

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Conocimiento de Trastorno Específico del Lenguaje / TDL en
docentes que laboran en instituciones públicas y parroquiales
del Cercado de Lima

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

Fiorella Elizabeth Castillo Ramírez
Patricia Verónica García Moscoso
Ángela Rocío Quezada Ruska

Asesor:

Christian Omar Canales Enríquez

Co asesora:

Esperanza Bernaola Coria

Lima, 2024


Informe de Similitud

Yo Christian Omar Canales Enríquez, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis, el trabajo de investigación titulado “Conocimiento de Trastorno Específico del Lenguaje / TDL en docentes que laboran en instituciones públicas y parroquiales del Cercado de Lima” de las autoras Fiorella Elizabeth Castillo Ramírez; Patricia Verónica García Moscoso y Ángela Rocío Quezada Ruska, dejo 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 20/07/2024.
- 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, 30 de Julio de 2024.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Canales Enríquez, Christian Omar</u>	
DNI: 42435729	Firma
ORCID: 0000-0001-9215-0230	

DEDICATORIA

A mi esposo Renzo, por su amor, paciencia y apoyo constante a lo largo de estos dos años de estudio. A mi hija Mariangela, quién es mi inspiración y modelo de superación, quien cada día me demuestra que no hay nada imposible de realizar y que todos nuestros sueños se pueden convertir en realidad con mucho esfuerzo, dedicación y sacrificio. Así mismo, dedico este trabajo a los niños con TEL que día a día luchan por ser comprendidos e incluidos en nuestra sociedad.

Angela Quezada

A mi amado hijo Benjamín, cuyo diagnóstico me introdujo en el mundo del Trastorno del Lenguaje y me dio el impulso de comenzar esta aventura de aprendizaje, has sido mi motor todo este tiempo.

A mi amada hija Camila, mi princesa, que siempre confió en mí, por su amor, apoyo incondicional y paciencia durante estos dos años, eres la mejor hija.

A mi tía Cecilia, que me dio la mejor herramienta para comenzar y siempre creyó en mí.

A ti, gracias por el apoyo que me brindaste todo este tiempo, eres el ángel que apareció en mi vida en el momento indicado. Nunca dejaré de agradecerte.

Patricia García

A mis padres Jorge y Sara, por ser siempre las personas que me impulsan e inspiran a crecer profesionalmente. La motivación continua que me brindaron desde el primer día que decidí comenzar este trayecto de aprendizaje, fue lo que me llevó a no rendirme a pesar de cualquier adversidad.

A mis hermanos Irwing y Jorge Abraham, porque a pesar de mis ausencias o el poco tiempo que tenía para compartir momentos juntos, me comprendieron y apoyaron durante estos dos últimos años.

Fiorella Castillo

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, damos gracias a Dios por darnos las fuerzas necesarias para culminar la tesis y no flaquear en los momentos más complicados de este trayecto de formación profesional en nuestras vidas.

Agradecemos de manera especial a nuestro estimado asesor de contenido Mg. Christian Canales, por su positivismo, empuje y paciencia, además de su constante e incondicional apoyo haciendo de cada asesoría un momento agradable lleno de aprendizaje.

A nuestra asesora metodológica Mg. Esperanza Bernaola, por su gran amabilidad, su disposición cada vez que lo necesitábamos y por compartir desinteresadamente sus conocimientos, a favor del desarrollo y culminación de nuestra tesis.

A los jueces que apoyaron de forma voluntaria en la revisión y validación del cuestionario utilizado en la presente investigación.

A los colaboradores de las instituciones educativas: Profesores, directores y personal administrativo que brindaron su tiempo y apoyo para la realización de este trabajo.

RESUMEN

La presente investigación se elaboró con el fin de conocer el nivel de conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL) en los docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima. El tipo de investigación fue el cuantitativo descriptivo, de diseño observacional transversal. La muestra estuvo conformada por 170 profesores de los diferentes niveles educativos de la educación básica regular (inicial, primaria y secundaria), para ello, se hizo uso del cuestionario elaborado por Angles y Gutiérrez (2020), el cual fue revisado por jueces expertos y modificado por las autoras del presente trabajo investigativo, dando como resultado un cuestionario de 29 ítems divididos en las dimensiones de: definición, características, causas, intervención y epidemiología. Analizando los resultados, se obtuvo que el mayor porcentaje de los docentes poseen un nivel Medio de conocimiento sobre el TEL con un 45,9%, seguido del nivel Bajo con un 30,6% y, por último, el nivel Alto con un 23,5%. A pesar de que los educadores hayan obtenido un nivel de conocimiento Medio sobre el TEL, es de suma importancia que, durante toda su formación profesional, desde el pregrado, vayan incrementando sus conocimientos sobre el tema, ya que en la actualidad son pocos los cursos relacionados a los trastornos del neurodesarrollo, específicamente del lenguaje, que se imparten dentro de las instituciones que ofrecen la carrera de pedagogía. Todo ello con el fin de que los profesores estén mejor capacitados y puedan detectar, derivar y realizar adaptaciones en el aula para beneficiar al alumnado con TEL.

Palabras clave: Trastorno Específico del Lenguaje, Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, nivel de conocimiento, docentes.

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the teacher's level of knowledge about the Specific Language Impairment (SLI) in teachers that work in public and parish schools in the Cercado de Lima. This was descriptive quantitative research with a cross-sectional observational design. The sample was made up of 170 teachers (prekinder, elementary and high school teachers), for that reason, a questionnaire that was created by Angles and Gutiérrez (2020) was used. This questionnaire was revised by expert judges and modified by the authors of this investigation, giving as a result a questionnaire of 29 questions divided in the following dimensions: definition, characteristics, causes, intervention and epidemiology. After analyzing the results, the teachers achieved an average level of knowledge about SLI with a 45,9%, followed by a low level of knowledge with a 30,6% and a high level of knowledge with a 23,5%. Even though teachers achieved an average level of knowledge about SLI, it is really important to increase the knowledge of this topic during their undergraduate studies. Nowadays, there are very few universities that offer courses related to neuro development, specifically about language development as part of their major curricula. This knowledge will enable teachers to detect, refer and create accommodations in the classrooms that will benefit the students with SLI.

Key words: Specific Language Impairment, Language development disorder, level of knowledge, teachers.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INFORME DE SIMILITUD	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1 Planteamiento del Problema	3
1.1.1 Fundamentación del problema	3
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	10
2.2 Bases teóricas	12
2.2.1. Lenguaje	12
2.2.1.1. Definición	12
2.2.1.2. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje	13
2.2.1.3. Componentes del lenguaje	15
2.2.1.4. Desarrollo del lenguaje	17
	iii

2.2.2. Trastorno específico del lenguaje	21
2.2.2.1. Definición	21
2.2.2.2. Causas	23
2.2.2.3. Características	23
2.2.2.4. Intervención del Lenguaje	27
2.2.2.5. Epidemiología	27
2.2.2.6. El niño con TEL dentro de la escuela	29
2.2.2.7. Rol del docente en un caso de niño con TEL dentro del aula	30
2.2.2.8. Preparación académica docente sobre el TEL en Lima	32
2.3 Definición de términos básicos	38
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	39
3.1 Tipo y diseño de investigación	39
3.2 Población y muestra	40
3.3 Definición y operacionalización de las variables	41
3.3.1. Definición de la variable	41
3.3.2. Operacionalización de la variable	41
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	42
3.4.1 Técnicas	42
3.4.2 Instrumentos	43
3.4.2.1. Ficha técnica	43
3.4.2.2. Validez y confiabilidad	43
3.5 Procedimiento de recolección de datos	52
3.6 Procesamiento y análisis de datos	53
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	54
4.1 Presentación de resultados	54
4.2 Discusión de resultados	68
CONCLUSIONES	76
RECOMENDACIONES	78
REFERENCIAS	80
ANEXOS	89

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la muestra de docentes según tipo de gestión y nivel educativo.	41
Tabla 2	Operacionalización de la Variable.	42
Tabla 3	Resultados de la V de Aiken para los ítems del Cuestionario según los criterios de validación.	46
Tabla 4	Resultados de la V de Aiken para los ítems de los Datos personales del cuestionario según los criterios de validación.	48
Tabla 5	Adaptación de los ítems por sugerencia de los jueces.	48
Tabla 6	Test Retest a través del coeficiente de Pearson.	52
Tabla 7	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por tipo de institución educativa.	55
Tabla 8	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por lugar de formación académica.	56
Tabla 9	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por lugar y tipo de formación académica.	57
Tabla 10	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por estudios complementarios.	58

Tabla 11	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por tipo de institución educativa.	59
Tabla 12	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por nivel educativo	60
Tabla 13	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por nivel educativo en institución educativa pública	61
Tabla 14	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por nivel educativo en institución educativa parroquial	62
Tabla 15	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por tiempo de servicio	63
Tabla 16	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión Definición por tipo de institución educativa	64
Tabla 17	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión Características por tipo de institución educativa	65
Tabla 18	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión Causas por tipo de institución educativa	66
Tabla 19	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión Intervención por tipo de institución educativa	67
Tabla 20	Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión Epidemiología por tipo de institución educativa	68

INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje juega un papel preponderante en el desarrollo de todas las habilidades en la etapa de la infancia, permitiendo a los niños y niñas poder expresar sus ideas, emociones y sentimientos para relacionarse con el medio que les rodea y aprender de éste a través de las interacciones con las demás personas. Cuando este desarrollo se ve afectado con un diagnóstico como el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), puede repercutir en varias áreas de la vida de la persona, como en la comunicación, la socialización y el aprendizaje, evidenciándose grandes retos desde los primeros años de la etapa escolar; es aquí donde los maestros tienen la importante misión de detectar, derivar, realizar adaptaciones y acomodaciones dentro del aula. Por esta razón, la presente tesis, busca investigar el nivel de conocimiento del TEL en los docentes de colegios públicos y parroquiales del Cercado de Lima, la cual será descrita en los siguientes apartados:

En el capítulo uno, se plantea el problema de investigación, definiendo el objetivo general y los específicos en relación a la variable estudiada; asimismo, se fundamenta la justificación y limitaciones que pudieron darse en la realización del trabajo.

Luego, en el capítulo dos, se amplía la información de la tesis presentando el marco teórico el cual incluye: antecedentes tanto nacionales como internacionales, las principales bases teóricas y definiciones más relevantes, con el fin de fomentar un mayor entendimiento sobre el estudio

realizado.

Adicionalmente, en el capítulo tres, se detalla la metodología utilizada en la presente tesis, determinando ser de carácter cuantitativo descriptivo y de diseño observacional transversal; siendo 170 profesores de colegios públicos y parroquiales del Cercado de Lima quienes conformaron la muestra. De la misma manera, se expone la revisión y validación del instrumento utilizado; así como, el procedimiento de la recolección y análisis de los datos recogidos.

Posteriormente, en el capítulo cuatro, se exhiben los resultados alcanzados luego de la aplicación del instrumento y del análisis estadístico realizado, para culminar planteando la redacción de la discusión de los hallazgos, fundamentándose con el material informativo encontrado relacionado al tema de estudio.

Finalmente, se exponen las conclusiones a las que se llegaron, de acuerdo a lo descubierto con este trabajo investigativo y las recomendaciones pertinentes propuestas por las autoras. Las referencias y anexos pueden ser visualizados en la parte final de la presente tesis.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del Problema

1.1.1 Fundamentación del problema

Según Owens (2003), el lenguaje es un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que se utiliza con el fin de representar conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y de las combinaciones de éstos, las cuales están regidas por ciertas reglas. De acuerdo a esto, Basabe (1997), refiere que el lenguaje cumple una función importante en el proceso de evolución del ser humano. El niño que no se comunica con sus pares pierde la oportunidad de participar en las diferentes actividades que éstos realizan.

Cuando el lenguaje no se desarrolla según lo esperado, puede ser indicador de alguna alteración referente al desarrollo del niño. Estas alteraciones pueden ser indicios de diferentes trastornos de la comunicación, entre ellos el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o, conocido también como Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Aguado et al., (2014), definen el Trastorno Específico del Lenguaje como el retraso en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, el cual no se encuentra asociado a factores como déficits auditivos, mal ajustamiento socio-emocional, problemas psicopatológicos, lesiones cerebrales o déficits neurológicos evidentes. El ser humano no se puede desarrollar plenamente en la sociedad cuando existe una deficiencia en el área del lenguaje, ya que éste tendría un impacto en diferentes áreas. En el caso de los niños,

estas áreas afectadas, se verían mayormente reflejadas dentro del colegio, específicamente a nivel académico, emocional y social. En cuanto al nivel académico, los niños presentan dificultad para la comprensión de consignas, interpretación de textos, comprensión lectora, entre otros, lo cual le dificultará cumplir las tareas académicas propias de su edad. A nivel emocional, se evidencia frustración en los menores al no poder realizar algunas actividades solicitadas, lo cual repercutirá en la autoestima del niño. Y a nivel social, afectaría la interacción con sus pares o adultos con los que se relaciona diariamente, ya que no le permitiría contar con las herramientas necesarias para socializar, mantener el tema y respetar turnos dentro de una conversación.

Respecto a la epidemiología, el Trastorno Específico del lenguaje (TEL) tiene una prevalencia del 7% de la población, siendo menos probable en el sexo femenino que en el masculino con una incidencia de 2,4:1 según Leonard (1998, como se citó en Aguado et al., 2014). Asimismo, Mendoza (2016) estima una prevalencia de 6-7 por 100, entre niños de 5 años, siendo la ratio de los hombres respecto a las mujeres aproximadamente 3 a 1. También existe más prevalencia en personas cuya historia clínica familiar está vinculada a problemas de adquisición del lenguaje según Leonard (1998, como se citó en Aguado et al., 2014). La heredabilidad se considera entre el 45% y 77% (Villanueva, 2015).

En las diferentes instituciones educativas se pueden encontrar alumnos que presenten trastorno de lenguaje, niños a los que quizás no se le detectará dicha condición; por lo tanto, no llevarán la intervención adecuada. Esta situación se presenta día a día por diversas razones, pero una en especial: El docente a su cargo en los primeros años de escolaridad desconoce las características de dicho trastorno y la importancia de que los niños lleven una intervención. Es evidente la necesidad de que los docentes cuenten con diferentes herramientas para poder detectar los diversos trastornos que puedan presentar los menores, en especial durante las primeras etapas de vida. Para Jiménez y Jiménez (2003) uno de los principales objetivos de la educación básica es desarrollar en los niños la capacidad de comunicación, con el fin de integrarse en la comunidad y poder enfrentar los problemas que se le presenten. Asimismo, Mendoza (2006) ve la importancia de una intervención temprana para subsanar los retrasos en el desarrollo del lenguaje.

En los resultados de investigadores como Angles y Gutiérrez (2020) se puede evidenciar una muestra de la actual realidad peruana en torno al trastorno específico del lenguaje, donde psicólogos y, sobre todo, profesores de la ciudad de Arequipa demostraron un nivel deficiente en cuanto al conocimiento de dicho trastorno, afirmando que este suceso se encuentra presente desde hace por lo menos 20 años atrás en el país. Esta última afirmación, puede verse sustentada gracias a Muchica (2016) quien concluyó que docentes de diferentes partes del Perú, confunden características del trastorno específico del lenguaje con características del trastorno del espectro autista, lo que llevaría a consecuencias en la práctica pedagógica al realizarla de una manera inadecuada o con expectativas poco motivadoras. Por otro lado, ubicándonos en otro contexto como lo es España, Moreno (2021) afirma en su investigación que los docentes de dicho país, no reconocen características que pueden resultar siendo probables casos de trastorno específico del lenguaje, ni tampoco cómo se llevarían a cabo una intervención educativa adecuada.

1.1.2 Formulación del problema

¿Cuál es el nivel de Conocimiento de Trastorno Específico del Lenguaje / TDL en docentes que laboran en instituciones públicas y parroquiales del Cercado de Lima?

1.2 Formulación de Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Determinar el nivel de conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de conocimiento del TEL de acuerdo al lugar de formación académica

(universidad/instituto y/o pública/privada) en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima.

2. Identificar el nivel de conocimiento del TEL según los estudios complementarios recibidos en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima.
3. Identificar el nivel de conocimiento respecto al TEL en docentes según el tipo de institución educativa donde laboran (pública o parroquial).
4. Identificar el nivel de conocimiento respecto al TEL en docentes según el nivel en que laboran (inicial, primaria y secundaria) en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima.
5. Identificar el nivel de conocimiento respecto al TEL en docentes de acuerdo al tiempo de servicio ejerciendo como docentes en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima.
6. Determinar el nivel de conocimiento de la definición, características, causas, intervención y epidemiología del TEL en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima.

