibilidad de detectar las dificultades de la población infantil a su cargo y realizar una especial observación para identificar a los niños con TDL en la primera etapa educativa con el fin de disminuir un impacto desfavorable, al prevenir dificultades en el desarrollo de habilidades sociales y daño al autoestima, teniendo menor interacción lingüística con sus pares.

1.1.2. Formulación del problema

Por lo expuesto anteriormente se plantea la siguiente pregunta:

¿Qué diferencia existe en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa?

1.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Determinar las diferencias en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

1.2.2. Objetivos específicos

- Determinar, por total y dimensiones, el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos de la provincia de Cañete.
- Determinar, por total y dimensiones, el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios privados de la provincia de Cañete.
- Determinar el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según último estudio realizado.
- Determinar el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tiempo de

servicio en su institución.

- Determinar el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según capacitación recibida.
- Determinar la dimensión predominante en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos de la provincia de Cañete.
- Determinar la dimensión predominante en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios privados de la provincia de Cañete.
- Determinar si existe diferencia en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: definición, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.
- Determinar si existe diferencia en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: características, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.
- Determinar si existe diferencia en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: factores de riesgo, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.
- Determinar si existe diferencia en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: derivación, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Siendo considerado el TDL como un trastorno no visible, el desarrollo de la integración escolar ha puesto de manifiesto que existe un gran número de alumnos en las aulas que mantienen ocultas sus dificultades del lenguaje (comunicadores pasivos) o a quienes dada la levedad de su dificultad no se les brinda una respuesta adecuada a sus necesidades comunicativas y lingüísticas (Acosta y Moreno, 2003, p. 139). Asimismo, al no ser detectado puede ser confundido con otros trastornos como el Trastorno Espectro Autista (TEA) y el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Mendoza, 2012, p. 13). Por ello, es importante que los profesionales vinculados al desarrollo del niño en etapas tempranas cuenten con la información necesaria relacionada a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, así como de sus posibles dificultades ya que en el ejercicio de su labor pueden encontrarse con niños que presenten esta realidad. En ese sentido, es importante conocer si los docentes en general y sobre todo los de la educación inicial tienen el conocimiento necesario sobre el TDL para poder identificarlo y así realizar una derivación oportuna con el profesional correspondiente.

En la búsqueda de investigaciones no se hallaron muchos estudios relacionados al conocimiento de docentes acerca del TDL; sin embargo, la importancia de ello, radica también en que esta dificultad se manifiesta y/o agrava en la situación de enseñanza y aprendizaje. Por todo lo expuesto, se crea la necesidad de realizar esta investigación con el objetivo de determinar el nivel de conocimiento sobre TDL que tienen los docentes de educación inicial en un espacio demográfico diferente al de Lima Metropolitana, como lo es la provincia de Cañete.

1.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los aportes científicos internacionales evidencian una aceptación progresiva del concepto de TDL a partir de 2018 y los hallazgos encontrados en su gran mayoría se realizan en estudios de habla inglesa.

Existen limitadas investigaciones en español y muy escasas en el contexto nacional, por ende, no se encontraron suficientes investigaciones realizadas en nuestro país en cuanto a conocimiento del TDL y la capacitación de los profesionales para afrontar casos de niños que presenten esta realidad.

La población y muestra de esta investigación pertenecen solo a 3 colegios públicos y 3 colegios privados de la provincia de Cañete; por lo tanto, los resultados no pueden ser generalizados, solo son válidos para la muestra.

Los resultados obtenidos referentes a nivel de conocimiento logrado por los docentes luego de la aplicación del cuestionario pueden variar en el tiempo por diversos factores de cada docente: como la motivación propia de capacitarse sobre el TDL, por lo que se considera recomendable realizar seguimiento a los docentes participantes de la investigación, hecho que no se puede concretar por factores como el tiempo y dinero.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

2.1.1. Antecedentes nacionales

Huacache (2024) publicó un artículo sobre “Conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje en docentes de educación básica de Lima”, que planteó como objetivo principal determinar el nivel de conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje (TA) en docentes de instituciones privadas (IPR) y de instituciones públicas (IPU) y comparar según estudios de post grado. Es un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 106 docentes de IPR y de IPU de los niveles de inicial, primaria y secundaria durante el año 2023. Los resultados muestran que los docentes tienen un conocimiento regular sobre los trastornos específicos del aprendizaje y que existe diferencia significativa a favor de los docentes que hicieron post grado. Se concluye, desde el aspecto práctico, que las ideas erróneas de los docentes en información general, indicadores diagnósticos e intervención en los trastornos específicos del aprendizaje afectan e interfieren en la detección e intervención temprana en estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje.

Caballero y Ushijima (2023) llevaron a cabo su estudio “Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes de educación inicial de Lima Metropolitana”, cuyo objetivo fue conocer el nivel de conocimientos sobre TDL de 110 docentes de educación inicial de Lima Metropolitana. Se diseñó y aplicó un cuestionario de 20 ítems de opción múltiple en modalidad virtual. Los resultados evidenciaron tendencias baja y moderada (36.4% en ambos casos) sobre el conocimiento sobre el TDL, teniendo niveles bajos (38.2%) sobre la definición, tendencia baja sobre las características (38.2%), aunque con un nivel alto (38.2%) sobre los factores de riesgos y criterios de la derivación (40.0%); así también se encontró que el 95.4% afirma reconocer un posible caso de TDL en el contexto de inicial. Se concluyó que el TDL es poco conocido en la comunidad educativa y su alta prevalencia como impacto negativo en el desarrollo humano, exige profundizar el conocimiento en nuestro contexto, dado el efecto alcanzado con una intervención temprana.

Angles y Gutiérrez (2020) realizaron una investigación titulada “Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje en Docentes y Psicólogos de la ciudad de Arequipa”; esta investigación fue de tipo descriptiva, con el propósito de conocer el nivel de conocimiento en docentes y psicólogos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Para lo cual se aplicó un cuestionario de conocimientos del trastorno específico del lenguaje a 98 personas, de las cuales, 42 fueron psicólogos y 56 docentes. Estos participantes resolvieron el cuestionario que consta de 31 ítems. Asimismo, mediante un análisis se obtuvo que el conocimiento del TEL se encontró en nivel deficiente con un porcentaje de 31,0% en psicólogos y 17,9% en docentes. Entre las discusiones subjetivas, el nivel de desconocimiento entre docentes y psicólogos no es de reciente data, pues existe un trabajo que refiere que esta situación problemática se encuentra presente por lo menos hace 20 años; se trata de Milesi (1998, citado en Peña, 2010), quien concluyó que es necesario contar con mayor información específica acerca de este trastorno.

Muchica (2016) elaboró una investigación denominada “Estudio de la percepción de los trastornos de lenguaje y de la atención por parte de los docentes peruanos”, con el objetivo de conocer el grado de conocimientos que tenían los docentes peruanos sobre los diferentes trastornos del lenguaje y el déficit de atención, donde participaron 207 docentes de diferentes ciudades del país con una experiencia laboral en educación preescolar y educación primaria entre 1 a 40 años y respondieron a una encuesta elaborada de 23 ítems que contenía preguntas cerradas y mixtas. Los resultados pusieron de manifiesto que la formación de los docentes es deficiente, confundiendo a veces las características de algunos de los trastornos cuestionados (TEL, TEA), asimismo otros trastornos (dislalia, TDAH) fueron más reconocidos por los docentes y las decisiones que adoptan son eficaces, concluyendo que es necesaria una formación más específica y extensa sobre los trastornos que realmente los docentes van a encontrar en las aulas.

Garay (2012) realizó una investigación titulada “Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primario de colegios de Fe y Alegría de Lima Este”; esta investigación fue de tipo descriptiva comparativa con el objetivo de evaluar y comparar el conocimiento del desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en 216 docentes de niveles inicial y primaria de los colegios Fe y Alegría ubicados en Lima este, encontrando que los docentes tenían un nivel promedio sobre conocimientos de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas, asimismo no se encontró diferencias significativas sobre el conocimiento entre docentes de inicial y primaria.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Villao (2015), realizó una investigación titulada “Acciones pedagógicas para la atención de los trastornos de lenguaje en niños y niñas de tercer grado de la escuela Fiscal # 5 Leonardo W. Berry,

parroquia San José de Ancón, cantón Santa Elena”, teniendo como objetivo orientar y facilitar a los profesionales de la educación para que desarrollen la labor docente de una manera más eficaz frente a los estudiantes que presenten algún trastorno de lenguaje oral o escrito. Esta investigación se realizó con los alumnos de tercer grado, docentes y directivos de la escuela fiscal N°5 “Leonardo W. Berry”, como instrumento se aplicó una encuesta y entrevista. Los resultados fueron que la mayoría de docentes contaba con alumnos con algún trastorno de lenguaje en sus aulas, pocos de ellos conocían sobre los trastornos de lenguaje y ninguno de ellos tenía conocimientos sobre la detección de estos. Respecto a las acciones educativas que se aplicaban en la escuela la mayoría de docentes afirmó que no eran contribuyentes con la disminución de los trastornos de lenguaje. En cuanto a los resultados en los padres la mayoría de ellos desconocía acerca de los trastornos de lenguaje y por consiguiente no sabían si sus hijos presentaban alguno. Así mismo en esta investigación se presentó una propuesta de acciones pedagógicas para la atención de trastornos de lenguaje en niños.

Peña (2010) presentó una investigación con el título “Nivel de conocimiento que poseen los docentes de los preescolares de las escuelas adyacentes al hospital universitario de pediatría Dr. Agustín Zubillaga sobre alteraciones del lenguaje oral en los niños”, donde tuvo como objetivo determinar el nivel de conocimiento que poseían los docentes de estas instituciones, sobre alteraciones del Lenguaje Oral en los niños, entre los años 2009-2010 en Barquisimeto, Estado Lara. Esta investigación fue de tipo descriptiva transversal y tuvo como muestra a 100 docentes de educación inicial, a quienes aplicó un cuestionario estructurado en 2 partes, que tenía un total de 20 preguntas de selección única. En la primera parte se evaluó el conocimiento de los docentes sobre conducta auditiva y las etapas de adquisición y evolución normal del lenguaje oral; en la segunda parte, el conocimiento de los docentes sobre patologías más frecuentes del lenguaje oral en los niños. Se obtuvo como resultados que, del total de las preguntas evaluadas, se observó que 55% de los docentes presentaron un nivel de conocimiento deficiente, seguido de 39% con un nivel de conocimiento regular, 4% con un nivel de conocimiento bueno, y 2% excelente. En relación al análisis de los objetivos, se evidenció que 51% de los docentes respondieron incorrectamente sobre etapas de adquisición y evolución normal del lenguaje oral en los niños y 52% sobre conducta auditiva. Respecto a los trastornos del habla, observó que la mayoría de los docentes desconocían sobre los mismos, respondiendo sólo 48% sobre el retardo del habla, un 36% sobre dislalias y 16% sobre disglasias. Además, se evidenció que el 64% de los docentes, respondieron incorrectamente sobre los trastornos en la evolución y desarrollo del lenguaje y también el 72% de los docentes evaluados respondieron incorrectamente sobre los trastornos del lenguaje oral secundarios a lesiones cerebrales, resultando estas patologías desconocidas por la mayoría de los docentes evaluados. En relación a los trastornos de la comunicación vinculados a factores psicológicos, sólo el 37% conocía sobre tartamudez fisiológica, el 34% sobre mutismo y la tartamudez patológica fue la única de estas patologías donde el 65% respondió correctamente. Con respecto al autismo, sólo el 45% de los

docentes respondieron correctamente y de los trastornos del lenguaje secundarios a deficiencias auditivas sólo el 49%. Se obtuvo como conclusión que los docentes de educación inicial, juegan un papel fundamental en la detección precoz de los problemas del lenguaje oral y que sus acciones deben estar orientadas a favorecer el desarrollo integral del niño, contribuyendo al desarrollo pleno de su personalidad y por ende un aprendizaje significativo.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Lenguaje

La comunicación humana se puede diferenciar de la comunicación de otras especies animales de tres formas distintas. La primera y más importante es la posibilidad de simbolizar. Los símbolos lingüísticos son convenciones sociales de significado, en las que cada individuo comparte su atención con otro, dirigiendo su atención o su estado mental (pensamiento) a algo en el mundo que lo rodea. La segunda diferencia es que la comunicación lingüística humana es gramatical. Los humanos utilizan símbolos lingüísticos asociados en estructuras estandarizadas. La tercera es que, a diferencia de otras especies animales, los humanos no disponemos de un único sistema de comunicación utilizado por todos los miembros de la especie. Por ello, diferentes grupos de humanos han coincidido, a lo largo de la historia, en sistemas de comunicación mutua. Esto significa que los niños, a diferencia de otras especies animales, deben aprender las convenciones comunicativas utilizadas por quienes les rodean, por la sociedad de la que forman parte (Panlilio et al., 2023).

El lenguaje es un factor importante para el desarrollo y el aprendizaje. El lenguaje oral sería una base lingüística indispensable para establecer las habilidades de lectura y escritura. Varios autores también han considerado que las habilidades del lenguaje receptivo y expresivo son buenos signos tempranos de comprensión lectora (Gerber, 2016).

Las capacidades cognitivas de un individuo y las formas de estructurar sus pensamientos no están determinadas únicamente por factores congénitos. De hecho, están relacionados con actividades realizadas según el contexto cultural en el que se desarrolla el individuo. En consecuencia, la historia de la sociedad en la que se desarrolla el niño y la historia personal de ese niño son factores cruciales que determinarán su forma de pensar. En este proceso de desarrollo cognitivo, el lenguaje juega un papel fundamental a la hora de determinar cómo el niño aprenderá a pensar, ya que las formas avanzadas de pensamiento se transmiten al niño a través de las palabras (Vygotsky, 1989).