1.3 Importancia y justificación del estudio

El rol del docente es crítico en el desarrollo del niño en la etapa escolar por las funciones que cumplen cada uno de éstos en su quehacer profesional. Los docentes durante la jornada educativa podrían ser los primeros en detectar algún problema o dificultad que pueda presentar el niño en su desarrollo, especialmente en el área del lenguaje, para derivarlo a alguna evaluación específica. Sin embargo, este proceso, no podría llevarse a cabo si es que estos profesionales no contasen con información y capacitación actualizada sobre los diferentes trastornos que pueden presentar los niños, como lo es el trastorno específico del lenguaje.

Por otra parte, a pesar de lo demostrado en investigaciones pasadas, no se puede confirmar que el conocimiento sobre el trastorno específico del lenguaje que tienen los profesores

es deficiente en todo el Perú, ya que son muy escasos los trabajos de investigación que se pueden encontrar en el medio, en especial en Lima metropolitana donde no se encuentra un trabajo investigativo realizado hasta la fecha, por lo que la presente tesis busca obtener datos importantes sobre el manejo de información respecto a este tema en dichos profesionales. Es evidenciable la necesidad de realizar una investigación con el fin de detectar los conocimientos que tienen los docentes en Lima metropolitana sobre trastorno específico del lenguaje y sus posibles intervenciones.

Según los resultados obtenidos en la presente investigación, se propondrá futuros planes de mejora como capacitar a los docentes, crear políticas donde se toque este tema, crear cursos, diplomados o maestrías especializadas en dicho trastorno, con la finalidad de que los docentes cuenten con la información necesaria para detectar y derivar a los educandos que presenten signos de alertas de un posible trastorno específico del lenguaje.

1.4 Limitaciones de la investigación

Una de las principales limitaciones del estudio es que son escasas las investigaciones que estudian el Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje en nuestro contexto peruano y, de igual forma, no se evidencian muchos estudios con dicha variable en el extranjero.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. Antecedentes nacionales

Angles y Gutiérrez (2020) realizaron una investigación tipo descriptiva con el objetivo de identificar el nivel de conocimiento que tenían los docentes y psicólogos de la ciudad de Arequipa sobre Trastorno Específico de Lenguaje, donde participaron 42 psicólogos y 46 docentes de Educación Inicial, los cuales respondieron a una encuesta elaborada “Cuestionario de conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)” de 31 ítems por 31 ítems agrupados en 5 dimensiones: definición, características, causas, intervención y epidemiología, que contenían preguntas cerradas. Los resultados dieron un nivel deficiente siendo el porcentaje de conocimientos en docentes del 17.9% y en psicólogos del 31%, recomendando seguir realizando investigaciones sobre conocimientos de Tel en docentes y psicólogos, brindar capacitaciones a docentes y psicólogos sobre el tema e incluir en la malla curricular cursos relacionados al lenguaje y sus alteraciones.

Galdos y Rivera (2020) desarrollaron una investigación descriptiva sobre el nivel de conocimiento de los docentes de una institución educativa inicial privada “La Casa Amarilla”

sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares. La muestra estuvo conformada por 60 profesores, 43 profesores con estudiado de educación y 17 profesores con estudios de psicología que laboran en cuatro sedes del centro de Educación Inicial localizadas en las zonas de Angamos, San Isidro, San Miguel, La Paz y Surco. Para la investigación se utilizó un cuestionario de 30 preguntas. Dando como resultado de esta investigación que los profesores del nido “La Casa Amarilla” cuentan con un nivel medio de conocimientos sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares.

Morazán (2018) llevó a cabo un estudio para revelar el efecto de un programa para detectar dificultades del lenguaje oral, enfocado a profesores del nivel inicial de colegios públicos. El estudio fue cuasi experimental, contando como muestra a cien profesores de Lima Metropolitana (pertenecientes a colegios de La Victoria, Cercado de Lima, Breña y Jesús María) los cuales fueron distribuidos en un grupo control y un grupo experimental. Se realizó un pre y post test a ambos grupos, gracias a la elaboración del Cuestionario para la Detección de dificultades de Lenguaje oral, pero solo al grupo experimental se le aplicó el programa. Al realizarse el pre test, el nivel de conocimiento sobre la detección de dificultades del lenguaje oral en los dos grupos, no tenían diferencias significativas; sin embargo, al terminar las sesiones del programa y realizado el post test, se encontró un aumento del nivel de conocimiento sobre dicho tema en el grupo que accedió al programa en comparación del grupo que no fue sometido a éste, evidenciando la necesidad de aplicación de programas de este tipo a los profesores que se encuentran en servicio para ayudar a los niños que tienen a su cargo.

Muchica (2016) realizó una investigación con el objetivo de identificar el grado de conocimientos que tenían los docentes peruanos sobre los diferentes trastornos del lenguaje y el déficit de atención, participaron 207 docentes de Educación Inicial y Educación Primaria de distintas ciudades del Perú con una experiencia laboral entre 1 a 40 años, y respondiendo a una encuesta elaborada “Encuesta para docentes peruanos” de 23 ítems que contenía preguntas cerradas y mixtas. Los resultados muestran 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, concluyendo que es necesaria una formación más específica y extensa a los docentes sobre los Trastornos del Lenguaje y el Trastorno del Espectro Autista.

Garay (2012) en su tesis titulada “Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primaria de colegios de Fe y Alegría Lima Este”, cuyo propósito de investigación es evaluar y comparar el conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en 216 docentes de inicial y primaria de los colegios de Fe y Alegría de Lima Este a través de el cuestionario “Cuestionario de valoración del conocimiento del fonológico y dificultades fonológicas para docentes” que ha sido construido y evaluado para el estudio, compuesto por 21 ítems. La investigación es descriptiva y comparativa con dos grupos de docentes de diferentes niveles (inicial y primaria), siendo no experimental. Los resultados permitieron concluir que los docentes tienen un nivel promedio sobre los conocimientos de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas y no existen diferencias significativas de conocimiento entre los docentes de inicial y primaria.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Moreno (2021) revisó y analizó los resultados de distintos trabajos investigativos publicados en diferentes países de habla hispana sobre neurociencia y el Trastorno Específico de Lenguaje ; planteando así que, la neurociencia, es una herramienta importante para realizar la detección y la intervención de patologías. Asimismo, verificó que los docentes desconocen aspectos que pueden estar relacionados a posibles casos de niños con Trastorno Específico de Lenguaje y, por otro lado, tampoco conocen cómo realizar una intervención en el ámbito educativo para estos alumnos; reflejando así la necesidad de profundizar en este tema, con el fin de hacer una detección temprana.

Terán (2020) elaboró una investigación con el objetivo de analizar el nivel de las creencias, conocimientos y actitudes erróneas acerca del alumnado con TEL, así como conocer y comparar los resultados obtenidos con relación al género, edad, formación magisterial y experiencia laboral de maestros y maestras de la comunidad autónoma de Cantabria. La presente fue una investigación cuantitativa. Esta muestra estaba compuesta por 101 profesores del nivel de Inicial y primaria siendo 91 mujeres y 10 hombres con una media de edad entre 25-35 años. 77 maestros de Educación Primaria y 24 maestros de Educación inicial a quienes se les aplicó un cuestionario de formato restringido de 32 preguntas. Los resultados de la presente investigación permiten afirmar que los maestros y maestras que participaron en este estudio tienen conocimientos teóricos básicos sobre el TEL pero que manifestaron algunas creencias erróneas que podrían influir negativamente en el trabajo con niños con TEL. Así mismo, cabe resaltar que los maestros y maestras muestran actitudes de querer conocer más sobre el tema para poder ayudar a sus alumnos. Adicionalmente, en los resultados se observa que no hubo diferencias en las respuestas del cuestionario en cuanto al género y edad; en cuanto a lo referente a la formación del maestro, allí sí se encontraron diferencias relevantes por lo que el ser maestro de Inicial o Primaria sí influye en los conocimientos que se tienen sobre el TEL. En relación a los estudios complementarios que los maestros tienen también se observó una diferencia significativa en los resultados: a mayores estudios, mejores respuestas. La investigadora concluyó que a pesar que los maestros y maestras muestran conocimientos necesarios para detectar niños y niñas con TEL, ellos se beneficiarían de capacitación específica para mejorar su conocimiento del TEL.

Bonilla y Reyes (2017) efectuaron un estudio cualitativo con el fin de estudiar la influencia que tiene la disfasia en la calidad del desarrollo del lenguaje expresivo en los alumnos de 5 a 6 años de un colegio fiscal de la ciudad de Guayaquil. Para ello, se realizaron registros de las variables estudiadas con un cuestionario y la observación. La muestra estuvo conformada por 115 participantes entre directivos, docentes, educandos y representantes legales de la institución. La investigación concluyó que los docentes no están capacitados, por lo que no cuentan con

conocimientos de cómo apoyar en la problemática estudiada; asimismo, los profesores afirman que es necesario poner en práctica diferentes metodologías para el desarrollo del lenguaje oral.

Guevara et al., (2015) elaboraron un artículo científico sobre la formación de las profesoras de preescolar en una zona educativa de Cd. Delicias, Chihuahua - México en el área del lenguaje, su metodología fue cuantitativa de diseño no experimental, transversal de alcance explicativo, haciendo uso de una encuesta. Se cuestionó la preparación profesional continúa después de la formación básica, teniendo en cuenta programas, procesos, cursos, instituciones entre otros que son considerados para lograr perfeccionar el trabajo docente. Los autores encontraron que hay una mejora en el desarrollo profesional del docente desde su inicio hacia lo largo de su práctica docente; las alternativas de formación continua no llegan a satisfacer sus necesidades pedagógicas y aluden que el impacto no es el esperado en el área de comunicación y lenguaje.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Lenguaje

2.2.1.1. Definición

El lenguaje es la facultad que tiene el ser humano para expresar y comunicar sentimientos y emociones, transmitir y recibir información y conocimientos a través del sonido articulado. Para Owens (2003) nadie aprendería este sistema tan complicado si su intención no es la de comunicarse. El principal propósito del lenguaje es servir como un código compartido socialmente para representar conceptos utilizando símbolos arbitrarios y reglas que manejan su combinación.

El lenguaje es el resultado de la herencia y el ambiente, para que exista un desarrollo normal ambos elementos deben funcionar de manera adecuada. El papel que tienen los genes es importante para el desarrollo de las áreas del cerebro que están implicadas en el lenguaje, pero es el ambiente el que tiene la competencia de que estas áreas se desarrollen y lleguen a realizar su función.

2.2.1.2. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje

En primer lugar, se puede mencionar a la Teoría Conductista. Ésta es una teoría psicológica la cual postula que el lenguaje como una conducta verbal que resulta establecida y modificada por el entorno. Skinner afirmaba que el aprendizaje del lenguaje se basa en el modelado, imitación, práctica y refuerzo selectivo. Se considera que los padres moldean la producción del habla de sus hijos al reforzar los sonidos que más se parecen al habla adulta, el niño adquiere el lenguaje cuando sus vocalizaciones imprecisas que han sido reforzadas toman la forma necesaria para conseguir la consecuencia deseada. Como toda conducta, una vez que se adquiere solo es necesario reforzar ocasionalmente para mantenerse, en cambio, cuando se produce con menos frecuencia puede llegar a desaparecer o disminuir, cuando el niño dice “mamá” consigue la atención de ella, la madre se convierte en el estímulo que provoca esa respuesta verbal que es reforzada y da como resultado la atención de la madre (Owens, 2003).

Por otro lado, la Teoría Innatista se basa en el modelo propuesto por Chomsky (1977, como se citó en Faas, 2018), quien sostiene la idea de que el lenguaje es innato: los bebés traen al nacer un dispositivo interno, fenómeno que se da específicamente en los humanos, al que se llama Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL), donde se encuentran una cantidad de principios gramaticales universales. Este código genético nos permite acceder a las diferencias estructurales de la lengua y comprender la estructura interna de los mismos. Según esta propuesta, el proceso de adquisición del lenguaje se origina a través de los procesos mentales de la persona, lo que se va a desarrollar a través del medio social, siendo este un factor importante pero no

determinante para el desarrollo del lenguaje Noguera (2017). Según esta teoría el niño desarrollará el lenguaje estando expuesto a la lengua ya que esta exposición activa el DAL así el niño va adquiriendo la gramática universal conforme éste vaya madurando. El niño va acumulando información sobre las características específicas de su lengua como, por ejemplo: agregar “s” para formar plural o agregar “a” en una palabra masculina para formar femenino. Así mismo, Chomsky (1977, como se citó en Faas, 2018) resalta que, si no hay una exposición a esta información, los mecanismos innatos no se activan. Además, Chomsky (1977, como se citó en Caycho y Fernández, 2011) hace referencia a fundamentos biológicos para la adquisición del lenguaje, especificando que alrededor de los 18 a 30 meses, los niños adquieren el dispositivo de la lengua, lo cual refuerza la idea de la rapidez con que se adquiere el lenguaje en esta etapa de la vida.

En cuanto a la Teoría Cognitiva, ésta toma en cuenta los procesos internos dentro del aprendizaje del lenguaje. Hernández (1984, como se citó en Paramio, 2017) señala que el máximo representante de esta corriente es Piaget, quien se interesó en el estudio de las etapas madurativas del desarrollo como también, la trascendencia que la cognición tiene en ésta, por lo que se sustentó que el desarrollo cognitivo es imprescindible para que el desarrollo del lenguaje se lleve de forma óptima. Respecto a esta teoría, Jiménez (2010) menciona que Piaget propuso que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan por forma separada, donde el desarrollo de la inteligencia se inicia desde el momento que se nace, es decir, antes que los niños hablen, por lo cual, los seres humanos aprenden a hablar a medida que su desarrollo cognitivo logra un nivel concreto esperado. Dentro esta misma teoría, se menciona que el desarrollo de los esquemas se asocia al de la inteligencia, siendo importante para que las personas se adapten al ambiente y puedan sobrevivir, es así que, a medida que los seres humanos interaccionan con el ambiente, también intentan adaptar sus esquemas previos con la finalidad de afrontar situaciones nuevas.

2.2.1.3. Componentes del lenguaje

El lenguaje se divide en cuatro componentes que se desarrollarán a continuación (Owens, 2003):

El componente fonético-fonológico comprende el conjunto de sonidos del idioma y sus modelos: los fonemas. La fonética es la que se encarga del sistema de sonidos del lenguaje, estudia la composición material de los fenómenos sonoros del lenguaje tanto físicos como fisiológicos, en tanto la fonología se encarga de los rasgos que tienen valor significativo, los fonemas.

Podemos decir que el componente fonético fonológico abarca un sistema de sonidos y reglas del lenguaje oral, también se trata sobre los fonemas, los cuales se diferencian en vocales, semivocales y consonantes.

Este componente se va desarrollando en el niño mediante un proceso de percepción e imitación de los sonidos y su combinación en las palabras, mejorando así, la articulación y diferenciación de los sonidos del lenguaje. La disposición para pronunciar y diferenciar adecuadamente los sonidos se logra mediante las relaciones del niño con los adultos y el medio que les rodea, teniendo en cuenta que exigen una base estructural en el individuo como lo son, los órganos del lenguaje (Ledesma, 2018).

El componente Morfosintáctico está compuesto de la morfología y la sintaxis. La morfología tiene que ver con la organización interna de las palabras. Las palabras en las diferentes lenguas están formadas por combinaciones de sonidos llamados fonemas, los cuales carecen de significado por sí mismos pero que al unirse con otros fonemas forman palabras con significado propio. El morfema es la unidad gramatical más pequeña con significado que existe en una lengua. Este morfema al unirse con otros morfemas que tienen carga semántica propia forma una palabra aportando cada una de ellas su significado particular para que la palabra pueda ser un todo (Owens, 2003).

La sintaxis por otro lado, se refiere a las reglas gramaticales que permiten combinar las palabras en enunciados y oraciones coherentes y transformar unas oraciones en otras (Berko y Bernstein, 2010). Estas reglas van a permitir crear diferentes estructuras gramaticales que se utilizan cuando nos expresamos verbalmente o de forma escrita.

En otra instancia, cuando hablamos del componente Léxico-Semántico, nos referimos a dos aspectos: el léxico y el semántico. El aspecto léxico se refiere al conjunto de palabras que existen en un idioma determinado, estas palabras van aumentando conforme los niños van desarrollando las estructuras con las que se comunican y las experiencias variadas y ricas que les provee el medio ambiente en el que se desenvuelven. Por otro lado, las habilidades semánticas se refieren al significado de las palabras como unidades independientes que se relacionan entre sí para formar oraciones que transmiten ideas con significados nuevos y sentido propio, lo que es muy importante tanto para la comprensión del lenguaje oral como para la comprensión del lenguaje escrito (Nation, 2005; Perfetti, 2010, como se citó en Villalonga et al., 2014). Así mismo, cuando nos referimos a la semántica nos referimos al reconocimiento de las palabras lo que implica el procesamiento visual de las formas de los grafemas que conducen a la activación léxica (Perfetti, 2010; Perfetti et al., 2001, como se citó en Villalonga et al., 2014).

Por último, se tiene al componente de la pragmática. Owens (2003) menciona que este componente conforma el conjunto de normas involucradas en el uso del lenguaje dentro del contexto comunicativo, el cual debe incluir dos factores: a los participantes y a las circunstancias apropiadas; de esta forma, se tendría una correcta interacción entre las personas involucradas y sus intenciones respectivas. Por su parte, Jiménez (2010) refiere que la pragmática analiza el funcionamiento del lenguaje dentro de su contexto social, comunicativo y situacional, donde se estudia las normas que regularizan y explican el uso intencional que tiene el lenguaje, tomando en consideración que es un sistema social compartido, el cual conlleva reglas con el fin de una adecuada utilización en diferentes contextos determinados. Además, Huamaní (2014), afirma que para ser una persona pragmáticamente preparada se requiere contar de un repertorio de

conocimientos y capacidades comunicativas, refiriéndose con exactitud a las habilidades conversacionales, funciones comunicativas y el desarrollo narrativo que, en conjunto con un amplio y organizado entendimiento del mundo social, darán como resultado un óptimo desarrollo del componente pragmático.

2.2.1.4. Desarrollo del lenguaje

Dentro del componente Fonético-Fonológico, a los 6 meses, los bebés empiezan a balbucear, jugando con los sonidos como si jugaran con los dedos de las manos y los pies. A principios del segundo año, en la mayoría de niños el balbuceo pre lingüístico da paso a las palabras. El balbuceo se mezcla con el primer habla incluso puede continuar después de la aparición de palabras reconocibles. Las primeras expresiones de los niños más pequeños están compuestas por una palabra que tiene una pronunciación sencilla y un significado concreto. A los 2 años, el lenguaje es más claro al 50%, aparecen las primeras estructuras fonológicas (sujeto + verbo) y procesos de simplificación fonológica, en especial de estructura silábica. A los 3 años pronuncia palabras de 3 sílabas, existen procesos de simplificación fonológica como sustitución y asimilación, produce los sonidos /m/, /p/, /b/, /f/, /t/, /n/, /l/, /s/, /ch/, /ñ/, /k/, /j/, /x/, el lenguaje es más claro al 80%, produce fonemas en posición final de sílabas “m”, “n”, podría reconocer rimas. A los 4 años. Produce los sonidos /d/, /r/, /ll/ puede producir palabras polisilábicas, puede identificar sílaba inicial y final de la palabra, además puede identificar un fonema vocálico al inicio de una palabra, puede producir el grupo consonántico “bl”, “pl”, “cl”. A los 5 años produce los fonemas /x/ y /k/, puede pronunciar el grupo consonántico “br”, “pr” y “cr”, tiende a utilizar palabras polisilábicas con mayor frecuencia, reconoce una palabra a partir de sus componentes dados de forma aislada. A los 6 años, produce la /rr/ y produce diptongos crecientes (Berko y Bernstein, 2010).

El componente léxico semántico se compone del léxico, que hace referencia al vocabulario y la semántica que hace referencia al significado de las palabras, frases y discurso.

En el desarrollo de este componente del lenguaje se pueden distinguir cuatro etapas. La primera etapa siendo la etapa pre léxica comprendida entre los 10 y 15 meses. Esta etapa se caracteriza por producciones con la intención de comunicar pero que carecen de base conceptual. Usualmente, estas emisiones suelen estar acompañadas de gestos deícticos como señalar, extender la mano; y son los padres los que empiezan a darle categoría de palabra a las emisiones de sus hijos (a estas emisiones se conocen como pre palabras).

Seguidamente tenemos la segunda etapa llamada Etapa de los símbolos léxicos, etapa entre los 16 y 24 meses. En esta etapa los niños usan sustantivos para nombrar objetos de su entorno. El vocabulario del niño aumenta considerablemente los niños empiezan a dar nombre a las cosas. Según Clemente (1995) se produce el fenómeno “descubrimiento del nombre”. El niño comienza a nombrar personas, acciones y objetos de su entorno y estas producciones son fonéticamente estables. El significado que el niño les da a las palabras son referenciales, ya que se asocian a un concepto que el niño se ha formado sobre las cosas. De igual forma, en esta fase los niños cometen errores de sobreextensión y sobre restricción, los mismos que van desapareciendo alrededor de los 2 años y medio.

Así mismo, la tercera etapa del desarrollo léxico semántico del niño es la semántica de la palabra etapa comprendida entre los 19 meses hasta los 4 años de edad. Al inicio de esta etapa, 19 meses a 30 meses, los niños poseen un vocabulario de alrededor de 50 palabras, este se incrementa notablemente cerca a los 30 meses de edad siendo el niño capaz de construir enunciados de varias palabras. En su mayoría, estas palabras son sustantivos acompañados de verbos y algunos adverbios. Sus enunciados expresan relaciones de posesión, existencia, desaparición. Según Hernández (1984) y López et al. (1994, como se citó en Acosta y Moreno, 2001) a los 19 meses las categorías que los niños manejan están relacionadas a comidas, personas, animales, objetos de manejo personal, objetos de la casa y de la calle, así como algunas partes del cuerpo. Con respecto a las formas verbales se relacionan a las acciones que el niño realiza o con el control que ejercen en los adultos. En esta etapa continúan las sobreextensiones y sobre restricciones pero estas están basadas en características funcionales. Alrededor de los 30 y

36 meses el niño se expresa con verbos de acción y algunas palabras gramaticales. De esta forma, el niño trata de situar los objetos y acontecimientos en el tiempo y espacio. Adicionalmente se evidencia una amplitud en el número de combinaciones de palabras en sus enunciados. La organización conceptual del niño está organizada en campos semánticos. De los 36 a 48 meses, el niño utiliza preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres. Los atributos y características que va a manejar el niño son las relacionadas al tamaño y cantidad. En este periodo de desarrollo también se pueden encontrar los fenómenos de sinonimia, antonimia, reciprocidad y jerarquización de significados.

Finalmente, tenemos la etapa de la semántica del discurso de los 4 años en adelante donde se puede evidenciar que los niños utilizan en sus producciones lingüísticas conectores discursivos como pronombres relativos y anafóricos, conjunciones causales y temporales, adverbios y preposiciones de espacio y tiempo. La relación de los acontecimientos los expresa de forma secuenciada, ordenada y se puede observar una cohesión y coherencia discursiva (Acosta y Moreno, 2001).

Con respecto al componente morfosintáctico, el niño de acuerdo a su desarrollo evolutivo va adquiriendo diferentes estructuras gramaticales, las cuales se pasará a detallar. De los 18 a los 24 meses se encuentran enunciados de dos y tres palabras observándose la presencia de artículos de forma singular, el pronombre interrogativo qué, formas verbales e imperativas e impersonales y cierto número de adverbios de lugar y partículas negativas. Estas producciones de tres palabras se enlazan a través de preposiciones en y a. Así mismo, empieza a usar el morfema “s”. De 24 a 30 meses el niño hace uso de artículos, adjetivos calificativos y pronombres personales, demostrativos y algunos posesivos e interrogativos. Aumenta el uso de adverbios y preposiciones. Las flexiones de género y número se marcan en los adjetivos y artículos. En cuanto a los verbos utiliza la forma presente, perífrasis de futuro y al final de esta etapa ya se puede observar el uso de pasado y la forma subjuntiva del presente. Las oraciones simples que produce son gramaticalmente correctas con el uso de complementos adverbiales. De los 30 a los 36 meses, aumentan los elementos utilizados en las oraciones simples. Aumentan los pronombres en las

construcciones interrogativas. Uso de pronombres de tercera persona. A esta edad se empiezan a formular las primeras oraciones compuestas coordinadas y subordinadas relativas y sustantivas. Formación de forma indefinida y pretérito imperfecto. Los verbos auxiliares comienzan a usarse. De 36 a 42 meses el niño usa de forma correcta los plurales de pronombres personales. De 42 a 54 meses crece la variedad de oraciones compuestas, así como el uso de tiempos compuestos de los verbos. De los 54 meses a los 60 meses aparecen las oraciones pasivas, condicionales y circunstanciales, conciencia metalingüística y juegos con el lenguaje. Finalmente, tenemos la etapa de 60 meses a más observándose la plurifuncionalidad de las categorías gramaticales. Los adverbios, preposiciones de espacio y tiempo son utilizados correctamente. Sustitución de estructuras coordinadas y yuxtapuestas por las subordinadas, estableciendo la concordancia entre todos los elementos. Así mismo se da el cambio de orden de las palabras en las oraciones para dar énfasis a los enunciados (Acosta y Moreno, 2001).

Por otra parte, se puede decir que el lenguaje se aprende en un contexto conversacional, y es aquí donde entra el último componente del lenguaje, la pragmática. Se evidencia en los niños y niñas, su capacidad para expresar diferentes emociones, establecer un contacto comunicativo, brindar información y también demandar de ella, entre otros. Entre el nacimiento y los dos años de edad, se llegan a establecer las bases de las funciones comunicativas. En los bebés se evidencian reacciones ante la voz y el rostro de los adultos, demostrando así motivación para una relación interpersonal (Clemente, 1995, como se citó en Acosta y Moreno, 2001). Es a partir de los dos años de vida que comunican sus intenciones con mayor claridad, a pesar de que sean realizadas a través de gestos (Huamaní, 2014). Entre los ocho y nueve meses, desarrollan la intencionalidad comunicativa y empiezan a compartir objetos con los otros (Owens, 2003). En cuanto a las funciones comunicativas, que se dan alrededor de los nueve meses, se clasificaron en protoimperativas: actitudes del menor que van dirigidas al adulto con el fin de conseguir algo (ya sea un objeto o una acción deseada); y las funciones protodeclarativas: actitudes del menor para captar la atención del adulto con el fin de compartir un objeto o algún evento en especial (Bates, 1975, como se citó en Huamaní, 2014).

En referencia a las habilidades conversacionales, se definen como la capacidad de la persona para formar parte de una secuencia interactiva dentro del acto de habla, es decir, del intercambio comunicativo. Huamaní (2014) menciona que se deben cumplir con tres reglas importantes para que se realice de manera eficaz, entre ellas: comprometerse con el tema que se lleva abordando, la capacidad para adaptarse a las situaciones y los participantes y, el cambio de turnos en la conversación. A los dos años de edad, todavía no se evidencia un desarrollo completo de dichas funciones; aquí los niños mantienen una conversación, pero con pocos turnos, conversan con otras personas dentro de contextos que sean muy conocidos por ellos y sobre temas específicos. Es más adelante donde el uso de estas funciones se va intensificando (entre los tres y cuatro años), donde los niños empiezan a agregar preguntas respecto a referentes ausentes, su lenguaje expresivo es más inteligible y coherente en referencia al turno anterior de la conversación. Es hasta los cinco y seis años de edad, cuando los niños adquieren mayores recursos lingüísticos permitiendo complejizar las habilidades conversacionales, es así que, los niños pueden llevar conversaciones con más de una persona al mismo tiempo respecto a referentes abstractos y ausentes, asimismo, llegan a autocorregirse al percibir que los demás no le comprenden haciendo una reestructuración de sus verbalizaciones.

Para finalizar, en cuanto al discurso narrativo, se define como la secuencia coherente de las oraciones respecto a un tema, el cual se emite con una intención comunicativa concreta y llevada a cabo en una situación determinada. Se sostiene que la conversación que se realiza entre el adulto y el niño, es su principal origen. Demostrando así que, el adulto es el que proporciona el modelo narrativo al menor y le ayuda en el proceso de la construcción de sus narraciones (Serra, 2000, como se citó en Huamaní, 2014).

2.2.2. Trastorno Específico del Lenguaje

2.2.2.1. Definición

La Asociación Americana de Psiquiatría (2013) en su guía de consulta de los criterios diagnósticos del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5), definen a la presente condición de vida como las permanentes dificultades para la adquisición y uso del lenguaje en sus diferentes formas, a causa de las deficiencias comprensivas y/o expresivas, las cuales implican un limitado vocabulario, una estructura gramaticalmente reducida y un deterioro en la producción de los discursos; mostrándose dichos síntomas desde las primeras etapas del desarrollo y provocando que la persona se encuentre por debajo de lo esperado para su edad cronológica en el área lingüística. Tomando en cuenta que, todo ello, no se puede atribuir a déficits auditivos, sensoriales o motores, afecciones neurológicas, déficit cognitivo o retrasos globales del desarrollo. Además, se debe mencionar que el Trastorno Específico del Lenguaje presenta procesos psicológicos que se encuentran comprometidos, entre éstos encontramos a la memoria, el acceso al léxico, la percepción, entre otros (Aguado, 2016, como se citó en Granada et al., 2022).

Por otra parte, Sanz-Torrent y Andreu (2022), explican que hay una diversidad terminológica para este trastorno. En primera instancia, mencionan que el término de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), fue acuñado por Leonard (1981, como se citó en Sanz-Torrent y Andreu, 2022); sin embargo, con el transcurso de los años, se han ido generando otros más. En la actualidad, al TEL se le denomina según el manual de diagnóstico que se consulte: por un lado, el manual del ámbito psicológico, el mencionado DSM-5, lo presenta como el Trastorno del Lenguaje (TL); mientras que por su parte, el manual de medicina, la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-11), lo menciona como el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Ante esta controversia en relación a la variedad terminológica, Bishop et al. (2017, como se citó en Sanz-Torrent y Andreu, 2022), impulsaron un estudio referente a dicho tema, contando con la participación de un grupo de 59 profesionales expertos (bautizado por los autores como el consorcio CATALISE), los cuales llegaron a proponer el uso de “trastorno de lenguaje asociado a...”, cuando alguna condición médica se presente en conjunto con el Trastorno de Lenguaje (ejemplo: TL asociado a daño cerebral, TL asociado a discapacidad intelectual, TL asociado a

autismo, etc.). Y en cambio, recomiendan hacer uso del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje TDL, cuando las afectaciones del lenguaje sean graves, ocurren sin la presencia de un trastorno asociado ni tampoco una explicación clara que sea la causante. Sustituyendo de esta forma, el término anteriormente utilizado de TEL.

2.2.2.2. Causas

Descubrimientos recientes revelan que este trastorno es causa de orden genético y ambiental. Cada vez hay más evidencia de la heredabilidad de este trastorno y la interacción entre la herencia y el entorno, como lo mencionan Martínez, et al. (2003).

Es más probable que los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) tengan padres y hermanos que también han tenido dificultades y retrasos en el habla, comparados con niños sin este trastorno; lo que revela que es la herencia genética uno de los causales del TEL, esta posibilidad ha dado pie a varios estudios sobre el gen FOXP2, presuntamente el gen del lenguaje, citando el de la familia KE donde siete de los quince miembros que presentaban dificultades en el lenguaje y habla presentaban una mutación del FOXP2 en el cromosoma 7. Rice, et al. (2009, como se citó en Aguado et al., 2014) también han realizado investigaciones encontrando cuatro regiones cromosómicas asociadas al trastorno: SLI1 en el cromosoma 16q, SLI2 en el cromosoma 19q, SLI3 en el cromosoma 13q, SSD en el cromosoma 3p y el gen KIAA0319 en el cromosoma 6 que podrían estar relacionados con TEL y con dificultades lectoras. A pesar de poder identificar marcadores genéticos de TEL, Berko y Bernstein (2010) evidencian que también hay niños con diagnóstico de TEL que no presentan algún miembro de su familia que haya tenido alguna dificultad de Lenguaje.