2.2.1.1 Definición

El lenguaje como forma de comunicación ha sido ampliamente estudiado en su adquisición, desarrollo y disfunciones. Desde los inicios de la humanidad, el hombre ha utilizado formas gestuales, sonidos y otras formas de comunicación para expresar sus deseos, desarrollando un lenguaje muy elaborado y rico en bagaje léxico, que hoy constituye la forma más importante de

interacción entre los seres humanos (Santaella, 2010). El lenguaje es un conjunto de mecanismos estrechamente ligados a lo cognitivo e inseparables desde la concepción intrauterina, en la que se considera un sistema de comunicación que contiene diferentes elementos, relacionados con la fonología o la estructura del estímulo, que vienen a ser patrones lingüísticos (Langacker, 2007).

El lenguaje se conceptualiza como un sistema complejo de códigos que designan objetos, características, acciones y reacciones, conjunto cuya función es codificar y decodificar información; Es un sistema formado a partir de funciones biológicas y factores externos en el que la palabra es la estructura más importante para designar el concepto de lenguaje. Es a partir de la palabra que se llega a un acuerdo conceptual de estructuración mental del conjunto de mecanismos y acciones que determina el sistema lingüístico. En un sentido ontogénico, el lenguaje hasta cierto punto representa un avance simpragmático, en tanto estaba, en un inicio, estrechamente ligado a lo práctico, pero luego fue progresivamente separándose de ello, hasta dar en la elaboración de un sistema de desarrollo complejo (Luria, 1987). Según Claro (2020), se trata de un proceso de construcción y debe entenderse más allá de los mecanismos del habla. También es necesario entender que está vinculado a aspectos psicológicos, lingüísticos, históricos, políticos, entre otros. Según Arruda et al., (2015), el lenguaje se caracteriza por ser un instrumento que permite categorizar, asociar y sintetizar información en el proceso de generación de conocimiento lingüístico del mundo y su tiempo. Lo consideran un sistema de comunicación natural, humano, corporal, gestual con reacciones internas propias de cada ser.

El lenguaje no es sólo un instrumento de pensamiento, también es un medio que facilita y mejora la comunicación humana en sus diferentes sentidos. Es una función desarrollada y relacionada con aspectos sociales y culturales. Es el resultado de un largo desarrollo, cuyo proceso se separó del contexto simpráxico, transformándose en un medio autónomo de códigos (Luria, 1987). También es visto como un proceso encadenado de imágenes simbólicas, codificadas en palabras, que desfilan, sin interrupción, en la mente humana. Es un instrumento que busca un equilibrio entre asimilación y acomodación y, sin embargo, puede contener rastros de simbolismo lúdico o de imitación (Frezzato et al., 2017).

Visto como un código de comunicación, el lenguaje consiste en el uso de signos y símbolos elegidos para representar la interacción, determinada por reglas cognitivas dependientes de funciones cerebrales (Gubiani et al., 2013). El lenguaje se compone de producciones y arreglos sonoros en una secuencia ordenada para formar palabras (uniendo letras y sílabas). Utiliza palabras (habla) en secuencia o serie para expresar pensamientos, intenciones, experiencias y sentimientos (Santaella y Noth, 2021). Compuesto por componentes fonológicos, morfológicos y semánticos, formula así una estructura simbólica vocal o gráfica de ideas, de acuerdo con reglas gramaticales de comunicación. Resulta de la combinación entre dos elementos, un conjunto de símbolos (códigos) y un conjunto de procedimientos (reglas), utilizados de manera coherente y cohesiva (Gonçalves y Zimberg, 2016).

El lenguaje es un sistema de principios y reglas que permite que la información se produzca entre individuos: una persona que codifica el mensaje y otra que decodifica el significado propuesto para

el entendimiento de ambas partes. Permite una relación entre forma, contenido y uso que engloban la gramática en un proceso de interrelación mutua (Pedralli y Cerutti-Rizzatti, 2013). La verbalización es una forma de comunicación privilegiada por su flexibilidad y capacidad para generar conductas; otras formas de comunicación, como el lenguaje de signos, expresiones faciales y gestos corporales, no ofrecen esta flexibilidad (Luria, 1987).

2.2.1.2 Componentes del lenguaje

Estos componentes se dividen en grandes áreas que pasaremos a describir a continuación:

a. Componente fonológico:

El dominio del sistema fonológico por parte de un niño implica el desarrollo de la percepción y producción fonética, así como de reglas gramaticales, que corresponden a las regularidades que ocurren en una lengua. Las simplificaciones sistemáticas de reglas fonológicas que afectan a una clase o secuencias de sonidos se denominan procesos fonológicos. Estas son esperadas dentro del desarrollo típico, sin embargo, a medida que el niño crece y se desarrolla, deja de utilizarlas y adquiere reglas adultas (Burness et al., 2021). La fonología se describe como un aspecto del lenguaje que se refiere a la forma en que los sonidos se organizan y funcionan dentro de una lengua. Los cambios del habla a nivel fonológico afectan la organización lingüística de estos sonidos, es decir, que los fonemas no se utilizan de forma contrastiva (Wermeier y Facchini, 2016).

b. Componente semántico:

La semántica es la dimensión que se ocupa del estudio del significado. Muchos debates científicos se llevan a cabo entre lingüistas desde el punto de vista de la semántica y la gramática para que puedan evaluarse independientemente unos de otros. La estructura gramatical de la oración determinará las relaciones semánticas entre los elementos frasales (Barbosa y Lichtig, 2014). Cabe acotar que el hombre siempre ha estado preocupado por el origen de las lenguas y la relación entre las palabras y las cosas que significan. Ciertas palabras adquieren un nuevo significado cuando se colocan en un contexto diferente de aquel en el que solían usarse; esta situación denota valor semántico.

El uso semántico de los niños está restringido por determinadas palabras que varían según su capacidad para almacenarlas cognitivamente. Esta dimensión semántica genera y provoca la aparición de una serie de vínculos complementarios como es la comprensión del ser humano. El valor semántico está relacionado con el significado y con un sistema fundamental de códigos que garantizan el paso del conocimiento del hombre al medio ambiente. La designación de un objeto expresado a través de una palabra está determinada por el significado semántico. El objetivo principal es dar significado a través de su rol designativo, es decir, la palabra designa el significado de algo o algo (Luria, 1987).

c. Componente pragmático:

Está formado por la acción de la mente y proporciona las actitudes verbales y la organización mental del ser humano. Esta dimensión se desarrolla junto con el aprendizaje organizacional en el cerebro (Frezzato et al., 2017). Los estudios sobre el desarrollo de habilidades pragmáticas son recientes en comparación con los estudios sobre el desarrollo morfosintáctico, semántico y fonológico. Uno de los principales aportes de la perspectiva pragmática fue incluir en el estudio del lenguaje infantil la comunicación preverbal, ya que es en el período prelingüístico cuando se inicia el uso de la comunicación para interactuar con las personas y se establecen las bases funcionales de comunicación (Ladeia et al., 2020).

La posibilidad de elegir entre acciones y gustos son patrones establecidos individualmente según una pragmática establecida y estimulada individualmente. La pragmática es la materialización en el estudio de los lenguajes y la comunicación, y ha establecido la forma articulatoria físico-verbal de interés para una correcta norma pedagógica (De Mello, 2016). Los primeros estudios en este sentido se describieron a finales de la década de 1970 con el surgimiento de una perspectiva funcionalista sobre el lenguaje en oposición a la fuerte visión estructuralista de la época (De Alvarenga et al., 2021).

En la investigación pragmática infantil se concentran básicamente dos aspectos: las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales. Las funciones comunicativas son unidades abstractas y amplias que reflejan la intención comunicativa del hablante, involucran motivación y metas y fines que uno quiere lograr al comunicarse con los demás (Da Silva, 2017). Las habilidades conversacionales se refieren a la capacidad del sujeto para participar en una secuencia interactiva de actos de habla, con el objetivo de un intercambio comunicativo. Esta dimensión es observable en todos los contextos del habla. Esto es lo que ocurre en los discursos políticos, pedagógicos, religiosos e incluso amorosos. En todos estos casos, existe una base afirmativa que, cuando se manipula, sirve a los objetivos del emisor. La diferencia radica en el grado de conciencia sobre los recursos utilizados para la persuasión (Frezzato et al., 2017).

La función más importante del lenguaje es la comunicación, que, para ser eficaz, requiere no sólo el conocimiento de las reglas gramaticales (sintaxis) y el significado de las palabras (semántica), sino también la capacidad de decir el contenido pertinente en el tiempo y en el lugar apropiado. La competencia conversacional requiere muchas habilidades sociales de la misma manera que requiere habilidades para hablar y escuchar (Bernardes, 2005). Cada individuo que reconoce que le toca hablar es una capacidad con habilidades pragmáticas (acción). Estas habilidades también implican conocimientos sobre el contexto social. Saber pedir “por favor”, “disculpe” son ejemplos de instrumentos provenientes de esta dimensión. Los niños que quieren un favor de sus padres suelen adoptar una entonación de voz diferente y un ritmo de enunciación particular en favor de sus intereses personales (Da Cunha, 2016).

La pragmática o la capacidad de comunicar eficientemente van más allá de los significados. Los valores que deben adquirir los niños son relacionar las formas del lenguaje con el contexto físico y social en el que se utilizan. Incluso muchos niños pequeños que pronuncian expresiones de una sola palabra tienen objetivos pragmáticos diferentes. Las habilidades aumentan a lo largo de la niñez, con una mayor conciencia del contexto social del habla. El lenguaje nos permite clasificar objetos en categorías lingüísticas y simbólicas, que son modos eficientes de representación. La palabra "árbol" no solo significa un objeto particular en el jardín, sino que se refiere a una variedad de formas botánicas que comparten atributos importantes para la naturaleza. De esta forma, el lenguaje permite a una persona categorizar diferentes eventos que comparten características comunes, favoreciendo la estimulación del desarrollo cognitivo (Rovaris y Bolsoni-Silva, 2020). Pragmático es el uso del lenguaje, que sirve para ayudar a los niños a establecer y mantener relaciones con los demás. En otras especies, los vínculos sociales se inician y mantienen a través de acciones como: danzas de apareamiento o prácticas de aseo mutuo; y, entre los humanos, conversar en la mesa, mirar televisión en familia, entre otras actividades (Orlandi, 2002).

d. Componente sintáctico:

La sintaxis se refiere a la estructuración de códigos (componentes) con el objetivo de comprender mejor el mensaje. Estos deben estar organizados jerárquicamente tanto para el habla como para la escritura. Para la mayoría de las personas, ordenar el contenido que se va a expresar es fácil y eficaz para decodificar satisfactoriamente los demás. Cuando esto no sucede fácilmente o incluso de forma típica, se considera un cambio en esta dimensión. El conocimiento de las personas se produce a través del entorno que las rodea, a través de factores culturales y a través del desarrollo natural paulatino del orden lógico (Carvalho et al., 2020). Se puede señalar, además, que esta dimensión presenta competencia organizacional mental y lingüística. Existen algunas diferencias existenciales entre comprensión y producción que se modulan a través del desarrollo de la sintaxis. No seguir el orden metodológico de las frases o las palabras es un indicio de un fenómeno de cambio del desarrollo lingüístico (Santos, 2016).

La sintaxis se ocupa de la formulación de reglas para describir las formas en que diferentes partes del discurso pueden combinarse para formar oraciones en un idioma, ya sea verbalizado o no (Barbosa y Lichtig, 2014), y en esta dimensión es que el lenguaje estudia la procesos generativos o combinatorios de oraciones del lenguaje, teniendo en cuenta su estructura (Pezatti, 2022). La adquisición de palabras es una parte importante del desarrollo del lenguaje, y la productividad infinita y la flexibilidad comunicacional se basan en mucho más que simples palabras. Estas características derivan de la capacidad que tienen las personas de combinar innumerables palabras de diferentes maneras, según reglas entendidas por todos los usuarios del lenguaje, con

el fin de expresar nuevas ideas y gradaciones sutiles de significado. Estas reglas están organizadas sintácticamente (Chomsky, 1975).

Los niños inician la tarea de adquirir la sintaxis a través de relaciones comunicativas graduales y en conjunto con otras personas. Progresan hasta adquirir combinaciones verbales satisfactorias (Rovaris y Bolsoni-Silva, 2020). Suele aparecer a mediados del segundo año, cuando los niños empiezan a combinar dos palabras y a pronunciar sus primeras frases. La variedad de combinaciones de dos y tres palabras aumenta gradualmente a medida que los niños se acercan a su segundo cumpleaños. Normalmente, el habla de los niños respeta el orden de las palabras apropiado para su idioma. Las oraciones complejas (más de un verbo en la oración) solo ganarán eficiencia después de los cuatro años. La capacidad sintáctica se refiere a la capacidad de reflexionar y manipular mentalmente la estructura gramatical y está directamente relacionada con la articulación del lenguaje. Y permite que la construcción, a partir de diferentes combinaciones, de infinitos mensajes sobre sentido (De Alvarenga et al., 2021).

2.2.1.3 Desarrollo del Lenguaje

Según Martins et al. (2015), la capacidad de adquirir el lenguaje corresponde a una capacidad superior que tiene el ser humano, y que lo hace capaz de expresar sus ideas, emociones y deseos, además de promover el desarrollo de otras áreas, como las funciones comunicativas y la cognición.

Barros y Fonte (2016) complementan que “el sujeto se constituye en/por el lenguaje” y como tal es “fruto de las relaciones intercambiables entre el “yo” y el “tú” en el proceso enunciativo”, en el que el interlocutor comienza a reconocer al otro como sujeto a través de fragmentos lingüísticos, que se suman a los fragmentos corporales y gestuales producidos en este proceso de intercambio.

Estos fragmentos corporales y gestuales producen movimientos que son tomados como lenguaje incluso antes de que nazca el niño, cuando aun en el útero responden, a través de movimientos, al habla del padre o de la madre, aportando así un valor discursivo, en el que el primer diálogo del niño se forma en el imaginario parental (Barros y Fonte, 2016). Se puede aludir a que, en este punto, comienzan a establecerse las primeras interacciones (“sociales”) entre padres e hijo.