2.2.2.3. Características

Las dificultades fonéticas fonológicas, no abarca solamente problemas en la articulación de los sonidos, aunque los niños puedan producir ciertos sonidos no podrán ser capaces de

utilizarlos de manera correcta en los diferentes contextos lingüísticos que se le presenten (Acosta y Moreno, 2001).

Los niños con TEL presentan menos verbalizaciones, tiene un inventario reducido de consonantes y vocales teniendo también el habla ininteligible, menos de lo que corresponde para su edad. Rescorla y Bertein Ratner (1996, como se citó en Aguado et al., 2014). Presentan errores en sustituciones, los más frecuentes son con los fonemas /d/, /l/ y /r/. Beers (1992;1995, como se citó en Aguado et al., 2014). Presentan errores en estructuras y segmentos de más pronta adquisición, como las oclusivas, las nasales y las semiconsonantes. Por último, una de las características más reconocidas son las omisiones de sílabas átonas y de las estructuras y segmentos de adquisición temprana (Rescorla et al. 1996 y Aguilar, 1999; Aguilar et al., 2002, como se citó en Aguado et al., 2014).

Las dificultades léxico semánticas para los niños con TEL pueden ir desde dificultades leves como la pobreza de vocabulario, la adquisición lenta de éste, así como un menor desarrollo de habilidades para relacionar significados. Si hablamos de una dificultad severa; hablamos de la producción de un discurso entrecortado y con pausas dónde se presentan sustituciones de palabras que no pueden ser recuperadas del lexicón del niño. Otra dificultad que se presenta es con el uso de palabras que tienen diferente significado pues los niños no utilizan la información contextual para escoger la palabra correcta. Por último, en el nivel discursivo se presentan problemas en la utilización de anáforas, sinónimos, jerarquización de significado y la utilización del tiempo o persona verbal. Las oraciones no están bien organizadas y el discurso carece de secuencia lógica. Todas estas dificultades producen un lenguaje confuso poco claro con muletillas y circunloquios entre las palabras y con escaso uso de adjetivos, artículos, adverbios, etc. y de los conectores como conjunciones, preposiciones, adverbios, Dependiendo de la severidad del trastorno se pueden evidenciar neologismos, ecolalias y ausencia de palabras funcionales (Acosta y Moreno, 2001).

Hay una extensa gama de dificultades que presentan los niños con TEL en el área de morfosintaxis. Los diferentes grados de severidad van desde niños que presentan un desarrollo gramatical lento y pobre, utiliza oraciones simples muchas veces que presentan alteración del orden de los elementos en ella. También presentan dificultad en la utilización de los morfemas gramaticales, oraciones que carecen de concordancia, así como, el empleo incorrecto de los nexos oracionales. Las dificultades se encuentran en especial en la categoría verbal. Así mismo, los niños con TEL tienen errores con las flexiones de tiempo, modo y aspecto lo que los lleva a usar menos formas de verbos o que los procesos de hipergeneralización y sustitución se prolongan más de lo que se considera normal. Los morfemas de género y número suelen estar bien en las oraciones simples, pero los errores aparecen en oraciones más largas, a la hora de respetar las reglas de concordancia.

En lo referente a la sintaxis, se observa que se afecta las producciones que llevan adiciones, supresiones y disposiciones de los elementos como en la oraciones negativas, pasivas, interrogativas y más aún en las coordinadas y subordinadas.

Los tipos de errores morfológicos más frecuentes son omisión de un morfema o omisión de algún componente de la oración. Sustitución gramatical por una palabra de la misma categoría y adición de partículas innecesarias en la oración. Todas estas dificultades hacen que los niños con TEL tengan dificultades en la comunicación.

Por último, y aunque sea uno de los componentes menos estudiados en relación a las características de los niños con TEL, se debe mencionar las dificultades en la pragmática. Leonard (1998, como se citó en Aguado et al., 2014), informa algo importante respecto a este componente, es así que, hace mención que los niños y niñas con TEL no utilizan de manera eficiente las habilidades comunicativas y presentan fallos en los intercambios conversacionales a causa de su falta de dominio de vocabulario y a las dificultades en la morfosintaxis (como anteriormente se ha mencionado). Agregando a ello, señala que la escasa destreza respecto al uso del lenguaje,

implicaría un refuerzo negativo, provocando una mala competencia en este nivel. Por su parte, Palazón (2023) indica que, si bien las dificultades mayores en niños con TEL se dan en la morfosintaxis y aspectos semánticos, se pueden evidenciar déficits pragmáticos en un grupo de éstos. Asimismo, este autor menciona la investigación de Andrés-Roqueta y Katsos (2021, como se citó en Palazón, 2023), quienes indicaron que los niños con TEL tuvieron una puntuación similar a los niños con Trastorno del espectro autista (TEA) en las tareas lingüísticamente pragmáticas ya que, para tener éxito en dichas tareas, se debe contar con una buena morfosintaxis y buen vocabulario; contrariamente, en las tareas socialmente pragmáticas, donde es importante poder entender las intenciones o deseos del interlocutor, los niños con TEA tuvieron una puntuación significativamente peor que los niños con TEL. Referente a esto, Pennington et al. (2019, como se citó en Palazón, 2023) postularon que los menores con TEA parecieran mostrar atípicas habilidades pragmáticas y, contrariamente, algunos menores con TEL demostrarían un cierto retraso en el desarrollo pragmático más que una desviación atípica.

Diferentes autores describen algunas dificultades en la pragmática de los niños con TEL, las cuales serán presentadas a continuación: Snyder (1978, como se citó en Aguado et al., 2014), refiere que los niños con TEL utilizan gestos dentro de sus actos de habla, para cumplir funciones comunicativas. De igual forma, se constató que en una muestra de niños catalanes (entre los 6 a 9 años) con diagnóstico de TEL, hacían un alto uso de gestos manuales con el fin de reemplazar sus palabras (Bosch y Serra, 1997, como se citó en Aguado et al., 2014). Otro punto, es el nombrado por Leonard, et al. (1982, como se citó en Aguado et al., 2014), quienes mencionan que los niños con TEL realizan varias preguntas, pero sus iniciativas por denominar hechos o cosas, eran pocas. Acerca de sus intercambios comunicativos con adultos, Leonard (1998, como se citó en Aguado et al., 2014), refiere que estos niños inician menos temas de conversación, se les dificulta mantener un tema y se apoyan de la producción adulta, para sus propias producciones compuestas con sintagmas aislados o fragmentos de oraciones. En síntesis, a todo esto, se debe decir que, la confianza que tienen los niños con TEL al realizar sus intercambios comunicativos, va a disminuir en relación a la competencia lingüística que su interlocutor presente.

2.2.2.4. Intervención del lenguaje

Vilaseca (2002, como se citó en Terán, 2020) considera que el logopeda es el profesional que escoge las estrategias específicas y los procedimientos necesarios para la enseñanza-aprendizaje de forma intencional y a favor de los niños y niñas con TEL. Vilameá (2014) comparte la misma opinión, mencionando que el logopeda que realice la intervención necesita contar con una formación especializada en TEL y ser muy minucioso al planificar el tratamiento conveniente para cada caso. Asimismo, determina que el TEL no es un simple retraso del lenguaje al que se le deba dar tiempo para ser intervenido puesto que es un trastorno grave, el cual acompañará al alumno afectado en el transcurso de su vida escolar. Por ello, Carballo (2012, como se citó en Romero, 2015) reiteró lo importante que es la identificación e intervención temprana del TEL para que los logros y avances de estos niños y niñas, sean favorables.

Tomando en cuenta la heterogeneidad del diagnóstico, se concluye que no existe un plan de tratamiento determinado para dicha condición; sin embargo, como se han ido mencionando en apartados anteriores, hay áreas fundamentales a abordar dentro de la intervención logopédica: la atención a las familias de los menores, la adquisición de los requisitos básicos para el lenguaje, el componente fonético-fonológico, el componente léxico-semántico, el componente morfosintáctico, el componente pragmático, la enseñanza de la lectoescritura y la atención educativa. La inclusión o exclusión de estos aspectos dentro de un plan de tratamiento, va depender de las dificultades o déficits lingüísticos que presente cada niño o niña con TEL.

2.2.2.5. Epidemiología

Tomblin (1997, como se citó en Villanueva, 2015), refiere que el TEL es uno de los trastornos de la comunicación oral más frecuente en los niños preescolares, con prevalencias estimadas entre el 2 y 7% de la población pre-escolar de habla inglesa. La Asociación Americana

de Psiquiatría (1994) indica una prevalencia de TEL entre un 6 y 8 %. Estudios en Chile exponen la presencia de TEL en el 4% de los niños entre 3 y 7 años y se presenta con mayor frecuencia en varones, según menciona De Barbieri (1999, como se citó en Villanueva, 2015).

Entre los pobladores de la Isla Robinson Crusoe, en Chile, donde se ha reportado una alta tasa de prevalencia de TEL, 35% en los niños originarios de la isla, siendo considerablemente mayor a otras poblaciones chilenas (4%) como de extranjeras (entre 2 y 8%), también a la frecuencia en los niños no isleños que habitan en la isla por temporadas (3.8%) como alude Villanueva et al. (2008, como se citó en Villanueva, 2015).

Un 25% a 75% de niños diagnosticados con TEL tienen algún familiar de primer grado con problemas lingüísticos, en el caso de que la madre tenga esta condición, la probabilidad de que 1 de cada 3 hijos salga también afectado, en gemelos la probabilidad de que los dos tengan esta condición es del 46% y el 96 % (Aguado et al., 2014).

La prevalencia en Andalucía, España es el 8,27% por cada mil, el 74% son niños. Según los grupos etarios: el 2,9% abarca las edades entre 3-6 años, el 32% entre niños de 6 a 8 años, el 42% entre niños de 8 a 12 años y el 23% más de 12 años. Según las tipologías: TEL expresivo (TEL-E): 56-%, TEL expresivo-receptivo (TEL-ER): 33% y TSP: 11% (Villegas, 2021).

En Europa los trastornos del lenguaje tienen una prevalencia aproximada del 9.92%, en el cual el 7,58% es TEL y el 2.34% son los trastornos de lenguaje asociados a otra condición médica. A pesar de esto el 90% de la población menciona conocer otros tipos de condiciones, como TEA, en contra del 60% que ha escuchado sobre TEL, ahí la importancia de realizar campañas de difusión sobre esta condición. Acerca de TEL, como mencionan los autores, no existen muchos datos en Latinoamérica, pero es Brasil dirigiéndose hacia la comunidad científica para discutir más acerca de este trastorno y tomarlo entre los diagnósticos diferenciales de los niños con dificultades de la comunicación (Barragan et al., 2021).

2.2.2.6. El niño con TEL dentro de la escuela

Cuando los niños son pequeños, ellos están expuestos a interacciones diarias con sus padres, hermanos o familiares, pero luego crecen y llega la etapa de la escolaridad dónde cada vez más se puede observar las deficiencias lingüísticas con las que estos niños llegan a la escuela. Son niños que no participan en clase, que tienen muy poco vocabulario para expresarse, que no se relacionan con sus amigos y que no toman la iniciativa para hacer preguntas. Se ha podido observar que estas dificultades se van agravando a lo largo del tiempo ya que los niños pasan de un grado al otro sin recibir ayuda especializada (Acosta y Moreno, 2001).

Vilameá (2014), realiza los contenidos de una guía para la intervención en el ámbito educativo para el alumnado con TEL, en donde hace alusión a diferentes dificultades en el aprendizaje de estos niños y niñas dentro de sus escuelas, especialmente las relacionadas a la lectoescritura, matemáticas, memoria y también las del ámbito social:

En relación al aprendizaje de la lectoescritura, alude que, en la edad preescolar, estos alumnos presentan ciertas dificultades como en el reconocimiento de las grafías, segmentación de sílabas en las palabras, letras y números en espejo, poco conocimiento de palabras usadas habitualmente en el salón de clases. Ya en la etapa escolar, la lectura se evidencia pausada, lenta y con poca comprensión de lo leído, cometiendo varios errores ortográficos tanto en dictados como en copiados, dificultades al momento de realizar apuntes y redactar composiciones escritas por sus bajas habilidades narrativas; en torno a todo ello, los niños y niñas con TEL rechazan actividades que demanden la lectoescritura.

El aprendizaje de las matemáticas en el colegio, también se ve afectado por la poca comprensión lectora, donde al no entender muy bien los enunciados, presentarían una baja habilidad para resolver los problemas planteados en la etapa escolar. Además, la mayoría tiene dificultad para comprender los conceptos de orientación espacial y temporalidad, bajo razonamiento matemático e inconvenientes al aprender nuevos conceptos matemáticos en grados escolares mayores.

Por otro lado, la memoria es un proceso cognitivo que va a repercutir en las actividades del ámbito escolar de estos niños y niñas, es así que se observa que estos alumnos presentan impedimentos para recordar datos importantes, información recabada de lecturas, instrucciones dadas o recados y para recordar las lecciones aprendidas en el día anterior. Y en relación a otros aspectos cognitivos como la atención-concentración, percepción, secuenciación; se evidencia inconvenientes al organizar su material de estudio, al manejar de forma autónoma sus agendas, su avance en los trabajos es más lento, pierden útiles escolares repetidamente, y muchos problemas para tender tareas que contengan carga verbal, como por ejemplo las explicaciones de forma oral.

Para finalizar, en cuanto a las habilidades sociales de los niños con TEL, éstas también se ven afectadas, especialmente desde la Educación Inicial. Los menores, presentan muy poca iniciación de interacciones con sus pares, llegando a ser ignorados en las conversaciones con otros niños; es así que, suelen tener iniciativa para interactuar más con adultos que con los de su edad. Esto es debido a sus afectaciones en el área comprensiva, por lo que a más fallos en la comprensión, mayor será el aislamiento social e incluso esto podría desencadenar problemas conductuales. Asimismo, dentro de sus dificultades sociales, se evidencia que se les resulta difícil comprender las intenciones de las personas, las normas sociales implícitas, presentan complicaciones para convencer o negociar y más adelante, cuando van adquiriendo mayor edad, se les dificulta ser partícipes dentro de juegos colectivos reglados. Sumado a esto, sus déficits pragmáticos repercuten en la comprensión de verbos abstractos (adivinar, olvidar, recordar, etc.), de indirectas, doble sentido, metáforas, entre otros.

2.2.2.7. Rol del docente en un caso de niño con TEL dentro del aula

Los padres tienen el importante rol de criar a sus hijos, es por ello que son los primeros en notar cualquier dificultad en el desarrollo del lenguaje de sus hijos, así mismo, cuando los niños ya tienen la edad para asistir a la escuela, son los maestros de Educación Inicial o de

Educación Primaria los que pueden intuir si alguno de sus alumnos podría tener TEL, como lo indica González (2013, como se citó en Terán, 2020). Es por esto la importancia que tiene que el profesorado sepa detectar tal trastorno; sin embargo, los docentes no cuentan con conocimientos necesarios para identificar niños que presenten TEL. Por ello se plantea que el apoyo que el niño reciba en la escuela tenga un planteamiento colaborativo e interactivo donde la terapeuta de lenguaje pueda aportar conocimientos teóricos y prácticos al docente de aula y éste a su vez pueda identificar señales de alarma en el desarrollo del lenguaje en los niños para que éstos puedan ser derivados a evaluación. La responsabilidad de mejorar el lenguaje de un niño con TEL no sólo es de la terapeuta de lenguaje, sino que es un trabajo en conjunto con el docente de aula y los padres de familia (Monfort y Juárez, 2020).

Es esencial que los docentes utilicen estrategias que ayuden a que los alumnos con dificultades comunicativas puedan tener mayor participación en las actividades, sean valorados positivamente, puedan intervenir sin interrupciones ni ser atacados o ridiculizados Aguado (2004, como se citó en Terán, 2020). El docente debe permitir que los niños se expresen y contesten preguntas abiertas para que tengan más oportunidad de expresarse dentro de la clase (Monfort y Juárez, 2020).

Se debe tener en cuenta la importancia de que los docentes tengan mayor contacto con los especialistas mediante la información de avances, generalizaciones y trabajos desarrollados, recibiendo de éstos sugerencias de actividades complementarias y asesoría para las adaptaciones curriculares teniendo en cuenta las necesidades en el lenguaje y la comunicación González (2013, como se citó en Terán, 2020). Estas acomodaciones y modificaciones en el aula tienen que ponerse en práctica para beneficio del estudiante (Monfort y Juárez, 2020).

El rol docente es mediante la ayuda de especialistas y de la familia, obtener herramientas para superar las dificultades de aprendizaje, conocer al alumno para saber qué características presenta, y de qué manera se puede ayudar al mismo, buscando estrategias que se adapten a su nivel de aprendizaje, actividades específicas que los motive, tales son esenciales para generar una

enseñanza-aprendizaje donde se vean igual al resto con sus mismas capacidades, promoviendo un ambiente agradable, y que la relación con sus compañeros no se vea afectada. El docente que al trabajar con niños con TEL deben estar en continua búsqueda por nuevas herramientas donde brinde ayuda para la intervención en estos casos y se proporcionen estrategias para trabajar con el alumnado con TEL los contenidos curriculares y adaptar los mismos a su nivel y ritmo de aprendizaje, lo cual permite a los alumnos aprender de acuerdo a sus capacidades. Es importante tener un buen conocimiento del mismo, ya que el TEL es un trastorno grave que va a acompañar al alumnado afectado a lo largo de toda su trayectoria escolar (García, 2023).

2.2.2.8. Preparación académica docente sobre el TEL en Lima

Como se ha evidenciado en apartados anteriores, el docente cumple un rol crucial en la educación de los niños con TEL, siendo éste el profesional que detectará los primeros signos de alerta y realizará las acomodaciones o implementaciones requeridas dentro del aula en los diferentes grados de escolaridad. Por esta razón, se vio la necesidad de analizar detenidamente las mallas curriculares y planes de estudios de pregrado correspondiente a la carrera de educación en los tres niveles escolares (inicial, primaria y secundaria) con el fin de obtener una referencia de la realidad académica con la que contamos en la actualidad. Para este estudio curricular, se tomó en cuenta las principales universidades e institutos, ya sean públicos o privados, pertenecientes a la ciudad de Lima metropolitana; cabe resaltar que las currículas analizadas en el presente trabajo, son las que se encuentran vigentes en los portales web de cada institución superior, es decir, son las más actualizadas dentro de los últimos 10 años. De igual forma, se debe señalar que la presente exploración curricular ha sido estrictamente tomando en cuenta los cursos de mayor implicación al desarrollo infantil, dificultades en la etapa escolar y las adaptaciones en los cursos o en el aula para los alumnos que lo requieran; las cuales son presentadas a continuación:

Universidad que cuenta con diferentes y variadas especialidades en las carreras pedagógicas, revisando si los estudiantes llevan cursos sobre diversidad e inclusión, se observa que en la facultad de Educación Inicial en el VII ciclo de estudios de pregrado llevan el curso de Psicopatología Infantil y en IX ciclo el curso Neurología y aportes de la neurociencia de la niñez temprana (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2024).

La carrera de Educación Primaria ofrece las especialidades de Educación Primaria – Educación Básica Alternativa y Educación con Especialidad de Educación Básica Alternativa – Educación Primaria, donde llevan cursos referentes a la Educación Especial, no es una especialidad de Educación Básica Regular. En Secundaria, con mención en Lengua Española, Literatura, Matemática y Química, Física y Biología no llevan ningún curso referente a diversidad e inclusión. Cabe resaltar que son las especialidades de Educación Básica Regular (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2024).

Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP

La cual ofrece las carreras de pedagogía, Educación Inicial, Primaria y Secundaria con la especialidad en Ciencias Sociales y Matemáticas.

Los cursos que se encuentran en la malla curricular según especialidad son, en Educación Inicial: Investigación y prácticas 5: Interacciones en el aula y atención a la diversidad en el V ciclo; Educación inclusiva en el VI ciclo; Problemas de aprendizaje y conductas en el aula en el VII ciclo; finalizando con el curso de Problemas del desarrollo infantil que lo estudian en el VIII ciclo (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2024).

En Educación Primaria son: Investigación y prácticas 5: Interacciones en el aula y atención a la diversidad en el V ciclo; Educación inclusiva en el VI ciclo; también llevan

Problemas de aprendizaje y conductas en el aula en el VII ciclo (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2024).

En las carreras de Educación Secundaria, con mención en Ciencias Sociales los alumnos de pregrado estudian dos cursos que son Investigación y prácticas 5: Interacciones en el aula y atención a la diversidad en el V ciclo y Educación Inclusiva en el VI ciclo. En la mención de Matemáticas según la malla curricular estarían llevando los cursos de Investigación y prácticas 5: Interacciones en el aula y atención a la diversidad en el V ciclo finalizando con Educación inclusiva en el VI ciclo (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2024).

Institución de Educación Pedagógico Público Manuel Gonzales Prada

En este pedagógico público que posee las carreras de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, ofrece en su malla curricular diferentes cursos sobre diversidad e inclusión.

En la especialidad de Educación Inicial llevan los cursos de Diversidad y educación inclusiva en el III ciclo, tanto como Prevención y detección de problemas de aprendizaje y conducta en el VI ciclo (Institución de Educación Pedagógico Público Manuel Gonzales Prada, 2024).

En Educación Primaria llevan los cursos de Atención a la diversidad y necesidades de aprendizaje I en el V ciclo y atención a la diversidad y necesidades de aprendizaje II en el VII ciclo (Institución de Educación Pedagógico Público Manuel Gonzales Prada, 2024).

En Educación Secundaria en las tres menciones, en Ciencia y tecnología, Matemática, Comunicación y Ciudadanía y Ciencias Sociales, solo llevan el curso de Gestión de aprendizajes para la atención a la diversidad en el VIII ciclo (Institución de Educación Pedagógico Público Manuel Gonzales Prada, 2024).

Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE

La facultad de educación de la UNIFE cuenta con tres especialidades: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Especial. Así mismo, ofrecen dos segundas especialidades en: Intervención Temprana y Educación Especial.

Con respecto a cursos que imparten algún tipo de información sobre diversidad o inclusión, se observa que, en la especialidad de Educación Inicial, la malla curricular no ofrece ningún curso de este tipo (Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 20214).

De forma contraria, en la especialidad de Educación Primaria, se visualiza que en esta especialidad la universidad ofrece, en el ciclo IX de la carrera, el curso de Inclusión educativa, atención a la diversidad y estrategias de inclusión (Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 2024).

Universidad Nacional Mayor de San Marcos - UNMSM

La UNMSM ofrece en su facultad de educación las especialidades de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La universidad ofrece algunos cursos relacionados a la diversidad e integración en algunas de sus especialidades, como en Educación Inicial en el ciclo IX; como también, los cursos de Detección y prevención de problemas de aprendizaje y el curso electivo de Educación inclusiva en el ciclo VII (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2024).

En cuanto a la especialidad de Educación Primaria se pudo observar que ofrecen el curso de Problemas de aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo en el X ciclo (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2024).

En relación a la Educación Secundaria, se encuentran las menciones de Lenguaje, Literatura y Comunicación, Biología y Química, Filosofía, Tutoría y Ciencias sociales, Historia

y Geografía, Inglés y Castellano, Matemática y Física; sin embargo, en ninguna de estas especialidades se dictan cursos relacionados a la diversidad o inclusión educativa (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2024).

Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico

Esta escuela pedagógica cuenta con las especialidades de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria en las especialidades de Ciencias y Tecnología, Matemáticas, Ciudadanía y Ciencias Sociales, Comunicación e Idiomas, especialidad Inglés.

En el nivel de Educación Inicial, se ofrece el curso de Atención a las necesidades educativas especiales en el ciclo VIII (Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico, 2024).

En el nivel de Educación Primaria, en el ciclo V, se brinda el curso de Atención a la diversidad y necesidades de aprendizaje I y en el ciclo VII se brinda el curso de Atención a la diversidad y necesidades de aprendizaje II (Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico, 2024).

En cuanto al nivel de Educación Secundaria, en ninguna de las especialidades se ofrecen cursos sobre diversidad o inclusión (Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico, 2024).

Universidad Nacional Federico Villarreal – UNFV

La universidad nacional Federico Villarreal, ofrece las diferentes especialidades de la carrera de educación. En el caso de Educación Inicial, se empiezan a llevar cursos relacionados

al tema a partir del III ciclo con Bases psicológicas del aprendizaje; posteriormente, en VI ciclo, se brinda el curso de Experiencias comunicativas orales en niños de jardín; más adelante, en IX ciclo, llevan los cursos de Educación inclusiva y transdisciplinaria y Adaptaciones curriculares; y para finalizar los estudios, en el X ciclo, se termina con el curso de Programas alternativos en Educación Inicial (Universidad Nacional Federico Villarreal, 2024).

Por su parte, en la especialidad de Educación Primaria, se brinda en III ciclo el curso de Bases psicológicas del aprendizaje y; más adelante, se evidencian dos cursos en los dos últimos ciclos: Diversidad y educación inclusiva I en el IX ciclo y Diversidad y Educación inclusiva II en el X ciclo (Universidad Nacional Federico Villarreal, 2024).

En otra instancia, respecto a la de Educación Secundaria, la UNFV ofrece una gran variedad de especialidades tales como: Ciencia histórico sociales, Ciencias naturales, Filosofía y ciencias sociales, Inglés, Lengua y literatura, Matemática y física; en las cuales, todas coinciden únicamente en el curso de Bases psicológicas del aprendizaje en el III ciclo. Hay muy pocos cursos relacionados al tema en el nivel de secundaria y éstos sólo se presentan según la especialidad que se estudia como, por ejemplo: en la especialidad de Filosofía y ciencias sociales se imparten los cursos de Psicología del aprendizaje en V ciclo y Problemas de aprendizaje en VIII ciclo; mientras que, en la especialidad de Ciencias naturales, solo se brinda el curso de Neurociencia y aprendizaje en el VII ciclo (Universidad Nacional Federico Villarreal, 2024).

Universidad César Vallejo - UCV

La Universidad César Vallejo, cuenta con las especialidades de Educación Inicial y Educación Primaria. Es así que, en Educación Inicial se visualizan dos cursos en la mitad de la carrera: Educación inclusiva e interculturalidad en IV ciclo y Estrategias para la atención a la diversidad en el V ciclo (Universidad César Vallejo, 2024).

Por otro lado, dentro de la especialidad de Educación Primaria, se evidencia una ampliación de cursos relacionados al tema a partir del II ciclo con Interculturalidad e inclusión en la educación, siguiendo con Estrategias para la atención a la diversidad en el III ciclo, Atención a las dificultades del aprendizaje y la conducta en el IV ciclo y concluyen con Adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad en el V ciclo (Universidad César Vallejo, 2024).

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Emilia Barcia Boniffatti

La presente escuela superior pedagógica cuenta únicamente con la especialidad de Educación Inicial donde sobresalen tres cursos que enseñan temas relacionados, como lo es Inclusión educativa para la atención a la diversidad en el IV ciclo, luego Desarrollo de la comunicación en la primera infancia en V ciclo y, más adelante, Atención a las necesidades educativas especiales en VIII ciclo (Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Emilia Barcia Boniffatti, 2024).

2.3. Definición de términos básicos

Nivel de conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje: conjunto de conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, comprendido por la definición, características, causas, intervención y epidemiología.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación elegido fue el cuantitativo descriptivo. Según Arias (2012) una investigación es cuantitativa cuando el objetivo es describir ciertas características de un grupo mediante la aplicación de un cuestionario, haciendo un análisis estadístico elemental que consiste en la elaboración de una tabla de distribución de frecuencias absolutas y relativas o porcentajes y luego generar un gráfico a partir de dicha tabla. Asimismo, es descriptiva, porque consiste en caracterizar un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere.

El diseño de investigación desarrollado fue el Observacional Transversal. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), consiste en un método de obtención de datos que perdura sólo un momento, en un único tiempo.

3.2. Población y muestra

Población

La población estuvo constituida por 264 docentes varones y mujeres de los niveles de inicial, primaria y secundaria de instituciones educativas de Educación Básica Regular del Cercado de Lima de colegios públicos y parroquiales.

Muestra

La muestra fue elegida a través de un muestreo No probabilístico, intencional, teniendo en consideración los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

- a) Docentes actualmente laborando en instituciones públicas y parroquiales de educación básica regular (EBR) del Cercado de Lima.
- b) Docentes actualmente laborando en los niveles de Educación Inicial, Primaria o Secundaria.
- c) Docentes que acepten participar de la investigación.

Criterios de exclusión:

- a) Docentes que no estén de acuerdo en participar.
- b) Docentes que no completen el cuestionario.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, el mayor número de docentes pertenece a las instituciones educativas de gestión públicas (125); asimismo, la mayoría de los docentes laboran en el nivel educativo de inicial (99).

Tabla 1

Distribución de la muestra de docentes según tipo de gestión y nivel educativo

Tipo de gestión	Nivel Educativo			N°	%
	Inicial	Primaria	Secundaria		
I.E. Pública	86	20	19	125	74
I.E. Parroquial	13	16	16	45	26
Total	99	36	35	170	100

3.3. Definición y operacionalización de las variables

3.3.1. Definición de la variable

Nivel de conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje: conjunto de conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, comprendido por la definición, características, causas, intervención y epidemiología.

3.3.2. Operacionalización de la variable

Tabla 2*Operacionalización de la Variable*

Variable	Dimensiones	Ítems
Nivel de Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje	Definición	Ítem del 1 al 4
	Características	Ítem del 5 al 19
	Causas	Ítem del 20 al 23
	Intervención	Ítem del 24 al 27
	Epidemiología	Ítem del 28 al 30

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas

Consultando a [Sánchez y Reyes \(2015\)](#), las técnicas utilizadas para el recojo de los datos de la presente tesis fueron:

Las técnicas indirectas se utilizan cuando por el tamaño de la población o muestra no es posible tener un contacto directo del que realiza la investigación con el investigador. Uno de los documentos que se utiliza con esta técnica es el cuestionario. Este formato está compuesto por preguntas relacionadas con los objetivos de la investigación. Existen diferentes tipos de preguntas que pueden ser utilizadas en los cuestionarios como de elección forzada, de respuestas abiertas, dicotómicas, de comparación por pares y de alternativa múltiple.

Técnica de análisis documental: esta técnica se basa en el estudio detallado de documentos que constituyen fuentes escritas primarias o secundarias que se relacionan a las variables del estudio.

3.4.2. Instrumentos

El instrumento elegido para la presente investigación fue el Cuestionario de Conocimientos del Trastorno Específico del Lenguaje de Angles y Gutiérrez (2020).

3.4.2.1. Ficha Técnica

Nombre : Cuestionario de Conocimientos del Trastorno Específico del Lenguaje
Autores : Gloria Isabel Angles Angles y Cynthia Magdalena Gutiérrez Navarro
Procedencia : Perú – Pontificia Universidad Católica del Perú
Año : 2020
Población : Docentes y Psicólogos
Ítems : 30 ítems con alternativas de respuesta Verdadero o Falso.
Dimensiones : El cuestionario está dividido en cinco dimensiones: definición, características, causas, intervención y epidemiología, los cuales posibilitan obtener el Nivel de conocimiento que presentan los docentes y psicólogos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje.

3.4.2.2. Validez y confiabilidad

Del cuestionario original:

Validez del cuestionario original

El cuestionario fue analizado por 5 jueces, quienes son especialistas en el tema; éstos

revisaron cada ítem basándose en los criterios de relevancia, pertinencia y claridad para su validez; puntuando un puntaje de 1 si el ítem lo estimaban como válido o puntuando 0 si lo consideraban como no válido. Luego, se procedió a calcular el grado de concordancia de las valoraciones realizadas, haciendo uso del Índice de Acuerdo, es así que, se obtuvo un porcentaje de 87,10% el cual constituye un índice alto de acuerdo de las valoraciones de los jueces expertos. En referencia a esto, los 30 ítems analizados fueron considerados válidos y, por ende, el cuestionario fue estimado como apto e idóneo para su aplicación.

Confiabilidad del cuestionario original

La prueba aplicada fue el alfa de Cronbach, siendo utilizado para definir la consistencia interna de los 30 ítems que miden la variable. Es así que, el valor calculado fue igual a 0,70, lo cual indica un aceptable nivel de consistencia de los ítems de la escala total del cuestionario; por lo que, llegó a ser considerado apto y confiable para su administración.