Es importante resaltar que al nacer el cerebro del niño ya es capaz de responder al lenguaje hablado, sin embargo, la maduración progresiva de la conectividad funcional interhemisférica solo se establecerá con la exposición del niño al lenguaje. Los niños, por su parte, tienen un gran potencial de aprendizaje, el cual debe ser estimulado desde los primeros años de su vida para que se desarrollen plenamente los procesos vitales de dominio de funciones (Martins et al., 2015).

Reis et al. (2016) aclaran que todas las etapas prelingüísticas de la adquisición del lenguaje subyacen y promueven la interacción social, que se manifiesta a través de la atención conjunta

que hace que el niño se oriente a través de un interlocutor social; la coordinación y alternancia de tu atención entre personas y objetos; el compartir e interpretar afectos o estados emocionales; el uso de gestos y vocalizaciones, sumado al contacto físico, son habilidades necesarias para enviar mensajes entre interlocutores sociales.

Así, a la hora de evaluar la competencia comunicativa de los niños, es fundamental reconocer su capacidad para observar el entorno en el que se insertan, alternar la mirada entre personas y objetos y compartir emociones a través de expresiones faciales, gestos y cambios en la ondulación de su habla, voz, pues todo esto precede al desarrollo de la comunicación intencional (Reis et al., 2016).

De esta manera, se observa que el lenguaje, la comunicación y el desarrollo de las capacidades cognitivas son parte de un proceso paulatino, que se da a través de la acumulación de experiencias vividas por el niño y que le ayudan a posicionarse como un ser en el mundo, es decir, relacionarse con las personas y cosas que la rodean.

En este sentido, Souza y Ruschival (2015) aclaran que los niños se desarrollan a medida que perciben las cosas, exploran ambientes y brindan respuestas a los elementos presentes en esos lugares de experiencia. Las respuestas del niño, es decir, las primeras formas de comunicación, surgen de manera evolutiva desde conductas como llorar, mirar, sacudir objetos hasta otras formas de interacción más complejas, como el balbuceo, las primeras pronunciaciones silábicas, las conversaciones y las interpretaciones de las relaciones entre personas y objetos. Por lo tanto, se ve que el hombre utiliza el lenguaje tanto para la adquisición como para el uso de complejos sistemas de comunicación, que ya al nacer los niños tienen una especie de lenguaje universal, y que a medida que interactúan con el mundo y las personas que lo rodean comienzan a reconocerlo y reproducir las palabras propias de su gente, de su familia, sin embargo, hay situaciones que no se dan o se dan de forma diferente o deficiente, como es el caso de los individuos con autismo (Oliveira et al, 2014).

En las siguientes tablas 1 y 2 se presentan las pautas evolutivas del desarrollo lingüístico referidas por Castro (2023), así como las habilidades comunicativas propuestas por Owens (2003).

Tabla 1*Pautas evolutivas del desarrollo lingüístico*

Edad	Evolución del lenguaje
0 – 2 meses	Emite sonidos variados, sobre todo con vocales.
2 – 4 meses	Comienza a balbucear con sonidos como “gu”, “ta”, “pa”.
5 – 12 meses	Puede subir y bajar la entonación. Cada vez emite más combinaciones de sonidos.
12 meses	Dice sus primeras palabras. Conoce varias palabras que emplea a menudo.
14 – 18 meses	Habla con los demás. Dice “mamá”, “papá”, “sí”, “no”, algún verbo y algún adjetivo.
18 – 24 meses	Su vocabulario se amplía y es capaz de juntar dos o tres palabras para formar frases simples.
2 a 3 años	Hace muchas preguntas. Su pronunciación no es correcta. Emplea ya muchos verbos y tiene un vocabulario de entre 200 y 300 palabras.
3 a 5 años	Comienza a pronunciar mejor, pero puede tener problemas con algunas consonantes. Es capaz de contar una historia de principio a fin.

Nota. Castro, V. (2023). Tabla de evolución del lenguaje en la infancia. *Guiainfantil.com*.

<https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/tabla-de-evolucion-del-lenguaje-en-la-infancia/>



Tabla 2*Habilidades comunicativas (Owens, 2003)*

Meses	Habilidades comunicativas
3	Gorjea con sílabas aisladas (consonante-vocal). Gira su cabeza cuando escucha una voz. Responde verbalmente al habla de los demás. Produce fundamentalmente sonidos vocálicos.
4	Balbucea. Varía el tono. Imita tonos. Sonríe a las personas que le hablan.
5	Vocaliza cuando juega con sus juguetes. Diferencia voces amistosas e irritadas. Experimenta con los sonidos verbales. Imita algunos sonidos. Responde a su nombre. Sonríe y vocalía ante su imagen en un espejo.
6	Modifica el volumen, el tono y el ritmo. Emite vocalizaciones de placer y de disgusto.
7	Juegos vocales. Escucha las vocalizaciones de los demás. Reconoce tonos e inflexiones diferentes.
8	Reconoce algunas palabras. Repite sílabas pronunciadas con énfasis. Imita gestos y el tono del habla adulta; ecolalia.
9	Produce patrones de entonación distintos. Imita toses, silbidos, pedorretas, chasquidos de la lengua. Utiliza gestos sociales. Usa la jerga. Responde ante "no". Atiende a una conversación.
10	Imita el habla adulta si se utilizan sonidos que existen en su repertorio. Obedece algunas instrucciones.
11	Imita las inflexiones, el ritmo, las expresiones faciales.
12	Reconoce su propio nombre. Sigue instrucciones sencillas y reacciona ante la entonación del "no" Dice una o más palabras. Practica con las palabras que conoce, mezcla jerga y palabras auténticas.
13 - 15	Señala las ropas, personas, juguetes y animales que se les nombran. Utiliza jerga y palabras en su conversación. Tiene un vocabulario de entre 4 y 6 palabras.
16 - 18	Comienza a utilizar emisiones de dos palabras. Tiene unas 20 palabras en su vocabulario. Identifica algunas partes del cuerpo. Se refiere así mismo mediante el nombre. Canta y tararea de manera espontánea. Juega a preguntas y respuestas con los adultos.
19 - 21	Le gustan los juegos rítmicos. Conduce a los demás hacia un lugar para enseñarles algo. Intenta contar sus experiencias. Comprende algunos pronombres personales. Utiliza "yo" y "mío".
22 - 24	Tiene un vocabulario productivo de unas 200-300 palabras, nombra objetos cotidianos más comunes. Utiliza frases cortas y a veces incompletas. Utiliza algunas preposiciones y pronombres, pero no siempre de manera correcta.

Nota. Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid.

2.2.2 Trastorno del desarrollo del lenguaje

2.2.2.1 Definición y prevalencia

El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) es una condición del neurodesarrollo que tiene un impacto en la comprensión y/o la expresión del lenguaje oral. Desde 1822, teóricos de diversas escuelas lo han estudiado con diferentes marcos conceptuales, lo cual ha llevado a que no siempre haya un acuerdo sobre sus criterios diagnósticos. Desde el siglo XXI se ha producido una gran dispersión terminológica. Por ejemplo, el trastorno del lenguaje (diferenciado del trastorno de la comunicación social o pragmático) es reconocido como una categoría única en la versión más reciente del DSM-5 (APA, 2013). El deterioro del discurso, un vocabulario reducido y estructuras de frases limitadas son los desafíos comprendidos a través de esta perspectiva. Mientras que el CIE-11 (OMS, 2019) hace la propuesta del término TDL, donde lo clasifica en tres subtipos: Trastorno del desarrollo del lenguaje con afectación en el lenguaje receptivo y expresivo, Trastorno del desarrollo del lenguaje con afectación principalmente en el lenguaje expresivo, Trastorno del desarrollo del lenguaje con afectación principalmente en la pragmática (Andreu et al., 2020). Ahufinger et al. (2019) definen el TDL como la alteración que afecta la adquisición del lenguaje oral a nivel expresivo y receptivo, con ausencia de disfunción neurológica, deficiencia intelectual, compromiso o alteraciones sensoriales que explican la alteración de la función lingüística.

El TDL puede ser una alteración persistente en el transcurso del tiempo, que tiene como característica que afecta de forma significativa en la adquisición, el uso y la comprensión del lenguaje, siempre y cuando no exista patologías neurológicas, intelectuales o sensoriales (Aguilar-Mediavilla et al., 2019).

Debido a que afecta al 7% de la población, tiene una prevalencia elevada (Bahamonde et al., 2021). Sin embargo, es un trastorno silencioso que a menudo pasa inadvertido. Esto tiene un impacto funcional significativo en la vida de la persona afectada a largo plazo, ya que no solo afecta al lenguaje, sino que también puede tener efectos graves en los aspectos académico, social, emocional y laboral (Sala, 2020).

2.2.2.2 Etiología y factores de riesgo

Se ha descubierto una compleja interacción entre ciertos factores de riesgo: los factores de riesgo biológicos son más predictivos durante los primeros años de vida, mientras que los factores de riesgo psicosociales se vuelven más significativos durante el desarrollo. Los antecedentes familiares, el género (masculino) y las condiciones prenatales y perinatales son los factores de riesgo biológico más importantes relacionados con el TDL, en orden de mayor a menor importancia. Los insumos lingüísticos insuficientes, las condiciones socioeconómicas insuficientes y la calidad de las interacciones comunicativas insuficientes son factores ambientales con el poder predictivo más bajo (Sansavini et al., 2021).

Numerosos factores de riesgo: biológicos y ambientales están relacionados con una mayor probabilidad de presentar problemas de lenguaje en los niños con TDL. Debido a que no se ha demostrado claramente que estos factores tengan una conexión causal directa con las dificultades del lenguaje, no se deben emplear para descartar un diagnóstico. Aunque no son un predictor fiable del nivel lingüístico de los niños, los factores de riesgo son más comunes en los niños con trastornos del lenguaje que en los niños con desarrollo normal, y suelen presentar las siguientes características:

- Ser del género masculino.
- Tener antecedentes familiares con dificultades del lenguaje.
- Vivir en un ambiente con bajo nivel socioeconómico.
- Los padres no reciben suficiente educación.
- La negligencia, el abuso o el maltrato infantil son factores de riesgo.
- Las complicaciones en la gestación o el parto (a no ser que causen algún síndrome, trastorno o condición).

Cuando, incluso en los casos de origen ambiental, el niño desarrolla habilidades lingüísticas regulares, no existe un diagnóstico específico, ya que no existe una alteración real del lenguaje, sino que el niño se desarrolla a un ritmo más lento que sus compañeros que reciben niveles más altos de estimulación adecuada. Las influencias socioeconómicas en el desarrollo del lenguaje ejemplifican estos casos (Zapparrata et al., 2023).

Debido a la naturaleza multifactorial del desarrollo del lenguaje, el aprendizaje lingüístico no debe considerarse únicamente de forma dicotómica (normal versus patológico). Senter et al. (2023), en su trabajo de investigación –que se centra en las habilidades de comprensión del lenguaje de niños con TEL y niños normales de diferentes niveles socioeconómicos, para caracterizar el desempeño y la naturaleza de los errores de cada grupo de niños–, hacen referencia a que es posible concebir una línea de desarrollo en la que cuanto más, mejor: cuanto mayor sea la predisposición biológica y mejor la estimulación que reciba el niño, mejor será el desarrollo del lenguaje.

2.2.2.3 Características lingüísticas del niño con TDL

En niños con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL), cuyo diagnóstico se realiza mediante criterios de exclusión, las dificultades son específicas del lenguaje, eliminando posibles factores causales, como lesiones neurológicas marcadas, pérdida de audición, deterioro intelectual, privación neurosensorial y deterioro emocional integral, tales características de adquisición léxica pueden verse alteradas (Broc et al., 2021).

En general, presentan retrasos en el desarrollo de las primeras palabras y fracaso en la ampliación del vocabulario (que se produce, en el desarrollo normal, entre los 18 y 24 meses), dificultades para adquirir conceptos abstractos y para combinar los significados de las palabras para formar frases. También es común que presenten cambios fonológicos importantes, manifestados por un habla

ininteligible, y desde los tres años presentan cambios morfológicos y sintácticos, con uso de oraciones menos complejas, uso limitado de la subordinación, dificultades en el uso del tiempo verbal y el número, marcadores y omisión o uso inadecuado de elementos gramaticales obligatorios, como artículos, pronombres y morfemas plurales (Parks et al., 2023).

Así, las dificultades léxicas iniciales, que se manifiestan en la adquisición de sustantivos y verbos de acción, se reflejan posteriormente en cambios morfosintácticos, que constituyen una de las principales características lingüísticas del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) (Schwob et al., 2021). Las dificultades en la elaboración lingüística conducen generalmente a manifestaciones secundarias en el uso del lenguaje, con menor intención comunicativa y mayor uso de medios comunicativos no verbales (Crestani et al., 2013).

En las últimas décadas, muchos estudios se han centrado en la adquisición léxica y las habilidades semánticas de niños con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Aunque esta investigación tiene enfoques diferentes, basados en estudios sobre el desarrollo normal del vocabulario, la evidencia ha demostrado que estos niños presentan de hecho un desarrollo más lento en cuanto a la aparición de las primeras palabras y el progreso posterior, además de cometer más errores en las habilidades léxicas que los niños con un desarrollo normal del lenguaje (Jiménez et al., 2021).

2.2.2.4 Perfil neurocognitivo

La cognición es el fenómeno que ocurre en el procesamiento simbólico y tiene una amplia relación con el lenguaje (Claro, 2020). La dinámica mental es el proceso llamado cognición, cuyo resultado es la producción de información. Es una función superior observada en cualquier sistema que procese información. Un humano captura y procesa información de otros y, de esta manera, se desarrolla la dinámica mental llamada cognición. La cognición se describe como compleja y directamente vinculada con el lenguaje. Todos los símbolos se construyen (socialmente) a través de los sistemas neuronales (Wermeier y Facchini, 2016). El proceso de desarrollo cognitivo es amplio, ocurre a lo largo de la vida y es el resultado de experiencias acumuladas y organizadas a través de la acción del individuo sobre el medio ambiente y viceversa (Luria, 1987).