Del cuestionario revisado:

Validez del cuestionario adaptado

Con el fin de conseguir la validez de contenido del Cuestionario de Conocimiento del Trastorno Específico de Lenguaje, se procedió a hacer uso del método de juicio de expertos, para ello se tuvo la colaboración de cinco docentes especialistas en el tema de Trastorno de Lenguaje. Este conjunto de jueces validó el instrumento mencionado, tomando en cuenta tres criterios de evaluación: Pertinencia, Relevancia y Claridad. Es así que, para cada uno de los 30 ítems del cuestionario, los expertos dieron una valoración de 1 o 0 demostrando con ello su acuerdo o desacuerdo, respectivamente. De dicha forma, se pudo calcular la V de Aiken para cada reactivo presentado dentro del instrumento, según los criterios de evaluación anteriormente mencionados y considerando la siguiente fórmula (Escurra, 1988):

$$V = \frac{S}{n(c - 1)}$$

Siendo:

S = la sumatoria de si

si = Valor asignado por el juez i

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración (2, en este caso)

Seguidamente, al reemplazar cada valor asignado por los cinco jueces expertos a todos los ítems, con la fórmula planteada, se obtuvieron los resultados que serán mostrados en las próximas tablas. Como se puede apreciar en la tabla 3, los valores conseguidos corresponden al mínimo o lo superan, tal como lo señalan García y García (2013), que determinaron como 0,75 la valoración necesaria para que el ítem de una escala establecida, pueda ser validada. En este caso, los valores de la V de Aiken, por cada criterio de validación llegan a variar de 0,75 a 1, con excepción del ítem 28, donde su respectivo valor es de 0,73. Por tener éste un valor inferior a lo establecido como mínimo y presentarse en dos criterios de evaluación, se dispuso eliminar dicho ítem de la escala total. De esta forma, el cuestionario quedó constituido por 29 preguntas con 2 opciones de respuesta (verdadero – falso).

Tabla 3*Resultados de la V de Aiken para los ítems del Cuestionario según los criterios de validación*

Ítem	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Promedio total
1	1	1	1	1
2	1	1	1	1
3	1	1	1	1
4	1	1	1	1
5	1	1	0.8	0.93
6	1	1	1	1
7	1	1	1	1
8	1	1	1	1
9	1	1	1	1
10	1	1	1	1
11	1	1	1	1
12	1	1	1	1
13	1	1	1	1
14	1	1	1	1
15	1	1	1	1
16	1	1	1	1
17	1	1	1	1
18	1	1	1	1
19	1	1	1	1
20	1	1	1	1
21	1	1	1	1

22	1	1	1	1
23	1	1	1	1
24	1	1	1	1
25	1	1	1	1
26	1	1	1	1
27	1	1	1	1
28	0.6	0.6	1	0.73
29	1	1	1	1
30	1	1	1	1
V de Aiken global				0.98

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4, se puede visualizar que todas las preguntas cumplen con los criterios de evaluación: Pertinencia, Relevancia y Claridad, ya que consiguieron una puntuación de 1; por esta razón, ningún ítem debe ser eliminado (Anastasi y Urbina, 1998).

Tabla 4

Resultados de la V de Aiken para los ítems de los Datos personales del cuestionario según los criterios de validación

Ítem	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Promedio total
1	1	1	1	1
2	1	1	1	1
3	1	1	1	1
4	1	1	1	1
5	1	1	1	1
6	1	1	1	1
V de Aiken global				1

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, se aprecia que los ítems que fueron modificados a partir de las sugerencias de los jueces; estos son los ítems número 6, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 22, 24 y 30. Las modificaciones en los ítems 6, 8, 24 fueron respecto a la redacción; y las modificaciones en los ítems 9, 13, 14, 15, 16, 22 y 30, respecto al contenido. Por último, el ítem 28 fue eliminado.

Tabla 5

Adaptación de los ítems por sugerencia de los jueces

Número de ítem	Ítem de cuestionario original	Ítem adaptado por sugerencia de los jueces
1	El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) tiene relación con un déficit intelectual.	El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) tiene relación con un déficit intelectual.
2	El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) está asociado a un problema motor.	El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) está asociado a un problema motor.

- | | | |
|----|--|--|
| 3 | El Trastorno Específico del Lenguaje es una dificultad en la adquisición del lenguaje oral. | El Trastorno Específico del Lenguaje es una dificultad en la adquisición del lenguaje oral. |
| 4 | Un Trastorno Específico de Lenguaje está asociado a una lesión neurológica. | Un Trastorno Específico de Lenguaje está asociado a una lesión neurológica |
| 5 | El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se prolonga desde la infancia hasta la adultez. | El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se prolonga desde la infancia hasta la adultez. |
| 6 | El niño con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) presenta problemas de conducta. | El niño con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) siempre presenta problemas de conducta. |
| 7 | El niño con TEL muestra poca claridad en sus expresiones orales. | El niño con TEL muestra poca claridad en sus expresiones orales. |
| 8 | El habla de un niño con TEL se caracteriza por la correcta articulación de palabras. | El habla de un niño con TEL se caracteriza por dificultades en la articulación de palabras. |
| 9 | El niño con TEL no puede cumplir con las órdenes recibidas debido a que no las comprende. | La mayoría de niños con TEL tienen dificultades para seguir las órdenes, debido a problemas en la comprensión. |
| 10 | El niño con TEL presenta un vocabulario restringido. | El niño con TEL presenta un vocabulario restringido. |
| 11 | Generalmente en el niño con TEL se encuentran afectados tanto la comprensión como la expresión del lenguaje. | Generalmente en el niño con TEL se encuentran afectados tanto la comprensión como la expresión del lenguaje. |
| 12 | El niño con TEL no presenta dificultades en sus relaciones sociales. | El niño con TEL no presenta dificultades en sus relaciones sociales. |
| 13 | El niño con TEL mantiene una conversación fluida. | El niño con TEL puede realizar un intercambio conversacional (mantener una conversación de ida y vuelta). |

- 14 El niño con TEL habla incoherencias y se sale del tema. El niño con TEL tiene problemas en la organización de su discurso, lo cual, le dificulta mantener una conversación fluida.
- 15 El niño con TEL tiene dificultades para expresar sus emociones de manera verbal. Algunos niños con TEL tienen dificultades para expresar sus emociones de manera verbal.
- 16 El niño con TEL es capaz de realizar conversaciones espontáneas. En comparación de un niño con desarrollo típico en el lenguaje, el niño con TEL realiza menos conversaciones espontáneas (inicia conversaciones).
- 17 El niño con TEL puede omitir palabras al expresar frases u oraciones en su habla espontánea. El niño con TEL puede omitir palabras al expresar frases u oraciones en su habla espontánea.
- 18 Las características de las dificultades del lenguaje en un TEL pueden variar de un niño a otro. Las características de las dificultades del lenguaje en un TEL pueden variar de un niño a otro.
- 19 Los niños con TEL empezaron a hablar tarde. Los niños con TEL empezaron a hablar tarde.
- 20 El TEL se debe a dificultades durante el embarazo. El TEL se debe a dificultades durante el embarazo.
- 21 Los niños con TEL sufrieron de abandono familiar. Los niños con TEL sufrieron de abandono familiar.
- 22 Los niños con TEL tienen antecedentes familiares de problemas de lenguaje. Los niños con TEL siempre presentan antecedentes familiares de trastornos del neurodesarrollo (lenguaje, atención, aprendizaje, autismo, etc.).
- 23 Actualmente, se cree que el origen del TEL se debe a causas genéticas. Actualmente, se cree que el origen del TEL se debe a causas genéticas.

24	La intervención de un niño con dificultades en el lenguaje comprensivo y expresivo puede esperar, ya que muchos niños superan la dificultad por sí solos.	La intervención de un niño con TEL puede esperar, ya que muchos niños superan la dificultad por sí solos.
25	Un docente puede realizar adaptaciones y acomodaciones en el aula para el niño con TEL.	Un docente puede realizar adaptaciones y acomodaciones en el aula para el niño con TEL.
26	Un docente bien preparado está en la capacidad de identificar señales de alerta de una dificultad en el lenguaje.	Un docente bien preparado está en la capacidad de identificar señales de alerta de un niño con TEL.
27	La intervención del niño con TEL la realiza el especialista de lenguaje.	La intervención del niño con TEL la realiza el especialista de lenguaje.
28	Sólo los niños presentan TEL.	Sólo los niños presentan TEL.*
29	Hay más niños que niñas con TEL.	Hay más niños que niñas con TEL
30	La incidencia de niños y niñas con TEL es entre 6 y 8% aproximadamente	La incidencia de niños (niños y niñas) con TEL, está entre el 4 y 8 % del total de la población infantil.

(*) Ítem eliminado

Confiabilidad del cuestionario adaptado

Para establecer la confiabilidad de la adaptación del Cuestionario de Conocimientos del Trastorno Específico del Lenguaje, elaborado en su versión original por Angles y Gutiérrez (2020), se procedió a aplicar el método de la estabilidad mediante el test-retest, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Para Martínez y March (2015), el test-retest indica que, para estudiar la estabilidad, se parte del indicio de que todo test es equivalente a sí mismo y el proceso requiere de dos aplicaciones que puedan realizarse en un mismo acto dividido en dos momentos; en otros términos, se aplica el instrumento, se recogen los datos y se aplica nuevamente, o se permite un lapso de tiempo corto, de dos a ocho semanas, que no admita

variaciones de importancia para la investigación entre las dos aplicaciones. Al aplicar el mismo instrumento en dos ocasiones al mismo grupo, se determina de esta manera, la correlación de Pearson, cuyo coeficiente debe resultar como mínimo 0,75 para que sea considerada la confiabilidad como aceptable.

Habiéndose aplicado el test-test en una muestra piloto de 30 docentes, se obtuvo un coeficiente de Pearson ($r = 0,830$) que, según lo señalado por Martínez y March (2015), supera el valor mínimo establecido, lo cual se estima como aceptable; por consiguiente, se puede afirmar que el instrumento cumple satisfactoriamente con el requisito de confiabilidad para su aplicación a la muestra de investigación, tal como se aprecia en la Tabla 6.

Tabla 6

Test Retest a través del coeficiente de Pearson

		TEST	RETES T
TEST	Correlación de Pearson	1	,830**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	30	30
RETES T	Correlación de Pearson	,830**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

3.5. Procedimiento de recolección de datos

Para iniciar el procedimiento de recolección de datos, se solicitó la Carta de presentación a la administración de Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL), para presentarla a los directivos de las instituciones educativas, solicitando su permiso con el fin de

aplicar el presente cuestionario de Conocimiento sobre el Trastorno Específico del Lenguaje - Revisado. Se realizaron coordinaciones directas con los directores y/o coordinadores de las instituciones, también se coordinó con los secretarios generales del SUTEP de algunos colegios para facilitar el acceso a los docentes tanto de forma presencial como virtual. Se aplicó la encuesta a los docentes de forma impresa y por medio de Google forms; recogidos los datos, éstos fueron codificados para que puedan ser analizados con el programa SPSS versión 27 en español.

3.6. Procesamiento y análisis de datos

En primer lugar, para el procesamiento y análisis de datos se utilizó el software estadístico IBM SPSS versión 27 en español. Una vez obtenido los resultados con este programa, se procedió a elaborar tablas de frecuencias y porcentajes para el total y cada una de las dimensiones de la variable de estudio: Conocimientos sobre el TEL. Cabe señalar que, para la clasificación de las puntuaciones directas del total de la variable de estudio, así como de las dimensiones incluidas, se tomó en cuenta la distribución de puntuaciones típicas estandarizadas, específicamente en los puntos de corte 3 y 6, que equivalen a los percentiles 22 y 76, lo cual permitió establecer los rangos inferior, intermedio y superior para los niveles bajo, medio y alto, respectivamente; según afirma Hogan (2015), las estandarizadas son un sistema de puntuación estándar que resulta de la transformación no lineal de puntuaciones naturales que se derivan por referencia a las divisiones de percentiles equivalentes que se muestran en la curva normal.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por tipo de institución educativa

En ambos tipos de instituciones educativas predomina el nivel Medio de conocimientos sobre el TEL, apreciándose que la IE pública tiene mayor porcentaje en el nivel Alto (27,2%), a diferencia de la IE parroquial (13,3%); y, por el contrario, se observa en la IE parroquial un mayor porcentaje en el nivel Bajo (40,0%), en comparación con la IE pública. Véase tabla 7.

Tabla 7*Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por tipo de institución educativa*

		Tipo de institución educativa		
		Pública	Parroquial	Total
Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje	Alto	34	6	40
		27,2%	13,3%	23,5%
	Medio	57	21	78
		45,6%	46,7%	45,9%
	Bajo	34	18	52
		27,2%	40,0%	30,6%
Total	125	45	170	
	100,0%	100,0%	100,0%	

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por lugar de formación académica

Teniendo en cuenta el lugar de formación académica de los docentes, sin diferenciar entre tipo pública o privada, en el nivel Alto de conocimientos sobre el TEL el mayor porcentaje se aprecia en los docentes que se formaron en la Universidad (24,8%); en el nivel Medio, también se registra un mayor porcentaje en los de la Universidad (46,0%); por el contrario, en el nivel Bajo predomina el grupo de docentes cuyo lugar de formación fue el Instituto (33,3%). Véase tabla 8.

Tabla 8*Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por lugar de formación académica*

		Lugar de formación académica		
		Universidad	Instituto	Total
Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje	Alto	28	12	40
		24,8%	21,1%	23,5%
	Medio	52	26	78
		46,0%	45,6%	45,9%
	Bajo	33	19	52
		29,2%	33,3%	30,6%
Total	113	57	170	
	100,0%	100,0%	100,0%	

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por lugar y tipo de formación académica

De acuerdo al lugar de formación académica, en el nivel Alto de conocimientos sobre el TEL el mayor porcentaje recae en la Universidad Privada (26,5%); en el nivel Medio, se registra un mayor porcentaje en el Instituto Público (53,3%); y en el nivel Bajo se evidencia una mayor proporción en el Instituto Privado (44,4%). Véase tabla 9.

Tabla 9

Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por lugar y tipo de formación académica

		Lugar y tipo de formación académica				Total
		Universidad Pública	Universidad Privada	Instituto Público	Instituto Privado	
Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje	Alto	10	18	7	5	40
		22,2%	26,5%	23,3%	18,5%	23,5%
	Medio	22	30	16	10	78
		48,9%	44,1%	53,3%	37,0%	45,9%
	Bajo	13	20	7	12	52
		28,9%	29,4%	23,3%	44,4%	30,6%
Total	45	68	30	27	170	
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por estudios complementarios

Considerando los estudios complementarios, en el nivel Alto de conocimientos sobre el TEL el mayor porcentaje se registra en la respuesta “Sí, durante mi formación profesional (pregrado)” (34,0%); en el nivel Medio, recae el mayor porcentaje en la respuesta “Sí, al culminar mi carrera profesional” (61,0%); mientras que en el nivel Bajo se aprecia una mayor proporción en la respuesta “Nunca recibí capacitación sobre TEL/TDL) (38,0%). Véase tabla 10.

Tabla 10*Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por estudios complementarios*

		Estudios complementarios			Total
		Sí, durante mi formación profesional (pregrado)	Sí, al culminar mi carrera profesional	Nunca recibí capacitación sobre TEL/TDL	
Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje	Alto	17 34,0%	9 22,0%	14 17,7%	40 23,5%
	Medio	18 36,0%	25 61,0%	35 44,3%	78 45,9%
	Bajo	15 30,0%	7 17,1%	30 38,0%	52 30,6%
Total		50 100,0%	41 100,0%	79 100,0%	170 100,0%

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por tipo de institución educativa

Teniendo en cuenta el tipo de institución educativa, la IE pública tiene un mayor porcentaje (28%) en el nivel Alto de conocimientos sobre el TEL, que la IE parroquial (13,3%). En el Medio, en cambio, es la IE parroquial la que presenta mayor porcentaje (46,7%), aunque es bastante similar al de la IE pública (45,6%). Y, por último, en el nivel Bajo la IE parroquial registra 40,0%, con diferencia notoria del porcentaje registrado por la IE pública. Véase tabla 11.

Tabla 11

Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por tipo de institución educativa

		Tipo de institución educativa		
		Pública	Parroquial	Total
Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje	Alto	35	6	41
		28%	13,3%	24,1%
	Medio	57	21	78
		45,6%	46,7%	45,9%
	Bajo	33	18	51
		26,4%	40,0%	30%
Total		125	45	170
		100,0%	100,0%	100,0%

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por nivel educativo

Según el nivel educativo en el que laboran los docentes evaluados, se aprecia que en el nivel Alto de conocimientos sobre el TEL el mayor porcentaje recae en el nivel inicial, con el 29,3%. En el nivel Medio de la variable mencionada, se agrupa el 52,8% de los docentes del nivel primaria, que viene a ser el mayor porcentaje; y en el nivel Bajo se concentra la mayor proporción en los docentes del nivel secundaria, con el 48,6%. Véase tabla 12.