La cognición es un proceso mediante el cual los seres humanos interactúan con sus pares y con el entorno en el que vive, sin perder su identidad existencial. Comienza con la captura de los sentidos y, poco después, se produce la percepción (Barbosa y Lichtig, 2014). Es, por tanto, un proceso de conocimiento que tiene como material información sobre el entorno en el que se vive y el que ya está grabado en la memoria (Claro, 2020). La psicología cognitiva afirma que es un proceso de gran influencia en la conducta, además de ser este fenómeno el que favorece el aprendizaje y desarrollo del lenguaje. Toda la información procedente del entorno, a través de captación de los sentidos, es adecuada y convertida, teniendo adaptado su efecto, para que pueda ser parte de los parámetros perceptivos del entorno. El ser humano, sin cognición, no resistiría, por ejemplo, grandes pérdidas. El dolor de la pérdida es una intensa reacción cognitiva ante preservar y controlar los impulsos, para

que haya una recuperación más rápida. La relación existencial está vinculado a la realidad interna y por lo tanto permite tomar decisiones basadas en datos convertidos por la propia interpretación o modelos internos de la mente (Acosta et al., 2006).

La psicolingüística ha apreciado teórica y metodológicamente el debate que involucra las relaciones entre verbalización y cognición en medio de una incesante confrontación crítica e interpretaciones. Demostrando la importancia de esta función cognitiva para el desarrollo de otros procesos cognitivos, se relacionan varias alteraciones neuropsicológicas con las alteraciones del lenguaje. La memoria de trabajo fonológica es limitada, es decir, que los niños con TDL tienen un colapso en la formación y el almacenamiento de estructuras fonológicas. Esto tiene un impacto directo en la adquisición del vocabulario hasta los 5 años y afecta además la comprensión de oraciones y el desarrollo sintáctico. En niños con TDL, la decodificación y el posterior almacenamiento de la estructura fonológica percibida resultan más deficientes (Aguado et al., 2015).

Evaluar los procesos cognitivos asociados con la actividad lingüística se considera crucial. Por esta razón, Buiza et al. (2007) mencionaron que, desde las Neurociencias, es demostrable que los genes dan cabida a alteraciones morfológicas y funcionales en sujetos con TDL, que origina un fenotipo característico de la patología y grupos de familias. La actividad cerebral del TDL se podría detectar mediante pruebas de neuroimagen. Se descubrieron limitaciones en la codificación, la memoria, la atención y la función ejecutiva al examinar el perfil neuropsicológico de los niños con TDL.

Como refieren Buiza et al. (2007), los marcadores TDL más significativos encontrados son: defecto de atención; problemas de capacidad de codificación, juego simbólico, identificar semejanzas y diferencias; capacidad de representación; lentitud general en la ejecución de tareas cognitivas no lingüísticas; dificultad para procesar información compleja, deficiencia para procesar varias funciones superiores; limitación de la memoria de trabajo; déficit de coordinación entre el procesamiento visual y la respuesta motora; limitación en el procesamiento temporal de los estímulos no verbales; dificultad en la memoria visual de reconocimiento; velocidad de procesamiento visual reducida; problemas específicos con la memoria espacial; déficit en la función ejecutiva, con particular deficiencia para la inducción de reglas y la comprobación de hipótesis; déficit en la capacidad de planificación jerárquica; dificultades en el razonamiento analógico y en el razonamiento matemático.

Según Buiza et al. (2007), no existe una disfunción cognitiva general en el TDL, sino varias agrupaciones de habilidades cognitivas deficitarias, inseridas en la atención, codificación, memoria y función ejecutiva, y que coexisten con una latencia de procesamiento que no está ralentizada. Por otro lado, Conde-Guzón et al. (2009) afirman que los déficits neuropsicológicos asociados más comunes son problemas de memoria, atención, funciones ejecutivas, disfunciones motoras, percepción temporal, reconocimiento táctil, esquema corporal, orientación espacial y discriminación visual. La memoria es especialmente deficiente en la memoria auditiva inmediata y de trabajo.

Esta condición es un denominador común de los diferentes cuadros que producen problemas en el lenguaje.

2.2.2.5 Comorbilidades

Los niños con TDL pueden experimentar comorbilidades multivariadas, que desde el punto de vista emocional pueden ser, ansiedad y fobia social al interactuar con compañeros en la escuela, debido a dificultades en el lenguaje receptivo, expresivo, articulación y fluidez del habla. En cuanto a la relación con otras comorbilidades que con frecuencia se observan, se determinan varias condiciones adicionales, tales como (Clark et al., 2021):

- a. Trastornos del aprendizaje específicos, como la dislexia o la discalculia, que pueden afectar la capacidad de leer, escribir o comprender conceptos matemáticos.
- b. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), que puede dificultar la concentración y el control de impulsos, afectando así el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje.
- c. Trastornos del desarrollo motor, que pueden afectar la coordinación y la habilidad para realizar movimientos físicos precisos, lo cual también puede influir en la producción del habla.
- d. Trastornos del desarrollo del habla, que pueden implicar dificultades en la articulación de sonidos, la fluidez verbal o la comprensión del lenguaje hablado.
- e. Trastornos del desarrollo emocional y del comportamiento, que pueden manifestarse en dificultades para regular las emociones o en problemas de conducta que impactan en la comunicación y en las interacciones sociales.
- f. Trastornos del procesamiento sensorial, que pueden generar sensibilidad excesiva o insuficiente a estímulos sensoriales, afectando la percepción y la integración de la información del entorno en el proceso de comunicación.

Los trastornos del neurodesarrollo son altamente comórbidos entre ellos, entre otras razones, porque, a su vez, comparten alteraciones en variadas bases cognitivas (Buiza et al., 2007). Seguidamente, aparecen otros trastornos que pueden hoy en día darse al mismo tiempo que el TDL y que no deben usarse para “excluir” el propio diagnóstico de este por carecer de suficiente verificabilidad –muchos de los niños con estos trastornos no tienen problema con el uso del lenguaje oral. De la misma forma, la evidencia de investigación sobre la intervención en el área de lenguaje demuestra que este campo debe ser abordado de igual modo en aquellos casos en que el TDL se manifiesta junto con un trastorno comórbido que en aquellos en los que el trastorno no vaya unido a otra patología. En consecuencia, en presencia de los siguientes trastornos, el CATALISE propuso realización de un diagnóstico doble en el sistema (TDL comórbido con .../ TDL y ...): TDAH, Problemas motores que incluso incluyen el trastorno del desarrollo de la coordinación o la dispraxia evolutiva, dislexia, trastornos emocionales, trastornos del habla, alteraciones en las funciones ejecutivas, trastornos de la conducta o emocionales, trastornos emocionales.

2.2.2.6 Repercusiones / TDL en adolescentes

Las consecuencias o repercusiones de los trastornos del desarrollo del lenguaje abarcan una amplia gama de impactos que afectan significativamente la vida de las personas que los padecen. Estas repercusiones pueden manifestarse en dificultades para expresarse y comprender a los demás, limitaciones en la capacidad de interactuar socialmente, obstáculos en el rendimiento académico, una autoestima disminuida y desafíos emocionales que pueden influir en el bienestar general y en la calidad de vida (Mendoza, 2012).

Los trastornos del desarrollo del lenguaje en adolescentes pueden presentarse como obstáculos para comunicarse de manera clara y efectiva, dificultades en la comprensión tanto del lenguaje hablado como escrito, problemas para seguir instrucciones detalladas y complejas, así como la incapacidad de mantener conversaciones fluidas y coherentes. Estas dificultades en la comunicación pueden tener un impacto significativo en su interacción social, desempeño académico y estado emocional general (Bishop et al., 2016).

2.2.2.7 Cambio de terminología de TEL a TDL

Los expertos han ido cambiando su atención sobre aquello que componen las alteraciones del desarrollo del lenguaje. Primero se centraron en las condiciones del habla y el lenguaje, luego en el estudio de la sintaxis y finalmente en aspectos de la comunicación y la interacción social (Moreno-Flagge, 2013).

Existe una historia similar para lo que anteriormente se llamaba trastorno específico del lenguaje (TEL). Aunque este problema prevalece entre los niños, tiene implicaciones para las decisiones políticas y los recursos que los profesionales de la salud y la educación asignan a la atención y la investigación. Ante este problema, se tomaron medidas en los medios de comunicación y los académicos en el estudio del lenguaje infantil. Por ello, en 2012, en Reino Unido, se impulsó la campaña de Concientización sobre los Trastornos Específicos del Lenguaje (RALLI Internet Campaign) a través de la plataforma digital YouTube para generar conciencia sobre el TEL entre la población. Sin embargo, en lo que respecta al ámbito académico, Bishop (2014; citado en Reilly et al., 2014) fue la primera en llamar la atención sobre el problema terminológico: según ella, no existe evidencia empírica que demuestre el uso continuado del término TEL. Además, según la autora, los criterios de exclusión establecidos son limitados y dificultan el acceso de los pacientes a la atención logopédica. En este sentido, es dudoso que esta categoría aporte beneficios reales a los pacientes y sus familias. Entonces se consideró apropiado crear una nueva categoría para aclarar la diversidad de criterios propuestos para diferentes conceptos de TEL.

Para lograr este objetivo se creó el grupo CATALISE, que reúne a un grupo de destacados expertos en logopedia. Junto con ellos, Bishop y Snowling sometieron los criterios de diagnóstico disponibles para el TEL a una evaluación de expertos, aplicando el método Delphi. Por lo tanto, sólo se filtra y recoge la información que arroja luz sobre el cuadro médico según consenso (los resultados se filtran

hasta tres veces), y estos resultados se informaron posteriormente (Bishop et al., 2016, 2017). Uno de los acuerdos alcanzados fue la necesidad de introducir una nueva terminología coherente con los criterios recientemente filtrados y acordados, y de reevaluar a los pacientes previamente considerados con TEL. Así nació la categoría TDL (Andreu et al., 2021).

Entonces, actualmente según CATALISE nos hace entender que el TDL, es un término para referirnos a un trastorno heterogéneo, grave y persistente en la adquisición y el desarrollo del lenguaje hablado a nivel comprensivo y expresivo, no relacionado con patología médica u otros trastornos relacionados que lo expliquen y que afecta el desarrollo social y/o académico de los infantes (Andreu et al., 2021). CATALISE incluye también el término TDL en la clasificación de las necesidades del habla, el lenguaje y la comunicación.

Esta nueva terminología sustituye al término inicialmente empleado, trastorno específico del lenguaje (TEL). Por tanto, el TDL se caracteriza como un trastorno grave y persistente en la adquisición y evolución del lenguaje oral, que no guarda relación con una condición médica, que puede impactar en uno o varios aspectos del lenguaje en diferentes niveles tanto en la expresión como en la comprensión, y que influye en el desarrollo social y/o académico (Bishop et al., 2016).

El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) es muy diverso, ya que los niños que lo presentan pueden enfrentar una extensa gama de dificultades. El lenguaje, siendo tan complejo, puede manifestarse de múltiples maneras distintas. El TDL puede impactar en una o más de las siguientes áreas significativamente, en la fonología, sintaxis, morfología, semántica, acceso al léxico, pragmática, discurso, aprendizaje verbal y memoria. Es importante mencionar que cuando la dificultad se restringe exclusivamente a la fonología, el diagnóstico no debe ser de TDL, sino de trastorno de los sonidos del habla (TSH) (Murza y Ehren, 2020).

2.2.2.9 Detección temprana y derivación

Al hablar de la detección del TDL resulta obligatorio hacer referencia a los hablantes tardíos. Un hablante tardío es un niño de entre un año y medio y dos años que produce menos de 10 palabras inteligibles o que entre dos años y dos años y once meses produce menos de 50 palabras, además presenta ausencia de enunciados de dos palabras (Paul, 1991; Paul et al., 1991). Muchos hablantes tardíos evolucionan favorablemente sin ninguna ayuda especial (Reilly et al., 2018). La investigación hasta la fecha ha demostrado que es difícil predecir cuáles de estos niños tendrán problemas a más largo plazo. Es por ello que el CATALISE recomienda una evaluación cada seis meses para seguir la evolución de los hablantes tardíos. También se propone que solo en el caso de aquellos hablantes tardíos que tengan entre 2 y 3 años y presenten problemas de lenguaje se los diagnosticará como TDL si cumplen las siguientes características:

- Pobre comprensión de lenguaje y/o
- Pobre uso de gestos y/o
- Antecedentes familiares de dificultades del lenguaje o trastorno de lenguaje

Si no presentan ninguno de estos factores, no se los deberá diagnosticar con la etiqueta de TDL hasta los 5 años, pero se deberá llevar a cabo una espera vigilante con evaluación cada seis meses.

Una de las cuestiones más importantes que surgen tanto para las familias como para el profesorado al encontrarse con un niño que experimenta dificultades en el lenguaje oral es cuándo es apropiado derivarlo para una evaluación. Según las recomendaciones que se propone, se aconseja la derivación para una evaluación especializada cuando (Rice, 2020):

- Existe preocupación por parte del profesorado, las familias o profesionales de la salud en relación al desarrollo del habla, el lenguaje o la comunicación (evitando el enfoque de "Ya hablará...").
- Se observa una falta de avance en el desarrollo del lenguaje o en los logros académicos a pesar de recibir apoyo específico en el aula.
- Además, dado que muchas dificultades en el lenguaje oral pueden pasar desapercibidas o ser enmascaradas por dificultades significativas en otras áreas, se sugiere realizar una evaluación especializada del lenguaje oral en niños que presenten dificultades:
 - Conductuales o psiquiátricas.
 - En comprensión lectora.
 - En audición.

Una vez que se ha referido al niño, Rice (2020) sugiere que, para llevar a cabo una evaluación, se recomienda que las fuentes de información para el diagnóstico del TDL sean diversas e incluyan:

- Entrevistas y/o cuestionarios a la familia y al profesorado.
- Observación directa del niño.
- Pruebas estandarizadas.
- Evaluaciones basadas en criterios evolutivos.

En resumen, se hace hincapié en la afectación funcional y el mal pronóstico en lugar de centrarse en puntuaciones específicas en pruebas de lenguaje. Se recomienda diagnosticar TEL cuando el niño experimenta dificultades significativas en la comunicación o el aprendizaje, es poco probable que las dificultades se resuelvan a los 5 años, y las dificultades no están asociadas con ninguna condición biomédica.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

- Lenguaje: Es una función innata que permite al ser humano simbolizar sus pensamientos y decodificar los pensamientos de los demás (Da Silva et al., 2021).
- Trastorno de Desarrollo del Lenguaje (TDL): Es una alteración que afecta la adquisición del lenguaje oral en el dominio de las habilidades lingüísticas a nivel expresivo y receptivo, en ausencia de alteraciones sensoriales, deficiencia intelectual, compromiso o disfunción neurológica (CATALISE, 2017).

- Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): Es un déficit o anormal adquisición y desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo oral y escrito. Término establecido por: ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 1980).
- Tipo de gestión educativa: Es el conjunto de procesos, estrategias y acciones diseñadas para optimizar el funcionamiento y rendimiento de las instituciones educativas. En tal sentido, se distinguen dos principales tipos de gestión educativa: la que se ciñe a un régimen económico manejado por el Estado, donde se agrupan los colegios públicos, y aquella que corresponde a un régimen de intereses económicos particulares, donde se reúnen los colegios privados.
- CATALISE: Consorcio anglosajón que reunió a los especialistas de lenguaje para realizar el estudio de consenso Delphi multinacional y multidisciplinario para la identificación de la deficiencia del lenguaje en los niños.

2.4. HIPÓTESIS

2.4.1. Hipótesis general

- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: definición, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.
- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: características, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.
- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: factores de riesgo, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.
- Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: derivación, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El enfoque del presente trabajo es cuantitativo porque el proceso de investigación se concentra en las mediciones numéricas, utiliza la observación del proceso en forma de recolección de datos y los analiza para llegar a responder las preguntas de investigación. Este enfoque utiliza análisis estadísticos y plantea un problema de estudio delimitado y concreto (Hernández et al., 2014). Asimismo, esta investigación es de tipo descriptivo porque busca especificar las propiedades, características y perfiles importantes de un grupo de personas, en este caso busca determinar el nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial de tres colegios públicos y tres colegios privados de la provincia de Cañete (Hernández et al, 2014), y presenta un diseño no experimental, transversal y descriptivo-comparativo, porque se recolecta datos en un único momento describiendo y comparando sus variables (Hernández et al, 2014).

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo compuesta por 120 docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados del distrito de Quilmaná en la provincia de Cañete, siendo la muestra 42 docentes de educación inicial de colegios estatales y 38 docentes de educación inicial de colegios privados.

Asimismo, el tipo de muestreo fue el no probabilístico ya que la elección de las unidades no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características y contexto de la investigación.

Se consideraron los criterios de inclusión en este caso que sean docentes que actualmente se encuentren laborando en colegios públicos y colegios privados, que presenten condición de contratado o nombrado así también los criterios de exclusión como el que no estén de acuerdo en participar de la investigación.

3.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Tabla 3

Operacionalización de las variables de estudio

Variables	Dimensiones	Indicadores
Variable de estudio: Nivel de conocimiento sobre el TDL	Definición	Respuestas obtenidas por los docentes a las preguntas correspondientes del cuestionario.
	Características	Respuestas obtenidas por los docentes a las preguntas correspondientes del cuestionario.
	Factores de riesgo	Respuestas obtenidas por los docentes a las preguntas correspondientes del cuestionario.
	Derivación	Respuestas obtenidas por los docentes a las preguntas correspondientes del cuestionario.
Variable interviniente: Tipo de gestión educativa		<ul style="list-style-type: none"> - Gestión educativa pública - Gestión educativa privada

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Para la recolección de datos de esta investigación, se aplicó el cuestionario sobre el nivel de conocimientos sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) de las autoras Caballero y Ushijima (2023), compuesto por las dimensiones: definición, características, factores de riesgo y derivación; el cual permitió obtener el nivel de conocimientos que tienen los docentes sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

3.4.1 Ficha técnica del instrumento

Tabla 4

Ficha técnica de Cuestionario Sobre el Conocimiento del TDL

Nombre del cuestionario	Cuestionario sobre el conocimiento del TDL
Versión	Digital
Autores y año	Caballero Herrera, M. y Ushijima Cruz, R. (2022)
Dimensiones	Definición del TDL (6 ítems) Características del TDL (5 ítems) Factores de riesgo para el TDL (4 ítems) Derivación para el TDL (5 ítems)
Tiempo estimado de aplicación	20 minutos
Ámbito	Profesionales de educación con atención a menores de 5 años

3.4.2 Validez

El análisis de contenido (V de Aiken), desarrollado por Caballero y Ushijima (2022), reportó que los ítems fueron aceptables (pertinentes, relevantes y con claridad) ya que la estimación promedio de los 5 jueces indicaron estimaciones $>.80$.

3.4.3 Confiabilidad

Caballero y Ushijima (2022) calcularon la fiabilidad mediante el coeficiente omega y encontraron un valor aceptable para la escala general ($\omega = .705$), así como correlaciones ítem-test dentro de lo esperado ($>.20$), denotando pertinencia en el instrumento.

3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para ejecutar la presente investigación se coordinó con los directores de los colegios iniciales públicos y los colegios iniciales privados pertenecientes a la UGEL N° 08 de la Provincia Cañete establecidos previamente para esta investigación, a los que se les entregó la carta de presentación de CPAL, solicitando su permiso para la aplicación del cuestionario Conocimientos sobre el Trastorno específico del Lenguaje, definiendo previamente los criterios de inclusión y exclusión aclarando así los aspectos y los requisitos para la recolección de datos.

Posteriormente, se viajó al distrito de Quilmaná, en la provincia de Cañete, para acudir a los centros educativos, donde se tomó el cuestionario en la fecha establecida para la toma de datos.

3.6. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Luego de la aplicación de los cuestionarios se procedió a vaciar la información obtenida en una base de datos, para posteriormente analizarlo, utilizando el paquete estadístico IBM SPSS 27; de esta manera, se obtuvieron las tablas descriptivas de frecuencias y porcentajes para cada una de las variables de estudio, con sus correspondientes dimensiones y considerando el tipo de gestión educativa. Asimismo, se elaboraron tablas de frecuencias y porcentajes en el nivel de conocimiento sobre el TDL, distribuidas de acuerdo a los criterios siguientes: último estudio realizado, tiempo de servicio en su institución, y capacitación recibida. Luego, para cerrar la presentación de los resultados descriptivos, se elaboraron tablas con los principales estadísticos de resumen, tanto de tendencia central (moda y mediana), como de dispersión (desviación estándar y rango), para mostrar los valores correspondientes al total de la variable de investigación y a cada una de sus dimensiones, sea en los colegios de gestión pública o en los de gestión privada.

Posteriormente, se calculó la normalidad de los datos con la prueba de Shapiro-Wilk; se estableció que los datos de la variable de estudio y de cada una de sus dimensiones no presentan distribución normal, por lo cual se decidió aplicar la prueba estadística U de Mann-Whitney para el contraste de la hipótesis general y de las específicas, según gestión educativa, empleando un nivel de significancia de $p < 0,05$.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1.1 Conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en docentes de educación inicial de colegios públicos

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes en los niveles de conocimiento sobre el TDL, por total y dimensiones, en docentes de colegios públicos

Variable / Dimensión	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Conocimiento sobre el TDL	0	0,0	27	67,5	13	32,5	40	100,0
Definición	1	2,5	18	45,0	21	52,5	40	100,0
Características	7	17,5	9	22,5	24	60,0	40	100,0
Factores de riesgo	0	0,0	10	25,0	30	75,0	40	100,0
Derivación	7	17,5	12	30,0	21	52,5	40	100,0

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo a lo registrado en la tabla 5, se aprecia que en las cuatro dimensiones predomina el nivel bajo, con el 52,5% (definición y derivación) o más del 50% (características y factores de riesgo), a excepción del total de la variable conocimiento sobre el TDL, donde sobresale el nivel medio con el 67,5%. Cabe señalar, además, que la dimensión donde peor han salido los docentes, con 75,0% en el nivel bajo, corresponde a factores de riesgo.

4.1.2 Conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial de colegios privados

Tabla 6

Frecuencias y porcentajes en los niveles de conocimiento sobre el TDL, por total y dimensiones, en docentes de colegios privados

Variable / Dimensión	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Conocimiento sobre el TDL	9	22,5	24	60,0	7	17,5	40	100,0
Definición	5	12,5	21	52,5	14	35,0	40	100,0
Características	3	7,5	20	50,0	17	42,5	40	100,0
Factores de riesgo	0	0,0	19	47,5	21	52,5	40	100,0
Derivación	13	32,5	12	30,0	15	37,5	40	100,0

Nota. Elaboración propia.

Según lo observado en la tabla 6, solo en dos de las cuatro dimensiones predomina el nivel medio, con el 52,5% y 50,0% en definición y características, respectivamente, incluyéndose el total de la variable: conocimiento sobre el TDL, donde sobresale el nivel medio con más el 60,0%. Se detecta, asimismo, mayor porcentaje en el nivel bajo en las dimensiones de factores de riesgo (52,5%) y características (42,5%), seguido de la dimensión: derivación, con el 37,5%.

4.1.3 Nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según último estudio realizado

Tabla 7

Nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según último estudio realizado

		Último estudio realizado				Total
		Bachiller	Licenciada	Magíster	Otro estudio de posgrado	
Conocimiento sobre el TDL	Alto	2	3	4	0	9
		15,4%	7,1%	26,7%	0,0%	11,3%
	Medio	5	27	9	10	51
		38,5%	64,3%	60,0%	100,0%	63,7%
	Bajo	6	12	2	0	20
		46,2%	28,6%	13,3%	0,0%	25,0%
Total		13	42	15	10	80
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 7 se consigna en el nivel alto de conocimiento sobre el TDL, según el criterio: último estudio realizado, un mayor porcentaje para las docentes del grado académico de magíster (26,7%), en proporción de 3 a 1, poco más, respecto a la categoría de licenciada; por el contrario, en el nivel bajo se registran mayores porcentajes en los grados de bachiller y licenciada, con el 46,2% y 28,6%, respectivamente, diferenciándose notoriamente de los porcentajes asignados a los grados de magíster y otro estudio de posgrado.

4.1.4 Nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según tiempo de servicio en su institución

Tabla 8

Nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según tiempo de servicio en su institución

		Tiempo de servicio en su institución			Total
		4 a 10 años	11 a 20 años	21 a 26 años	
Conocimiento sobre el TDL	Alto	2	6	1	9
		8,7%	13,3%	8,3%	11,3%
	Medio	11	31	9	51
		47,8%	68,9%	75,0%	63,7%
	Bajo	10	8	2	20
		43,5%	17,8%	16,7%	25,0%
Total	23	45	12	80	
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 8 se advierte en el nivel alto de conocimiento sobre el TDL, un mayor porcentaje para las docentes con tiempo de servicio en su institución de 11 a 20 años (13,3%), en proporción de 2 a 1, aproximadamente, con relación al porcentaje del tiempo de servicio de 4 a 10 años; en cambio, en el nivel bajo se anota un mayor porcentaje en maestras con tiempo de servicio de 4 a 10 años (43,5%), lo que marca una clara distancia de los porcentajes evidenciados en los otros tiempos de servicio.

4.1.5 Nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según capacitación recibida

Tabla 9

Nivel de conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según capacitación recibida

		Capacitación recibida		Total
		Sí	No	
Conocimiento sobre el TDL	Alto	1	8	9
		3,8%	14,8%	11,3%
	Medio	20	31	51
		76,9%	57,4%	63,7%
	Bajo	5	15	20
		19,2%	27,8%	25,0%
Total	26	54	80	
	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 9 se aprecia en el nivel medio de conocimiento sobre el TDL, un mayor porcentaje para las docentes que respondieron afirmativamente haber recibido capacitación sobre el desarrollo del lenguaje, el cual supera en casi 20 puntos porcentuales al porcentaje registrado por aquellas que no lo recibieron (57,4%); por el contrario, en el nivel bajo prevalece la proporción de docentes que manifestaron no haber recibido capacitación (27,8%), sobre la de aquellas que sí la recibieron.

4.1.6 Dimensión predominante en el conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial de colegios públicos

Tabla 10

Estadísticos de resumen y dispersión en el conocimiento sobre el TDL, por total y dimensiones, en docentes de colegios públicos (n = 40)

Estadístico	Total	Definición	Características	Factores de riesgo	Derivación
Media	0,4275	0,2667	0,4850	0,2813	0,6800
DE	0,09055	0,16365	0,21189	0,15178	0,22555
Rango	0,35	0,67	1,00	0,50	0,80
Mínimo	0,20	0,00	0,00	0,00	0,20
Máximo	0,55	0,67	1,00	0,50	1,00

Nota. Elaboración propia. DE = Desviación estándar.

En cuanto a lo consignado en la tabla 10, para establecer diferencias entre puntuaciones medias equitativas, se consideró, en primer lugar, calcular la extensión media del total y las cuatro dimensiones, basándose en la división del puntaje directo por el número de ítems correspondiente; posteriormente, se procedió a calcular los estadísticos de resumen y de dispersión que se observan en la tabla. De esta manera, se registra una mayor puntuación media en la dimensión correspondiente a derivación ($M = 0,6800$), alcanzando las docentes el máximo puntaje promedio de 1; observándose, asimismo, una menor puntuación media en definición (0,2667), donde solo llegaron a 0,67 como puntuación promedio máxima.