Tabla 12*Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por nivel educativo*

		Nivel educativo			Total
		Inicial	Primaria	Secundaria	
Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje	Alto	29	8	3	40
		29,3%	22,2%	8,6%	23,5%
	Medio	43	19	15	77
		43,4%	52,8%	42,8%	45,3%
	Bajo	27	9	17	53
		27,3%	25,0%	48,6%	31,2%
Total		99	36	35	170
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por nivel educativo en institución educativa pública

En cuanto al nivel educativo en el que laboran los docentes de la institución educativa pública encuestados, se registra en el nivel Alto de conocimientos sobre el TEL un mayor porcentaje en el nivel inicial, con el 32,6%. En el nivel Medio de la variable referida, se concentra el 60,0% de los docentes del nivel primaria, que representa el mayor porcentaje; y en el nivel Bajo se agrupa la mayor proporción en los docentes del nivel secundaria, con el 44,4%. Véase tabla 13.

Tabla 13

Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por nivel educativo en institución educativa pública

		Nivel educativo			Total
		Inicial	Primaria	Secundaria	
Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje	Alto	28	5	1	34
		32,6%	25,0%	5,6%	27,4%
	Medio	35	12	9	56
		40,7%	60,0%	50%	45,2%
	Bajo	23	3	8	34
		26,7%	15,0%	44,4%	27,4%
Total	86	20	18	124	
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por nivel educativo en institución educativa parroquial

Concerniente al nivel educativo en el que laboran los docentes de la institución educativa parroquial evaluados, se consigna en el nivel Alto de conocimientos sobre el TEL un mayor porcentaje en el nivel primaria, con el 18,8%. En el nivel Medio de la variable indicada, se ubica el 61,5% de los docentes del nivel inicial, que constituye el mayor porcentaje; y en el nivel Bajo se registra el mayor porcentaje en los docentes del nivel secundaria, con el 52,9%. Véase tabla 14.

Tabla 14

Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por nivel educativo en institución educativa parroquial

		Nivel educativo			Total
		Inicial	Primaria	Secundaria	
Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje	Alto	1 7,7%	3 18,8%	2 11,8%	6 13%
	Medio	8 61,5%	7 43,8%	6 35,3%	21 45,7%
	Bajo	4 30,8%	6 37,5%	9 52,9%	19 41,3%
Total		13 100,0%	16 100,0%	17 100,0%	46 100,0%

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por tiempo de servicio

Estimando el tiempo de servicio de los docentes encuestados, se advierte que en el nivel Alto de conocimientos sobre el TEL predomina el rango de 11 a 15 años, con el 38,2%. En el nivel Medio de la variable referida, el mayor porcentaje recae en el rango de 21 a 25 años, con el 54,2%; y en el nivel Bajo se percibe un mayor porcentaje en el rango de 6 a 10 años, con el 36,4%. Véase tabla 15.

Tabla 15*Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje por tiempo de servicio*

		Tiempo de servicio						Total
		De 0 a 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	De 16 a 20 años	De 21 a 25 años	De 26 a más	
Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje	Alto	7	4	13	6	4	6	40
		29,2%	12,1%	38,2%	24,0%	16,7%	20,0%	23,5%
	Medio	10	17	10	12	13	16	78
		41,7%	51,5%	29,4%	48,0%	54,2%	53,3%	45,9%
	Bajo	7	12	11	7	7	8	52
		29,2%	36,4%	32,4%	28,0%	29,2%	26,7%	30,6%
Total		24	33	34	25	24	30	170
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión Definición por tipo de institución educativa

En el caso de la dimensión Definición, la IE pública presenta un mayor porcentaje en el nivel Alto (19,2%); en el nivel Medio se registra el mayor porcentaje en la IE pública, con el 34,4%; en cambio, en el nivel Bajo la mayor proporción recae en la IE parroquial, con el 64,4%.

Véase tabla 16.

Tabla 16*Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión**Definición por tipo de institución educativa*

		Tipo de institución educativa		
		Pública	Parroquial	Total
Definición	Alto	24	6	30
		19,2%	13,3%	17,6%
	Medio	43	10	53
		34,4%	22,2%	31,2%
	Bajo	58	29	87
		46,4%	64,4%	51,2%
Total		125	45	170
		100,0%	100,0%	100,0%

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión Características por tipo de institución educativa

Referente a la dimensión Características, la IE pública presenta un mayor porcentaje en el nivel Alto (17,6%); en el nivel Medio se registra el mayor porcentaje en la IE parroquial, con el 73,3%; y en el nivel Bajo la mayor proporción recae en la IE parroquial (22,2%), aunque muy similar a la de la IE pública (21,6%). Véase tabla 17.

Tabla 17*Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión**Características por tipo de institución educativa*

		Tipo de institución educativa		
		Pública	Parroquial	Total
Características	Alto	22	2	24
		17,6%	4,4%	14,1%
	Medio	76	33	109
		60,8%	73,3%	64,1%
	Bajo	27	10	37
		21,6%	22,2%	21,8%
Total	125	45	170	
	100,0%	100,0%	100,0%	

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión Causas por tipo de institución educativa

Respecto a la dimensión Causas, la IE pública presenta un mayor porcentaje en el nivel Alto (17,6%), bastante similar al de la IE parroquial (15,6%); en el nivel Medio se registra el mayor porcentaje en la IE pública, con el 56,8%; en cambio, en el nivel Bajo la mayor proporción recae en la IE parroquial (46,7%). Véase tabla 18.

Tabla 18*Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión**Causas por tipo de institución educativa*

		Tipo de institución educativa		
		Pública	Parroquial	Total
Causas	Alto	22	7	29
		17,6%	15,6%	17,1%
	Medio	71	17	88
		56,8%	37,8%	51,8%
	Bajo	32	21	53
		25,6%	46,7%	31,2%
Total	125	45	170	
	100,0%	100,0%	100,0%	

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión Intervención por tipo de institución educativa

Relativo a la dimensión Intervención, la IE pública presenta un mayor porcentaje en el nivel Alto (57,6%), aunque cercano al de la IE parroquial (53,3%); en el nivel Medio se registra el mayor porcentaje en la IE parroquial, con el 40,0%; en cambio, en el nivel Bajo la mayor proporción se evidencia en la IE pública, con el 13,6%. Véase tabla 19.

Tabla 19

*Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión
Intervención por tipo de institución educativa*

		Tipo de institución educativa		
		Pública	Parroquial	Total
Intervención	Alto	72	24	96
		57,6%	53,3%	56,5%
	Medio	36	18	54
		28,8%	40,0%	31,8%
	Bajo	17	3	20
		13,6%	6,7%	11,8%
Total		125	45	170
		100,0%	100,0%	100,0%

- Resultados descriptivos de la variable: Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión Epidemiología por tipo de institución educativa

Concerniente a la dimensión Epidemiología, la IE pública registra un mayor porcentaje en el nivel Alto (28,0%); en el nivel Medio se observa el mayor porcentaje en la IE parroquial, con el 53,3%; en tanto que en el nivel Bajo se aprecia que los porcentajes entre ambas IE son bastante similares: 31,2% en la pública y 31,1% en la parroquial. Véase tabla 20.

Tabla 20

*Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje: dimensión
Epidemiología por tipo de institución educativa*

		Tipo de institución educativa		
		Pública	Parroquial	Total
Epidemiología	Alto	35	7	42
		28,0%	15,6%	24,7%
	Medio	51	24	75
		40,8%	53,3%	44,1%
	Bajo	39	14	53
		31,2%	31,1%	31,2%
Total		125	45	170
		100,0%	100,0%	100,0%

4.2. Discusión de resultados

En la tesis presentada, de diseño cuantitativo descriptivo, se investigó el nivel de conocimiento de Trastorno Específico de Lenguaje, propuesta por Angles y Gutiérrez (2020) en 170 docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima. De igual forma, se realizó la revisión y validación del cuestionario original, en la que se efectuaron algunas modificaciones de redacción y de contenido, llegando a eliminar un ítem, quedando así 29 ítems en total.

En primer lugar, en relación al objetivo general de la tesis, se determinó que el nivel de conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima, predomina el nivel Medio con un 45,9%, seguido del nivel Bajo con un 30,6% y, finalmente, el nivel Alto con un 23,5%. El

presente estudio corrobora la conclusión obtenida en el trabajo de Angles y Gutiérrez (2020), quienes estudiaron el nivel de conocimiento de TEL en docentes de inicial de la ciudad de Arequipa, encontrando en sus resultados que el mayor porcentaje recae en el nivel regular, con un 73,2%. Asimismo, en el ámbito internacional, se encontraron resultados similares en la tesis de Terán (2020), quien afirma que los docentes que fueron parte de su investigación cuentan con conocimientos teóricos elementales sobre el TEL, aunque se evidenciaron algunas ideas erradas sobre el mismo, pudiendo afectar negativamente sus labores diarias con alumnos de dichas características. Sumado a estos resultados, se hace relevante mencionar lo hallado por Bonilla y Reyes (2017), quienes encontraron que el mayor número de profesores de su muestra evaluada (34%) en un colegio de Guayaquil, no presentan conocimiento alguno sobre el TEL, así también el 22% posee poco y, otro 22% insuficiente conocimiento sobre el trastorno. Todas estas investigaciones, hacen llegar a la conclusión que el profesorado cuenta con un nivel de conocimiento de Medio a Bajo sobre el TEL, por lo cual, desconocen la manera de implementar mejores prácticas dentro del salón de clases (Moreno, 2021) y no logrando potenciar así, la interacción comunicativa con sus pares (Acosta y Moreno, 2001).

Respecto al primer objetivo específico, que investiga el nivel de conocimiento del TEL en profesores del Cercado de Lima, de acuerdo al lugar de formación académica, se evaluaron a 113 profesores de universidad y 57 de institutos; encontrando así que, tanto en profesores de universidad como de institutos, predomina el nivel Medio de conocimiento del TEL, seguido del nivel Bajo y, por último, el nivel Alto de conocimiento. Cabe resaltar que, al observar detalladamente dichos resultados, en los docentes que estudiaron en universidades (sean públicas o privadas), prevalece el nivel Medio de conocimiento; sin embargo, en lo que refiere a los docentes que se formaron en institutos, se manifiesta una diferencia en el nivel predominante, siendo así que en institutos públicos sobresale el nivel Medio de conocimiento con un 53% y contrariamente, en institutos privados, predomina el nivel Bajo con un 44,4%. Angles y Gutiérrez (2020), encontraron que los profesores con formación universitaria y de institutos (tanto público como privada) mostraron mayores porcentajes en el nivel regular de conocimiento del TEL. Esta

información corrobora parcialmente los resultados que brinda la presente tesis, con excepción del predominio hallado en los profesores formados en institutos privados (nivel de conocimiento Bajo).

En relación al segundo objetivo específico, se denota que tanto en los docentes que llevaron algún estudio complementario durante su formación profesional, como los que llevaron algún estudio complementario al culminar su carrera profesional y los que nunca recibieron capacitación alguna sobre TEL/TDL, tuvieron un predominio en el nivel Medio de conocimiento del TEL. Lo apreciado en este objetivo, sería sustentado con lo afirmado por Angles y Gutiérrez (2020) quienes encontraron los mismos resultados.

Sin embargo, al analizar el segundo nivel predominante en éstos, se encuentra que en los docentes que recibieron algún estudio complementario lograron obtener el nivel de conocimiento Alto y, por el contrario, los que nunca recibieron algún estudio de TEL/TDL se encuentran en el nivel Bajo. Estos hallazgos, podrían ser explicados con la investigación de Morazán (2018), quien comparó los conocimientos de 100 docentes de Lima metropolitana acerca de la detección de las dificultades del lenguaje, su abordaje y derivación en las aulas; realizando un pre test, seguido de la aplicación de un programa de capacitación sobre dicho tema, y finalizando con un post test, con lo que concluyó que gracias al programa se incrementaron los conocimientos de los educadores acerca de las dificultades del lenguaje oral, esto confirma que a mayor estudios complementarios, se obtienen mejores respuestas en el conocimiento del TEL (Terán, 2020). No obstante, Muchica (2017), encontró que 188 de 207 docentes de distintas regiones del Perú indican haber llevado poco o ningún curso relacionado a los trastornos del neurodesarrollo durante su formación profesional, lo cual es una realidad preocupante en nuestro medio; por ello, la investigadora sugirió incrementar cursos relacionados al tema dentro del plan de estudio de las instituciones de formación docente. La presente tesis, efectuó una sucinta exploración de las mallas curriculares de ciertas universidades e institutos que ofrecen la carrera de educación en la ciudad de Lima, descubriendo que en la actualidad se ha empezado a impartir algunos cursos

sobre el tema que, a pesar de no ser específicamente cursos de TEL, son de gran ayuda para poder conocer las dificultades que pueden presentar los niños en el desarrollo del lenguaje y comunicación en su etapa escolar (Guevara et al., 2015).

En cuanto al tercer objetivo específico sobre el conocimiento del TEL en los docentes según el tipo de institución educativa donde laboran, se visualiza que tanto el profesorado de los colegios públicos como parroquiales sobresalen en el nivel de conocimiento Medio. Ahora bien, en la revisión del segundo nivel sobresaliente, se aprecia una diferencia, ya que en los docentes que laboran en colegios públicos predomina el nivel de conocimiento Alto; mientras que, en los profesores que laboran en colegios parroquiales, predomina el nivel de conocimiento Bajo. Este último resultado contradice la opinión de Garay (2012), quien menciona que los profesores de colegios parroquiales como Fe y Alegría, poseen un alto porcentaje de respuestas correctas en encuestas que miden el conocimiento sobre el lenguaje oral; indicando que este hallazgo podría ser explicado debido a que cuentan con capacitación permanente y programas de sensibilización en educación inclusiva, con el fin de mejorar la calidad educativa de alumnos con necesidades especiales.

Por otra parte, referente al cuarto objetivo específico donde se mide el nivel de conocimiento sobre el TEL en los docentes según el nivel en que laboran, se evidencia que en los educadores de inicial y primaria predomina el nivel Medio de conocimiento, mientras que en los de secundaria, alcanzan un nivel Bajo de conocimiento. Esto es apoyado por Garay (2012), quien consiguió el mismo nivel de conocimiento en el profesorado de inicial y primaria de colegios de Lima Este, en relación al tema del desarrollo fonológico y sus dificultades. Este resultado puede ser explicado ya que, tanto en inicial como en primaria, salen a relucir las dificultades del lenguaje en los niños con mayor notoriedad, por lo que los docentes tienden a preocuparse por el desarrollo integral de los menores si detectan alguna de estas alteraciones o algún signo de alerta. Lo cual indica que tener una especialidad en Educación Inicial o Primaria, va a influir en el conocimiento que se tenga respecto al TEL (Terán, 2020).

Seguidamente, ante el quinto objetivo específico que explora el nivel de conocimiento del TEL en docentes, según el tiempo de servicio (entre los 0 hasta los 26 años a más) que llevan ejerciendo profesionalmente en instituciones educativas públicas o parroquiales del Cercado de Lima, se determinó que la totalidad de maestros obtuvo un conocimiento Medio del TEL, a excepción de los docentes con 11 a 15 años de servicio quienes alcanzaron un nivel Alto de conocimiento. Los datos recabados en este objetivo, tendrían soporte en lo encontrado por Angles y Gutiérrez (2020), indicando también que la mayoría de los docentes de colegios de Arequipa, entre 0 a 25 años laborando en la docencia, adquirieron un nivel regular de conocimiento sobre el TEL, excepto los maestros entre 11 a 15 años de servicio quienes sobresalieron con un buen nivel de conocimiento. Al inicio, cuando los maestros egresan de su carrera, cuentan con ciertos conocimientos sobre el lenguaje y la comunicación que pueden poner en práctica dentro de las aulas, pero en el transcurso de los años, el mismo ejercicio profesional les aporta mayores conocimientos en dichos temas (Guevara et al., 2015).