4.1.7 Dimensión predominante en el conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial de colegios privados

Tabla 11

Estadísticos de resumen y dispersión en el conocimiento sobre el TDL, por total y dimensiones, en docentes de colegios privados (n = 40)

Estadístico	Total	Definición	Características	Factores de riesgo	Derivación
Media	0,4787	0,3500	0,4700	0,3125	0,7750
DE	0,09733	0,20255	0,20531	0,20215	0,19315
Rango	0,35	0,83	0,80	0,50	0,60
Mínimo	0,30	0,00	0,00	0,00	0,40
Máximo	0,65	0,83	0,80	0,50	1,00

Nota. Elaboración propia. DE = Desviación estándar.

Referente a lo anotado en la tabla 11, se evidencia una mayor puntuación media en la dimensión correspondiente a derivación ($M = 0,7750$), registrando las docentes el máximo puntaje promedio de 1; apreciándose, también, una menor puntuación media en la dimensión: factores de riesgo (0,3125), donde solo consignan un valor de 0,50 como puntuación promedio máxima.

4.1.8 Prueba de normalidad

Se obtuvo la normalidad haciendo uso del estadístico Shapiro-Wilk (S-W), cuya aplicación es adecuada para muestras menores o iguales a 50 participantes. Se planteó la normalidad de datos en los términos siguientes:

(Hipótesis nula) H_0 . Los datos de la muestra provienen de una distribución normal.

(Hipótesis alterna) H_1 . Los datos de la muestra no provienen de una distribución normal.

Regla de decisión estadística: Si la significación $< 0,05$, entonces se rechaza H_0 ; y si la significación $\geq 0,05$, entonces se acepta H_0 .

Tabla 12

Prueba de normalidad con Shapiro-Wilk

Variable / Dimensión	Tipo de gestión educativa	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje	Pública	0,921	40	0,009
	Privada	0,941	40	0,037
Definición	Pública	0,890	40	0,001
	Privada	0,932	40	0,019
Características	Pública	0,910	40	0,004
	Privada	0,839	40	0,000
Factores de riesgo	Pública	0,765	40	0,000
	Privada	0,765	40	0,000
Derivación	Pública	0,901	40	0,002
	Privada	0,855	40	0,000

En base a la tabla 12, se observa que todos los valores S-W registrados, correspondientes al total de la variable de estudio y a cada de sus dimensiones, son significativos al nivel de $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se prueba que los datos analizados no presentan distribución normal; en consecuencia, se consideró utilizar, para el contraste de las hipótesis de comparación general y específicas formuladas, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

4.1.9 Contraste de la hipótesis general

H_g : Existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

H_0 : No existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

Tabla 13

Diferencia con la U de Mann-Whitney en la variable: conocimiento sobre el TDL en docentes de educación inicial, según tipo de gestión educativa

Variable	Gestión educativa	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig. (unilateral)
Conocimiento sobre el TDL	Pública	40	34,98	1399,00	579,000*	0,016
	Privada	40	46,03	1841,00		

Nota. * Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la tabla 13, el valor de la U de Mann-Whitney obtenido entre los rangos promedio de la variable: conocimiento sobre el TDL ($U = 579,000$, $p = 0,016$), según el tipo de gestión educativa, es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$, lo cual permite inferir que existe diferencia significativa en dicha variable entre las docentes de las IE públicas y privadas; se registra, además, un mayor rango promedio favorable a las que laboran en las IE privadas (46,03).

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

4.1.10 Contraste de las hipótesis específicas

H_1 : Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: definición, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

H_0 : Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: definición, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

Tabla 14

Diferencia con la U de Mann-Whitney en la dimensión: definición en docentes de educación inicial, según tipo de gestión educativa

Dimensión	Gestión educativa	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig. (unilateral)
Definición	Pública	40	35,80	1432,00	612,000*	0,030
	Privada	40	45,20	1808,00		

Nota. * Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la tabla 14, el valor de la U de Mann-Whitney calculado entre los rangos promedio de la dimensión: definición ($U = 612,000$, $p = 0,030$), según el tipo de gestión educativa, es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$, por lo que se puede afirmar que existe diferencia significativa en tal dimensión entre las docentes de las IE públicas y privadas; se consigna, asimismo, un mayor rango promedio favorable a las que proceden de IE privadas (45,20).

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

H₂: Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: características, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

H₀: No existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: características, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

Tabla 15

Diferencia con la U de Mann-Whitney en la dimensión: características en docentes de educación inicial, según tipo de gestión educativa

Dimensión	Gestión educativa	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig. (unilateral)
Características	Pública	40	40,41	1616,50	796,500	0,486
	Privada	40	40,59	1623,50		

En la tabla 15, el valor de la U de Mann-Whitney generado entre los rangos promedio de la dimensión: características ($U = 796,500$, $p = 0,486$), de acuerdo al tipo de gestión educativa, no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$; en virtud a este resultado, se comprueba que no hay una diferencia significativa entre los rangos promedio en la dimensión: características, anotados para las docentes de las IE públicas y privadas.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

H₃: Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: factores de riesgo, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

H₀: No existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: factores de riesgo, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

Tabla 16

Diferencia con la U de Mann-Whitney en la dimensión: factores de riesgo en docentes de educación inicial, según tipo de gestión educativa

Dimensión	Gestión educativa	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig. (unilateral)
Factores de riesgo	Pública	40	38,06	1522,50	702,500	0,154
	Privada	40	42,94	1717,50		

En la tabla 16, el valor de la U de Mann-Whitney obtenido entre los rangos promedio de la dimensión: factores de riesgo ($U = 702,500$, $p = 0,154$), en función al tipo de gestión educativa, no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$; por consiguiente, este resultado permite constatar que no hay una diferencia significativa entre los rangos promedio en la dimensión: factores de riesgo, correspondientes a las docentes de las IE públicas y privadas.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

H₄: Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: derivación, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

H₀: No existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje, dimensión: derivación, en docentes de educación inicial de colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, según tipo de gestión educativa.

Tabla 17

Diferencia con la U de Mann-Whitney en la dimensión: derivación en docentes de educación inicial, según tipo de gestión educativa

Dimensión	Gestión educativa	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig. (unilateral)
Derivación	Pública	40	35,96	1438,50	618,500*	0,035
	Privada	40	45,04	1801,50		

Nota. * Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la tabla 17, el valor de la U de Mann-Whitney calculado entre los rangos promedio de la dimensión: derivación ($U = 618,500$, $p = 0,035$), en función al tipo de gestión educativa, resulta ser estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$; por lo tanto, se demuestra con este resultado una diferencia significativa entre los rangos promedio en la dimensión: derivación, para las docentes de las IE públicas y privadas, observándose un mayor rango promedio en las de IE privadas.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados que se discuten a continuación, se organizan de acuerdo al objetivo general y a los específicos del presente estudio. Se puede señalar, además, que para el cumplimiento del objetivo general –que plantea determinar las diferencias en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según el tipo de gestión educativa, se analizaron los datos aplicando la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney, con la cual el resultado obtenido evidenció diferencia significativa en el conocimiento sobre el TDL, con un rango promedio favorable a las docentes de la gestión educativa privada. Resultados similares reporta Huacache (2024) en su estudio, donde estableció un mejor nivel alto en conocimiento sobre trastornos específicos del aprendizaje para los docentes de instituciones privadas, así como un pronunciado porcentaje en el nivel bajo para los docentes de instituciones públicas, aunque sin haber determinado una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos.

Respecto al primer objetivo específico, se puede mencionar que 67,5% de las docentes de educación inicial colegios públicos de Cañete presenta un nivel medio en su conocimiento sobre el TDL, en tanto que el 32,5% se ubica en un nivel bajo. El porcentaje en el nivel medio es bastante aproximado al reportado por Angles y Gutiérrez (2020), quienes registraron 73,2% en el nivel regular, con relación al nivel de conocimientos del TEL de docentes del nivel inicial de la ciudad de Arequipa. Por su parte, Garay (2012) concluyó que los docentes de niveles de inicial y primaria de los colegios Fe y Alegría de Lima Este, tenían un nivel promedio sobre conocimientos de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas. A nivel latinoamericano, el estudio Villao (2015), realizado en Santa Elena, Ecuador, muestra como resultados que la mayoría de docentes, quienes contaban con alumnos con algún trastorno de lenguaje en sus aulas, no conocían sobre los trastornos de lenguaje, e inclusive ninguno de ellos tenía conocimientos sobre la detección de éstos. De otro lado, Peña (2010), en su investigación desarrollada en Barquisimeto, Venezuela, con docentes de educación inicial de escuelas cercanas a un hospital universitario, encontró que el 55% de los docentes presentó un nivel de conocimiento deficiente, seguido de 39% con un nivel de conocimiento regular, 4% con un nivel de conocimiento bueno, y 2%, con nivel excelente. Tanto los resultados de Villao (2015), como los de Peña (2010), aunque no coinciden con los registrados en este estudio, muestran información de un porcentaje notorio de docentes que se ubican en nivel de conocimiento deficiente; el 32,5% consignado en esta investigación es menor a los de los autores señalados, pero deja en evidencia que casi la tercera parte de los docentes evaluados se ubica en nivel deficiente.

Relativo al segundo objetivo específico, los resultados muestran que el 22,5% de las docentes de educación inicial de colegios privados de Cañete se mantiene en un nivel alto

de conocimiento sobre el TDL, mientras que el 60,0% se sitúa en un nivel medio, y el 17,5%, en un nivel bajo. Estos resultados son semejantes a los reportados por Huacache (2024), quien encontró que los docentes de instituciones privadas (IPR) de Lima Metropolitana se encuentran dentro del rango regular en conocimiento docente (52,7%), el 7,3% tuvo rendimiento bajo, y el 40% obtuvo un puntaje adecuado en conocimiento del trastorno específico del aprendizaje.

Correspondiente al tercer objetivo específico, los valores porcentuales calculados permiten determinar que no se encuentra, de acuerdo al último estudio realizado, diferencia notoria en el nivel de conocimiento sobre el TDL en las docentes de educación inicial de los colegios públicos y privados. Tampoco se registró diferencia significativa en el trabajo de Caballero y Ushijima (2023), quienes encontraron que no hubo asociación estadísticamente significativa en el nivel de conocimiento sobre el TDL y el grado formativo profesional; sin embargo, en el análisis del tamaño del efecto se reportó un valor pequeño, lo que implica que posiblemente en muestras más grandes se podría ver un grado de asociación estadística más significativa.

Tocante al cuarto objetivo específico, los resultados encontrados no muestran, según el tiempo de servicio en su institución, una clara diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el TDL en las docentes de educación inicial de los colegios públicos y privados. Por su parte, Angles y Gutiérrez (2020) observaron que la mayor puntuación media recae en el grupo de docentes que refirieron tener de 1 a 5 años como tiempo de servicio; la menor puntuación media, aunque con leve diferencia respecto a la mayor, se sitúa en el grupo que cuenta con tiempo de servicio de 21 a 25 años.

En cuanto al quinto objetivo específico, no se comprobó diferencia en el nivel de conocimiento sobre el TDL en las docentes de educación inicial de los colegios públicos y privados, según capacitación recibida. Cabe agregar, además, que solo la tercera parte de las docentes de la muestra refirió que había recibido capacitación sobre el desarrollo del lenguaje, mientras que la mayoría respondió que no recibió ninguna capacitación después de haber culminado la carrera de educación. Un estudio similar es el de Muchica (2019), quien encontró que más de 90% de los docentes evaluados no había recibido formación en temas relacionados con los trastornos de lenguaje y de la atención. Por ello, Muchica (2019) sugiere que en la formación docente “se incluyan asignaturas como: psicología del lenguaje, neuropsicología, trastornos del lenguaje y estrategias de adaptación curricular, para lo cual es, además, primordial que se tenga una panorama general del desarrollo típico del lenguaje en niños que inician su etapa escolar, como también de las funciones neuropsicológicas involucradas en el proceso, para así tener un mayor entendimiento acerca de la dinámica de las alteraciones asociadas a estos trastornos y poder realizar adaptaciones curriculares eficaces” (p. 53).

Concerniente al sexto objetivo específico, los estadígrafos obtenidos indican que la dimensión: derivación presenta una mayor puntuación media entre las otras dimensiones del conocimiento sobre el TDL, en las docentes de educación inicial de los colegios públicos; este resultado revela, pues, un mayor conocimiento sobre el TDL, centrado sobre todo en aquellas acciones y medidas que se deben asumir cuando la docente detecta el caso de un niño que presente dificultades en su lenguaje y reúna algunas de las características de un TDL.

Con relación al séptimo objetivo, la estadística descriptiva resultante conlleva a afirmar que, también como en el caso anterior, la dimensión: derivación es la que consigna una puntuación media predominante entre las otras dimensiones del conocimiento sobre el TDL, en las docentes de educación inicial de los colegios privados. Este hallazgo coincide, en cierta manera, con lo reportado por Caballero y Ushijima (2023), quienes verificaron que en la dimensión: derivación el 40,0% de casos reportaron un nivel “Alto” y el 31,8% reportó un conocimiento “Moderado”; así mismo, se ubicó un menor segmento (28,2%) que señaló tener un “Bajo” conocimiento respecto a los lineamientos relacionados a la derivación en casos de TDL, sobre los profesionales encargados para el diagnóstico y la intervención y las expectativas e impacto de la intervención.

Finalmente, relacionado con los objetivos octavo al undécimo, los resultados estadísticos generados con la prueba U de Mann-Whitney solo evidenciaron diferencias significativas en la dimensión: definición y en la dimensión: derivación, de la variable: conocimiento sobre el TDL, con rangos promedio favorables a las docentes de gestión educativa privada. En cambio, en las dimensiones de características y factores de riesgo no se registraron diferencias significativas, aunque se consignó un rango promedio ligeramente mayor en las docentes de la gestión educativa privada.

Este estudio revela que, en cierta forma, las docentes encuestadas de los colegios públicos y privados de la provincia de Cañete, no han recibido una formación y capacitación que se ajuste al contexto del lenguaje de los niños que están a su cargo en las aulas, que por lo general suelen algunos de ellos tener dificultades o algún trastorno de desarrollo de su lenguaje. En esta coyuntura, como señala Muchica (2019), se encuentra que las docentes están bastante desprovistas de conocimiento y de experticia al momento de aplicar intervenciones en niños con TDL. Sobre todo, tales intervenciones resultan ser de importancia en la interacción entre docente y alumno o alumna, aparte de la actitud y las expectativas frente a las dificultades de lenguaje que el niño o la niña pueden presentar; es trascendental, asimismo, en la mejora de estos niños, todo lo cual demanda de la escuela una formación más especializada de los profesores en tales campos. En consecuencia, los resultados de este trabajo de investigación dejan entrever las metas educativas de seguir investigando y tomar acciones ante el TDL, con la finalidad de encarar con mayor eficacia

la problemática existente, y asegurar la formación de las siguientes promociones de docentes de educación inicial con miras a lograr la detección temprana de los niños que presentan trastornos en su lenguaje.



CONCLUSIONES

- 1) Se establecieron diferencias significativas en el nivel de conocimiento sobre el TDL en las docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, de acuerdo al tipo de gestión educativa, habiéndose consignado un mayor promedio en las docentes de los colegios de gestión privada.
- 2) En cuanto al nivel de conocimiento sobre el TDL en las docentes de educación inicial de colegios públicos de la provincia de Cañete, se encontró que la mayoría se ubica en un nivel medio.
- 3) Con relación al nivel de conocimiento sobre el TDL en las docentes de educación inicial de colegios privados de la provincia de Cañete, los hallazgos indican que la mayor parte de las profesoras encuestadas se mantiene en un nivel medio, teniendo mayor presencia en el nivel alto, en comparación con aquellas de los colegios de gestión pública.
- 4) Respecto al nivel de conocimiento sobre el TDL, considerando el último estudio realizado, se encontró coincidencia del nivel alto con una mayor presencia del grado de magíster; y en el caso del nivel bajo, se evidenció congruencia con una mayor proporción en el grado de bachiller.
- 5) Con referencia al nivel de conocimiento sobre el TDL, aunque no se encontró asociación significativa con el factor: tiempo de servicio en la institución, no obstante, se observó coincidencia del nivel alto con un mayor porcentaje en el grupo de 11 a 20 años; en tanto que en el nivel bajo se constató congruencia con una mayor proporción en el grupo de 4 a 10 años.
- 6) Correspondiente al nivel de conocimiento sobre el TDL, de acuerdo con la capacitación recibida, se verificó coincidencia del nivel medio con un mayor porcentaje en el grupo de profesoras que afirmaron haber recibido capacitación sobre el TDL; mientras que en el nivel bajo, el mayor porcentaje recayó en aquellas profesoras que respondieron no haber recibido ninguna capacitación sobre el TDL.

- 7) De acuerdo a los estadísticos descriptivos calculados, se verificó que la dimensión: derivación es la que presenta un mayor predominio, entre las otras dimensiones del conocimiento sobre el TDL, en las docentes de educación inicial de colegios públicos de la provincia de Cañete.
- 8) Del mismo modo, concerniente a los estadísticos descriptivos generados, se consignó que la dimensión: derivación es la que registra un mayor predominio, entre las otras dimensiones del conocimiento sobre el TDL en las docentes de educación inicial de colegios privados de la provincia de Cañete.
- 9) Se comprobó que existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el TDL, dimensión: definición, en las docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según el tipo de gestión educativa, con un rango promedio favorable a las docentes de los colegios de gestión privada.
- 10) Se verificó que no existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el TDL, dimensión: Características, en las docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según el tipo de gestión educativa, observándose una tendencia a presentar un rango promedio favorable las docentes de los colegios de gestión privada.
- 11) Se observó que no existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre el TDL, dimensión: factores de riesgo, en las docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, en función del tipo de gestión educativa, aunque se registró un rango promedio ligeramente mayor en las docentes de los colegios de gestión privada.
- 12) Finalmente, se evidenció que existe diferencia significativa en el conocimiento sobre el TDL, dimensión: derivación, en las docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, según el tipo de gestión educativa, con rango promedio favorable a las docentes de los colegios de gestión privada.

RECOMENDACIONES

- 1) Llevar a cabo investigaciones en grupos de docentes del nivel inicial de IE públicas y privadas aledañas a aquellas que formaron parte de estudio, con el propósito de consolidar en la provincia de Cañete la validez externa del Cuestionario de Conocimientos sobre el TDL para docentes, aquí aplicado.
- 2) Proponer a las autoridades directivas de las IE la puesta en marcha de un ciclo de verano con talleres de capacitación para las docentes, dirigidas a actualizar sus conocimientos sobre el TDL, que redundará en una mejor habilidad para la detección e intervención temprana de aquellos niños que presenten alguna dificultad o trastorno de lenguaje.
- 3) Incentivar la realización de vacaciones útiles con talleres de intervención para los niños diagnosticados con TDL o con alguna dificultad en su lenguaje, de manera que les permita reforzar aquellos componentes lingüísticos donde muestren mayor déficit de desempeño.
- 4) Llevar a cabo la difusión de los resultados de la encuesta entre las docentes del nivel inicial que han sido evaluadas, con la finalidad de que estén informadas acerca de su nivel conocimientos sobre el TDL, así como desarrollar adicionalmente una charla educativa sobre la importancia de la detección temprana de las dificultades y del trastorno del lenguaje.

REFERENCIAS

- Acosta, V. M., & Moreno, A. M. (2003). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores*. Ars medica.
- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V. et al. (2006). *Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Santos.
- Aguado, G., Coloma, C., Martínez, A., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R., & Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 147-149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Esteller-Cano, A., y Pérez-Castelló, J.A. (2019). *Del trastorn específic del llenguatge (TEL) al trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL): un canvi de concepció sobre els trastorns del llenguatge*. Llengua, Societat i Comunicació.
- Ahufinger, N., Ferinu, L., Pacheco-Vera, F., Sanz-Torrent, M., & Andreu, L. (2019). El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) más allá de las dificultades lingüísticas: memoria y atención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(1), 4-16. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.12.001>
- American Psychiatric Association. (2006). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV* (4a. ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V*. (5. ed.). Artmed.
- Andreu, L., Ahufinger, N., Igualada, A., & Sanz-Torrent, M. (2021). Description of the change from SLI to DLD in an English-speaking context. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Especial), 9-20. <https://doi.org/10.5209/RLOG.70857>
- Angles, G., & Gutierrez, C. (2020). *Conocimiento del Trastorno Especifico del Lenguaje en Docentes y Psicólogos de la ciudad de Arequipa* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8fecbe3d-71cd-4793-9404-2246440875bc/content>

- Arruda, B., Akamatsu, P., Xavier, A., Costa, R., de Oliveira-Alonso, G., & Madaleno, I. (2015). Traumatismo crânio encefálico e suas implicações cognitivas e na qualidade de vida. *CEP*, 40(27), 000. <https://doi.org/10.5935/0104-7795.20150012>
- Bahamonde, C., Serrat, E., y Vilà, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11 (Número especial), 21-38. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.71975>
- Barbosa, F., & Lichtig, I. (2014). Protocolo do perfil das habilidades de comunicação de crianças surdas. *Revista de estudos da linguagem*, 22(1), 95-118. <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.22.1.95-118>
- Barrera, G. R. & Cisneros, C. (2012). *Caracterización de las habilidades fonológicas en niños de 4, 5 y 6 años que presentan trastorno específico del lenguaje expresivo de instituciones educativas especializadas de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/93e1f763-b0fd-46e0-823a-16bae0351d14/content>
- Barros, I., & Fonte, R. (2016). Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. *Rev. Bras. Linguist. Apl., Belo Horizonte*, 16(4), 745-763. <https://doi.org/10.1590/1984-639820169895>
- Bernardes, W. (2005). A expressão oral como conteúdo programático em língua portuguesa instrumental no terceiro grau: uma sugestão pedagógica. *CHROMOS: revista da Universidade de Caxias Sul, Caxias Sul*, 28(1), 129-134.
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & Catalise consortium (2016) Catalise: a multinational and multidisciplinary delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE*, 11(7): e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Broc, L., Joye, N., Dockrell, J. E., & Olive, T. (2021). Capturing the nature of the spelling errors in developmental language disorder: A scoping review. *Language, speech, and hearing services in schools*, 52(4), 1127-1140. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00086
- Buiza, J. J., Adrián, J. A., & González, M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 44(6), 326-333.
- Burness, P., McMullin, K., Chandlee, J., Burness, P., & McMullin, K. (2021). Long-distance phonological processes as tier-based strictly local functions. *Glossa: a journal of general linguistics*, 6(1). <https://www.glossa-journal.org/article/id/5780/>

- Cahuache, J. (2024). Conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje en docentes de educación básica de Lima. *Cátedra Villarreal*, 12(1), 38-47. <https://revistas.unfv.edu.pe/RCV/article/download/1720/3035/10568>
- Caballero, M. M., & Ushijima, R. L. (2023). *Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes de educación inicial de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6b5739e0-a96c-400f-8c83-954e28085dc8/content>
- Carvalho, D., Queiroz, Í., Araújo, B., Barbosa, S., Carvalho, V., & Carvalho, S. (2020). Augmentative and alternative communication with adults and elderly in the hospital environment: an integrative literature review. *Revista CEFAC*, 22, e16019. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202022516019>
- Castro, V. (2023). Tabla de evolución del lenguaje en la infancia. *Guiainfantil.com*. <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/tabla-de-evolucion-del-lenguaje-en-la-infancia/>
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Armênio Amado.
- Clark, R., Menna, R., McAndrew, A. J., & Johnson, E. M. (2021). Language, aggression, and self-regulation in young children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(3), 135-147. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1063426620937691>
- Claro, O. (2020). A evolução de estudos neurocientíficos & linguísticos sobre habilidades linguísticas. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*.
- Conde Guzón, P. A., Conde Guzón, M. J., Bartolomé Albistegui, M. T., & Quirós Expósito, P. (2009). Perfiles neuropsicológicos asociados a los problemas del lenguaje oral infantil. *Revista de Neurología*, 48(01), 32. <https://doi.org/10.33588/rn.4801.2008164>
- Crestani, A., Oliveira, L., Vendruscolo, J., & Ramos-Souza, A. (2013). Distúrbio específico de linguagem: a relevância do diagnóstico inicial. *Revista Cefac*, 15, 228-237. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462012005000105>
- Da Cunha, J. (2016). O fenômeno da alusão e o ensino/aprendizagem de línguas. *MOARA—Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944*, (01), 85-95. <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i1.2650>
- Da Silva, C., de Souza Jacob, R., Freire, T., Crenitte, P., & da Costa, A. (2021). Grupo terapêutico fonoaudiológico de linguagem: revisão de literatura integrativa. *Distúrbios da Comunicação*, 33(1), 114-123. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2021v33i1p114-123>

- Da Silva, M. (2017). Manuais escolares e saberes linguísticos. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, (11), 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6873509>
- De Alvarenga, F., Denucci, M., Rodrigues, D., & de Souza, C. (2021). Transtorno do espectro autista e as concepções pragmáticas no contexto escolar. *Revista Philologus*, 27(81 Supl.), 2439-53. <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1056>
- De Mello, A. (2016). Realismo interno como realismo pragmatista e o esquema conceitual: uma proposta crítica à metafísica tradicional. *Griot: revista de filosofia*, 13(1), 200-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6630203>
- Draheim, C., Pak, R., Draheim, A., & Engle, R. (2022). The role of attention control in complex real-world tasks. *Psychonomic Bulletin & Review*, 29(4), 1143-1197. <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-021-02052-2>
- Esteve, A. I. (2021). *Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Programa de Intervención para niños/as de Educación Infantil* [Trabajo de fin de grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio institucional de la Universitat de les Illes Balears. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/157415/Esteve%20Monta%C3%B1o_Aina_Isabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fisher, E. L. (2017). A systematic review and meta-analysis of predictors of expressive-language outcomes among late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(10), 2935–2948. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0310
- Frezzato, R., Santos, D., Goto, M., Ouro, M., Santos, C., Dutra, V., y Lima, M. (2017). Fine motor skills and expressive language: a study with children with congenital hypothyroidism. *CoDAS*, 29, e20160064. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016064>
- Garay, E. L. (2012). *Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primaria de colegios de Fe y Alegría Lima Este* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/82933208-e88c-47f0-a963-90f7bb2fa54d/content>
- Gerber, A. (2016). *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Artes Médicas.

- Gonçalves, R., & Zimberg, E. (2016). Intervenção fonoaudiológica em obesos mórbidos submetidos à gastroplastia pela técnica de Fobi-Capella. *ABCD. Arquivos Brasileiros de Cirurgia Digestiva (São Paulo)*, 29, 43-47. <https://doi.org/10.1590/0102-6720201600010011>
- Green, L. (2020). The specific language impairment/developmental language disorders forum: fostering a discussion of terminology. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5, 3-5. https://doi.org/10.1044/2019_PERSP-19-00184
- Gubiani, M., Ceron, M., De Freitas, G., & Keske-Soares, M. (2013). Relação entre os fonemas linguodentais e habilidades de mobilidade de língua. *Distúrbios da Comunicação*, 25(2). <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/16462>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). McGraw-Hill/Interamericana.
- Huacache, J. (2024). Conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje en docentes de educación básica de Lima. *Cátedra Villarreal*, 12(1), 38-47. <https://doi.org/10.24039/rcv20241211720>
- Jakobson, R. (2005). *Linguística e comunicação*. Cultrix.
- Jiménez, E., Haebig, E., & Hills, T. T. (2021). Identifying areas of overlap and distinction in early lexical profiles of children with autism spectrum disorder, late talkers, and typical talkers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(9), 3109-3125. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-020-04772-1>
- Ladeia, R., Ferraz, A., Ghirello-Pires, C., & Almeida, E. (2020). A literatura infantil e o desenvolvimento da linguagem oral: o relato de “os três porquinhos” por uma criança com síndrome de down. *Humanidades & Inovação*, 7(22), 128-140. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4783>
- Langacker, R. (2007). *A linguagem e sua estrutura* (3a. ed.). Vozes.
- Law, J., & Boyle, J. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), 165-188. <https://doi.org/10.1080/136828200247133>
- Luria, A. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Artes Médicas.
- Martins, A., Franco, E., & Caldana, M. (2015). Elaboração e avaliação de um website sobre o desenvolvimento da linguagem infantil: portal dos bebês – desenvolvimento da linguagem. *Revista CEFAC, São Paulo: Instituto CEFAC*, 17(1), 159-168. <https://doi.org/10.1590/1982-021620152614>

- Mendoza, E. (2012). La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje. *Logopedia, Foniatria y Audiología*, 32, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.03.001>
- Moreno-Flagge, N. (2013). Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 57(Suppl.1), 85-94. <https://doi.org/10.33588/rn.57s01.2013248>
- Muchica, E. (2016). *Estudio de la Percepción de los Trastornos de Lenguaje y de la Atención por parte de los docentes peruanos*. Universidad de Navarra.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Oliveira, A. (2016). Aspectos fonológicos da fala de crianças e adolescentes com Síndrome de Down: problematizando atraso e diferença. [Tesis de maestría, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos]. <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5817>
- Oliveira, D., Moura, A., Feijó, L., Pinheiro, M., Brites, P., Dorneles, S., & Moura, E. (2014). Interação vincular de pais com filhos autistas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa*, 5(2). <http://hdl.handle.net/11067/1347>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima revisión (CIE-11). <https://icd.who.int/browse11>.
- Orlandi, E. (2002). A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42, 21-40. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637139>
- Panlilio, C., Dube, S., & Corr, C. (2023). A framework for promoting learning and development in the context of adversity: an introduction to the special issue. *Child Abuse & Neglect*, 106176. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106176>
- Parks, K., Hannah, K., Moreau, C., Brainin, L., & Joannis, M. (2023). Language abilities in children and adolescents with DLD and ADHD: A scoping review. *Journal of Communication Disorders*, 106381. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106381>
- Pedralli, R. & Cerutti-Rizzatti, M. (2013). Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13, 771-788. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019>
- Peña, M. (2010). *Nivel de conocimiento que poseen los docentes de los preescolares de las escuelas adyacentes al hospital universitario de pediatría Dr. Agustín Zubillaga sobre alteraciones del lenguaje oral en los niños* [Trabajo de Especialidad, Universidad Centroccidental

- Lisandro Alvarado]. Repositorio institucional de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.
<http://bibmed.ucla.edu.ve/DB/bmucla/edocs/textocompleto/TWL3402DV4P45a2010.pdf>
- Pérez, P., & Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, 3(32), 111-125.
<https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638693012.pdf>
- Pezatti, E. (2022). As diferentes estruturas sintáticas do português e seu uso1. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 38, 202238246461.
<https://doi.org/10.1590/1678-460X202238246461>
- Ramos, D., & Salomão, N. (2016). Estilos linguísticos de educadoras e habilidades sociocomunicativas infantis aos 24, 30 e 36 meses em contextos de leitura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 489-501. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300012>
- Rauen, F. & Santos, S. (2022). Estudos pragmáticos contemporâneos: desenvolvimentos no sul do Brasil. *Linguagem em (Dis) curso*, 22(3), 347-364. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-22-03-347-364-Editorial>
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld S., Nicholson, J., & Wake, M. (2018). Specific language impairment: A convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 516-451.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>
- Reis, H., Pereira, A., & Almeida, L. (2016). Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, 22(3), 325-336.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300002>
- Rice, M. (2020). Clinical lessons from studies of children with specific language Impairment. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5, 12-29.
https://doi.org/10.1044/2019_PERSP-19-00011
- Rovaris, J., & Bolsoni-Silva, A. (2020). Práticas educativas maternas y repertorio de comportamiento infantil: un estudio de comparación y predicción. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(1), 243-273. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202001.010>
- Sala, M. (2020). Trastornos del lenguaje oral y escrito. En AEPap (ed.), *Congreso de actualización Pediátrica* (pp. 251-264). Lucía Ediciones.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5ta ed.). Business Support Aneth.

- Sansavini, A., Favilla, M., Guasti, M., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M., & Lorusso, M. L. (2021). Developmental language disorder: Early predictors, age for the diagnosis, and diagnostic tools. A scoping review. *Brain sciences*, *11*(5), 654. <https://www.mdpi.com/2076-3425/11/5/654>
- Santaella, L., & Noth, W. (2021). *Introdução à semiótica*. Paulus Editora.
- Santaella, L. (2010). *A Teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. Pioneira.
- Schwob, S., Eddé, L., Jacquin, L., Leboulanger, M., Picard, M., Oliveira, P., & Skoruppa, K. (2021). Using nonword repetition to identify developmental language disorder in monolingual and bilingual children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *64*(9), 3578-3593. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00552
- Senter, R., Chow, J., & Willis, E. (2023). Speech-language pathology interventions for children with executive function deficits: A systematic literature review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *54*(1), 336-354. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00013
- Souza, A. & Ruschival, C. (2015). Autismo e educação: jogo digital estimulador da comunicação e da linguagem em crianças autistas. *Lat. Am. J. Sci. Educ.*, *1*, 12124. https://www.lajse.org/may15/12124_Souza.pdf
- Tomblin, B., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *J Speech Lang Hear Res*, *40*(6), 1245-60. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5075245/pdf/nihms821234.pdf>
- Villao, N. J. (2015). *Acciones pedagógicas para la atención de los trastornos de lenguaje en niños y niñas de tercer grado de la Escuela Fiscal # 5 "Leonardo W. Berry", Parroquia San José de Ancón, Cantón Santa Elena, Provincia de Santa Elena, periodo lectivo 2014 - 2015* [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/46000/2549/UPSE-TEB-2015-0075.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Wermeier, C. & Facchini, L. (2016). Consciência fonológica e atividades metalinguísticas: a produção de conhecimento na alfabetização. *Revista Acadêmica Licencia&Acturas*, *4*(2), 88-98. <https://doi.org/10.55602/rlic.v4i2.127>
- Zapparrata, N., Brooks, P., & Ober, T. (2023). Developmental language disorder is associated with slower processing across domains: a meta-analysis of time-based tasks. *Journal of Speech,*





Cuestionario de Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)

Autoras: Caballero-Herrera y Ushijima-Cruz

Este cuestionario es de **carácter anónimo**, dirigido a profesionales a cargo de la atención de menores de 5 años. El tiempo aproximado del cuestionario es de 20 minutos. Asegúrese de responder todas las preguntas. Agradecemos su colaboración.

DATOS GENERALES

Edad:	Profesión:	Años de experiencia profesional:
Procedencia centro de labores:	Grado académico Bachiller Licenciada Magister Estudio Posgrado	

	si	no	Observaciones
¿Alguna vez ha reconocido algún caso posible de Trastorno del Lenguaje?			
¿Conoce si existe un protocolo de atención y/o derivación para los Trastornos del Lenguaje?			
¿Ha recibido alguna formación o especialización relacionada al desarrollo del lenguaje?			Especifique:

DESARROLLO DE PREGUNTAS

1. En cuanto al desarrollo del lenguaje, señale lo **incorrecto**:

- Su adquisición presenta períodos críticos o con desfases.
- Se inicia desde el nacimiento y se consolida alrededor de los 5- 6 años.
- El desarrollo del lenguaje es homogéneo en todos los infantes.
- Desconozco la información.

2. Respecto a las alteraciones del lenguaje:

- Corresponden a trastornos socioemocionales.
- Corresponden a trastornos del neurodesarrollo.

- Corresponden a trastornos de déficit intelectual.
- Desconozco la información.

3. Según las investigaciones, la prevalencia en la población infantil de 5 años con trastornos del desarrollo del lenguaje:

- No hay diferencia entre niños y niñas.
- Oscila entre el 6% y el 7%
- No hay información al respecto.
- Desconozco la información.

4. En cuanto a la persistencia de las alteraciones del lenguaje:

- Se superan en la primera infancia.
- Se superan en la etapa de la adultez.
- Persisten a lo largo de toda la vida.
- Desconozco la información.

5. Respecto al impacto del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en los niños, señale lo correcto:

- Impactan en el desarrollo académico y socioemocional.
- Impactan en el desarrollo cognitivo y motriz.
- No impacta en el desarrollo infantil.
- Desconozco la información.

6. Los trastornos del desarrollo del lenguaje:

- Se superan con la escolaridad.
- Se superan en el transcurso del desarrollo.
- Requieren de un proceso de evaluación - intervención.
- Desconozco la información.

7. La mayoría de niños con trastorno del desarrollo del lenguaje, presentó:

- Problemas auditivos (presencia de otitis).
- Problemas socioemocionales.
- Inicio tardío del lenguaje.
- Desconozco la información.

8. Entre los 2 y 3 años de edad, los niños con trastornos del lenguaje:

- Logran comunicar sus deseos de forma verbal, apoyándose de gestos.
- Presentan un vocabulario pobre y limitado y no logran combinar palabras para formar frases.
- No se detectan dificultades lingüísticas a dicha edad.
- Desconozco la información.

9. Los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje se caracteriza por:

- Dificultades para comprender y expresarse.
- Dificultades sólo para comprender.
- Dificultades sólo para expresarse.
- Desconozco la información.

10. La mayoría de niños con alteraciones en el desarrollo del lenguaje, pueden presentar:



- Dificultades en el discurso narrativo.
- Rendimiento escolar promedio en el nivel primario.
- Habilidades sociales sobresalientes.
- Desconozco la información.

11. Entre 1 y 2 años de edad, son indicadores de desarrollo lingüístico **atípico o alterado**:

- Ausencia o retraso en la aparición del balbuceo y/o de las primeras palabras.
- Responde al llamado por su nombre en la interacción con su medio.
- Emplea gestos como apoyo en su comunicación.
- Desconozco la información.

12. Es posible identificar indicadores de riesgo de alteraciones en el lenguaje en la primera infancia:

- Al nacimiento
- Entre los 2 y 3 años
- Después de los 5 años
- Desconozco la información.

13. Niños con sospecha de un Trastorno del Desarrollo del Lenguaje:

- Suelen tener antecedentes familiares de alteraciones lingüísticas.
- Suelen tener una pobre estimulación ambiental.
- No tienen antecedentes de enfermedades genéticas.
- Desconozco la información.

14. Respecto a las condiciones prenatales y postnatales como bajo peso al nacer, prematuridad, sufrimiento fetal; señale lo correcto:

- Todos los casos con esas condiciones, generan un trastorno en el desarrollo del lenguaje.
- Pueden generar un trastorno en el desarrollo del lenguaje, aunque no hay datos concluyentes.
- En ningún caso, son un factor de riesgo para la aparición de un trastorno en el lenguaje.
- Desconozco la información.

15. Considera que el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), es más frecuente en:

- Niñas
- Niños
- Es indistinto
- Desconozco la información.

16. Los profesionales que podrían detectar un desarrollo lingüístico atípico y derivar a una evaluación especializada, son:

- Pediatra - Neurólogo - Maestro - Psicólogo
- Nutricionista - Maestro - Pediatra - Enfermera
- Cualquier profesional
- Desconozco la información.

17. El profesional encargado de *evaluar e intervenir* los trastornos del lenguaje es:

- Maestro - Psicólogo
- Terapeuta de Lenguaje - Fonoaudiólogo
- Pediatra - Neurólogo
- Desconozco la información.

18. Si observa que un niño tiene dificultades del lenguaje o un posible TDL, ¿Cómo actuaría?:

- Esperaría que los padres tomen la iniciativa, sin alarmarlos.
- Informaría inmediatamente a la familia, sugiriendo una evaluación especializada en lenguaje.
- No me preocupa, ya que es parte del desarrollo del niño, más adelante hablará correctamente como los demás niños.
- Desconozco la información.

19. Considera que se podría derivar a una evaluación especializada en lenguaje cuando:

- Entre los 3 y 4 años, hay dificultades para comprender instrucciones simples.
- A los 4 años, no articula el fonema /R/, sustituyéndolo por /l/: /pelo/ por /perro/
- Se comprenden solo algunas palabras que menciona el niño al año de edad.
- Desconozco la información.

20. Respecto a una intervención temprana en un posible caso de TDL, marque lo **incorrecto**:

- Mejora el pronóstico y reduce el impacto en otras áreas del desarrollo.
- Se observan avances significativos y en menor tiempo.
- Se recupera la habilidad lingüística en su totalidad.
- Desconozco la información.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA
PROGRAMAS DE POSGRADO



Lima, 16 de mayo de 2024

Señora

Directora de la Institución

Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente y presentarle a las estudiantes Nidia Luz Moreyra Perez y Jennyfer Milagros Holguin Santillan, alumnas del III ciclo de la Maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos de Lenguaje en Niños y Adolescentes, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Las alumnas **Moreyra y Holguin**, actualmente, se encuentran ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Nivel de conocimiento sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes de educación inicial de un colegio público y un colegio privado de la provincia de Cañete", motivo por el cual, solicito les brinde las facilidades que estime pertinente para que apliquen el Cuestionario Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. La asesora de la tesis es la Mg. Julissa Vilca Jara.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente

Consentimiento informado

Yo, _____ me enteré del presente estudio cuyo objetivo es: determinar el nivel de conocimiento sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes de educación inicial de colegios públicos y colegios privados de la provincia de Cañete, en el cual estaré incluido y comprendí la explicación que me fue brindada acerca de la investigación que se pretende realizar.

Por lo tanto declaro que, me he informado que la participación es voluntaria y con la posibilidad de que pueda retirarme del estudio en cualquier momento, sin ningún problema o consecuencia; además de haber aceptado la integración en este estudio, así como el uso de la información recogida en el ámbito de este trabajo de investigación.

_____, ____ de _____ de 2024

(Firma)