Para terminar, el sexto objetivo específico buscó determinar el nivel de conocimiento sobre la definición, características, causas, intervención y epidemiología del TEL en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima, las cuales se irán explicando a más detalle en los siguientes apartados:

En lo concerniente a la Definición de TEL, los resultados de la presente investigación revelan un desconocimiento en el mayor porcentaje de los docentes, con un 51,2% del total. Analizando cualitativamente dichos resultados, se evidencia que 107 participantes tienen la idea equivocada de que el TEL está asociado a una lesión neurológica. Mientras que, en el estudio de Muchica (2016), más del 50% del profesorado evaluado confunden el TEL con un Trastorno de déficit cognitivo y Trastorno generalizado del desarrollo. Sin embargo, es importante resaltar que este trastorno no puede ser atribuido a deficiencias cognitivas, afecciones neurológicas, ni retrasos globales del desarrollo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). Todos estos hallazgos

concuerdan con lo encontrado por Terán (2020), donde al analizar la dimensión de definición, indica que los maestros incurren en errores que deberían ser claros para ellos.

En cuanto a la dimensión de características de TEL, se halló que el profesorado posee, en su mayoría, un nivel de conocimiento Medio (64,1%), estos resultados son de gran similitud a lo encontrado por Angles y Gutiérrez (2020), cuyo porcentaje de docentes en el nivel regular de conocimiento en la dimensión mencionada, es del 64,3%. Dentro de las características de TEL evaluadas en el presente trabajo, se visualiza que 160 encuestados de la muestra, acertaron en que los niños con TEL pueden omitir palabras al expresar frases u oraciones en su habla espontánea; sin embargo, solo 14 maestros saben que el habla de los niños con TEL no está caracterizada por dificultades en la articulación de palabras; siendo éstas las preguntas con mayores y menores aciertos del cuestionario, respectivamente.

Asimismo, el presente trabajo investigativo consideró las dificultades que presentan los niños con TEL en los cuatro componentes del lenguaje. Con respecto al componente léxico semántico, un gran número de participantes (123) afirman conocer que el niño con TEL presenta un vocabulario restringido, resultados que se asemejan a los datos aportados por Galdos y Rivera (2020), quien indicó que los 60 docentes de las sedes del nido La casa amarilla, tienen un conocimiento de nivel medio acerca del desarrollo y dificultades léxico semánticas en los niños de preescolar. En lo referente al componente fonético fonológico, 145 encuestados de la presente tesis, reconocen que los niños con TEL muestran poca claridad al expresarse oralmente; igualmente, Garay (2012), demuestra en su estudio que el profesorado de inicial y primaria de los colegios Fe y Alegría de Lima Este, tienen un conocimiento promedio acerca del desarrollo y dificultades fonológicas. Otra característica evaluada fueron las dificultades sociales en los niños con TEL, donde más de la mitad de la muestra (96) de la presente investigación, identifica que los niños con TEL demuestran dificultades en sus relaciones sociales; de igual forma, Muchica (2016) resalta que 48,8% de sus educadores encuestados piensan que el TEL tiene relación con problemas en la sociabilidad; mientras que otro 48,3% de su muestra, considera que no es así, lo

cual llevaría a que este último grupo no realice acciones preventivas, siendo algo muy preocupante ya que el niño con TEL tiende a ser aislado por sus pares dentro del aula (Vilameá, 2014).

En lo relativo a la dimensión de causas, el mayor porcentaje de educadores sobresalen en el nivel Medio de conocimiento (51,8%), lo cual coincide con lo obtenido por Angles y Gutiérrez (2020) donde sus resultados arrojaron un 62,5% en el nivel regular. Concerniente a esto, la tesis presentada, destaca que 99 de los encuestados creen que el origen del TEL es de base genética; al contrario de Muchica (2016), quien devela que el 57% de pedagogos piensan que el TEL es originado por problemas auditivos o de origen madurativo; no obstante, se sabe que el TEL está asociado a causas ambientales y genéticas, como lo mencionan Martínez et al. (2003).

Por otro lado, comentando sobre la dimensión de intervención, el profesorado evaluado sobresale en el nivel Alto con un 56,5%. Muy por el contrario a la realidad encontrada en la ciudad de Arequipa, donde se evidencia que ningún docente sobresale en el nivel Alto de conocimiento de intervención en TEL (Angles y Gutiérrez, 2020). Entre los resultados encontrados en la presente tesis, 155 profesores demuestran conocer que podrían realizar acomodaciones y adaptaciones dentro del aula si tuviesen algún alumno con TEL; sin embargo, según Moreno (2021), los maestros desconocen la forma de realizar dichas adaptaciones y acomodaciones. A pesar de ello, más del 90% de docentes de diferentes partes del Perú, aseguran que informarían de forma inmediata a los familiares del educando que evidencie algún signo de alerta relacionado al TEL, a fin de que sea evaluado en el área del lenguaje (Muchica, 2016).

Finalmente, en relación a la dimensión epidemiología, la presente tesis refleja que el mayor número de educadores posee un nivel Medio de conocimiento (44,1%); igualmente, se aprecia este mismo resultado en la investigación de Angles y Gutiérrez (2020), quienes resaltan que la mayoría de sus docentes evaluados se encuentran con un nivel regular sobre el conocimiento de la epidemiología del TEL. Dentro de lo hallado en la presente tesis, se puede

resaltar que solo 48 encuestados estén enterados que hay más niños que niñas con TEL; siendo resultados diferentes a lo mencionado por Muchica (2016), quien da a conocer que el 50,7% de sus maestros encuestados conocen que el TEL tiene mayor prevalencia en niños que en niñas.

Una limitación de la investigación fue el no contar con un cuestionario validado sobre el conocimiento de TEL/TDL en Lima, por lo que se llevó a cabo la validación del cuestionario de Angles y Gutiérrez (2020) obteniéndose evidencias suficientes que demuestran su validez y confiabilidad.



CONCLUSIONES

1. El nivel de conocimiento general sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima, es Medio (45,9%).
2. El nivel de conocimiento prevaleciente del TEL de acuerdo al lugar de formación académica en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima, es de nivel Medio en docentes que se formaron en universidad (46,0%) y; de igual manera, en los docentes cuya formación fue en instituto (45,6%). Tomando en cuenta el lugar y tipo de formación académica, se observa la prevalencia de un nivel de conocimiento Medio para los docentes formados en universidades públicas (48,9%), en universidades privadas (44,1%) y en institutos públicos (53,3%); no obstante, en los docentes formados en institutos privados prevalece el nivel de conocimiento Bajo (44,4%).
3. El nivel de conocimiento del TEL según los estudios complementarios recibidos en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima es de nivel Medio (36,0%) en docentes que sí recibieron estudios complementarios durante su formación profesional (pregrado), de la misma manera los docentes que, Sí recibieron estudios complementarios al culminar su carrera profesional es de nivel Medio (61,0%), finalizando con los docentes que nunca recibieron capacitación sobre TEL/TDL que los ubica en un nivel Medio (44,3%).
4. El nivel de conocimiento respecto al TEL en docentes según el tipo de institución educativa donde laboran, siendo estas instituciones educativas públicas e instituciones educativas

parroquiales del Cercado de Lima, es de un nivel Medio (45,6%) para los que laboran en instituciones educativas públicas, tanto como para los docentes que laboran en instituciones educativas parroquiales con un nivel Medio de 46,7%.

5. El nivel de conocimiento predominante respecto al TEL en docentes según el nivel educativo en que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima, es de nivel Medio, tanto en los docentes de inicial y primaria; y los docentes de secundaria obtuvieron un nivel Medio y Bajo, correspondientes. En relación a las instituciones educativas públicas, coincide la prevalencia de nivel Medio de conocimiento de TEL en docentes de inicial (40,7%), docentes de primaria (60%) y docentes de secundaria (52,6%). En cuanto a las instituciones educativas parroquiales, la prevalencia de nivel de conocimiento de TEL, es nivel Medio en docentes de inicial (61,5%) y docentes de primaria (43,8%); no obstante, en los docentes de secundaria, prevalece el nivel Bajo (50%).
6. El nivel de conocimiento predominante respecto al TEL en docentes de acuerdo al tiempo de servicio ejerciendo como docentes en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima, es de nivel Alto para los docentes de 11 a 15 años de servicio (38,2%) y; de nivel Medio, para los otros rangos de años de servicio.
7. Los niveles de conocimiento prevaecientes de la definición, características, causas, intervención y epidemiología del TEL en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima, es de nivel Bajo en la dimensión Definición; en la dimensión Características, Causas y Epidemiología es de nivel Medio y; en la dimensión Intervención, es de nivel Alto.

RECOMENDACIONES

1. Llevar a cabo mayores estudios en diferentes instituciones educativas públicas, parroquiales y privadas de Lima metropolitana, haciendo uso del cuestionario de Conocimiento de TEL en docentes revisado y adaptado en la presente tesis, con el fin de aumentar su confiabilidad externa. Del mismo modo, elaborar adaptaciones y estandarizaciones del cuestionario para ser utilizado en diferentes poblaciones dentro del país.
2. Brindar capacitaciones continuas de TEL a docentes que laboran tanto en instituciones públicas como parroquiales en el Cercado de Lima ya que se sabe la importancia del rol del docente en el aula en cuanto a la detección de signos de alarma en estudiantes que presentan dificultades en el área de lenguaje para que estos puedan ser derivados a evaluación y posible intervención por parte del especialista. De igual modo, el docente debe de estar preparado para poner en práctica estrategias y acomodaciones en el aula que beneficien a los estudiantes con TEL.
3. Aumentar en la malla curricular cursos relacionados con los trastornos del neurodesarrollo, específicamente de lenguaje, a los alumnos de pregrado de diferentes universidades e institutos pedagógicos, con el fin de profundizar los conocimientos relacionados al TEL y de esta forma, complementar la información obtenida en sus cursos de carrera relacionados al tema como inclusión educativa, necesidades educativas especiales, entre otros.

4. Realizar campañas preventivas en colegios, dirigidas a padres de familia que hablen de TEL, con el propósito de que los padres/apoderados conozcan sobre el desarrollo de lenguaje y los signos de alerta que se pudieran presentar, con la finalidad de que se pueda detectar a tiempo alguna dificultad y poder evaluar y dar la intervención adecuada. Esto disminuirá el número de niños que inician la escolaridad sin conocerse realmente si presentan algún trastorno de lenguaje.

5. Finalmente, teniendo en cuenta que el tema de Conocimiento de TEL en docentes ha sido poco estudiado en el contexto peruano, se sugiere desarrollar y profundizar más estudios sobre dicha variable tanto en Lima como en otras poblaciones del país, y relacionarla con otras variables como estrategias para el desarrollo del lenguaje en el aula, el número de derivaciones realizadas por parte de los docentes, validación de programas de capacitación sobre el TEL; con el fin de conocer la realidad nacional sobre el conocimiento de este tema en los profesionales de educación.

REFERENCIAS

- Acosta, V. y Moreno, A. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al Trastorno Específico del Lenguaje*. Masson.
- Aguado, G; Barrachina, L.; Cardona, M. y Sanz-Torrent, M. (2014). *El Trastorno Específico del Lenguaje*. UOC.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. Prentice Hall.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Médica Panamericana.
- Angles, G. y Gutiérrez, C. (2020). *Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje en docentes y psicólogos de la ciudad de Arequipa*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19618>
- Basabe, S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura*. Fundación Universitaria Monserrate.
- Barragan, E.; Alvarez, D.; García, J.; Garfías, C.; Peinador, M.; Ladron de Guevara, M.; Acevedo, A. y Chapa, G. (2021). Midiendo el espectro: De los trastornos del lenguaje a los trastornos del espectro autista: Consenso Latinoamericano Delphi Modificado. *Revista*

Médica Clínica las Condes, 32(1), 112-127.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S071686402100002X>

Berko, J. y Bernstein, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson

Bonilla, J. y Reyes, C. (2017). *Influencia de la disfasia en la calidad del desarrollo del nivel expresivo del lenguaje oral en los niños de 5 a 6 años. Guía didáctica con enfoque comunicativo para docentes*. [Proyecto educativo, Universidad de Guayaquil].

Repositorio institucional - Universidad de Guayaquil.

<https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f2de9f3a-06ac-4ae4-aded-01b4e71f7a8d/content>

Caycho, P. y Fernández, E. (2011). *Adaptación del test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow en Instituciones Educativas de Ugel N 07 - San Borja*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional -

Universidad Católica del Perú.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5898>

Clemente, R. (1995). *Desarrollo del Lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Octaedro.

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Emilia Barcia Boniffatti (2024). *Malla curricular de la carrera Educación Inicial*. <https://escuelaemiliabarcia.edu.pe/>

Escuela de Educación Pedagógica Monterrico (2024). *Malla curricular de Educación Inicial*. <https://www.monterrico.edu.pe/educacion-inicial/>

Escuela de Educación Pedagógica Monterrico (2024). *Malla curricular de Educación Primaria*. <https://www.monterrico.edu.pe/educacion-primaria/>

Escuela de Educación Pedagógica Monterrico (2024). *Programas de Estudio*. <https://www.monterrico.edu.pe/programas-estudio/>

Escurra, M. (1988). *Cuantificación de la validez por contenido de criterio de jueces*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo Niñez*. Editorial Brujas.

Galdos, D. y Rivera, A. (2020). *Nivel de Conocimiento de los docentes de una institución educativa inicial privada sobre el desarrollo y dificultades léxico semánticas en preescolares*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16836>

Garay, E. (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]. Repositorio institucional - Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1647>

García-Sedeño, M. y García-Tejera, M. (2013). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración de grado de violencia de género soportado en adolescentes. *Acción Psicológica*, 10(2). 41-58. <https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n2/05monografico5.pdf>

García, V. (2023). *El rol docente frente al trastorno específico del lenguaje*. [Análisis pedagógico de la Práctica Docente]. Base de datos ANEP. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2467>

Granada, M.; Pomés, M. y Cáceres, F. (2022). La importancia de leer cuentos para el desarrollo lingüístico de preescolares con Trastorno de Lenguaje. *Educação e Pesquisa*, 48, 1-19. <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5XrhLzc3QP6cRv4z45cXmp/?format=pdf&lang=es>

Guevara, A.; Ortiz, O. y Viramontes, E. (2015). La formación docente en el área de lenguaje en el preescolar. *Ra Ximhai*, 11(4), 241-253. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596018.pdf>

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hogan, T. (2015). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica (2ª edición)*. El Manual Moderno.
- Huamaní, O. (2014). Desarrollo de las habilidades pragmáticas en la infancia. *Revista Digital EOS*, 3(1), 19-30. <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/DESARROLLO-DE-LAS-HABILIDADES-PRAGMATICAS-EN-LA-INFANCIA.pdf>
- Institución de Educación Pedagógico Público Manuel Gonzales Prada (2024). *Plan de estudios de la carrera de Educación Inicial*. https://www.dreim.gob.pe/interno/np/np_21-08-2018_1_plan-de-estudios_IESPP_Manuel-Gonzales-Prada.pdf
- Institución de Educación Pedagógico Público Manuel Gonzales Prada (2024). *Perfil de egreso del programa de estudios de Educación Primaria*. <https://iesppmgs.edu.pe/educacion-primaria/>
- Institución de Educación Pedagógico Público Manuel Gonzales Prada (2024). *Programas de Estudios*. <https://iesppmgs.edu.pe/programas/>
- Jiménez, C. y Jiménez, E. (2003). *Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria*. [Archivo PDF]. [URL:http://www.rieoci.org/deloslectores/593jim](http://www.rieoci.org/deloslectores/593jim)
- Jiménez, J. (2010). *Adquisición y desarrollo del lenguaje. Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Pirámide.
- Ledesma, J. (2018). *La estimulación del componente fonético fonológico en escolares de primer grado con discapacidad intelectual moderada*. [Trabajo de diploma, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas]. Base de datos Library.

<https://1library.co/document/yevr3nez-estimulacion-componente-fonetico-fonologicoescolares-discapacidad-intelectual-moderada.html>

Martínez, M. y March, T. (2015). Caracterización de la validez y confiabilidad en el constructo metodológico de la investigación social. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(20), 107-127.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6844563.pdf>

Martínez, L.; Palomino, H.; Barbieri, Z. y Villanueva, P. (2003). Bases Genéticas del trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. 4(01), 37-49.
<https://revistas.uchile.cl/index.php/RCDF/article/download/56614/59905/192745>

Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.

Mendoza, E. (20 de junio del 2006). Investigadores de la UGR diseñan un nuevo test para detectar trastornos en la comprensión del lenguaje en los niños. *Canal URG*.
<https://canal.ugr.es/prensa-y-comunicacion/noticias-ciencias-ugr/ciencias-sociales-economicas-y-juridicas/investigadores-de-la-ugr-diseñan-un-nuevo-test-para-detectar-trastornos-en-la-comprension-del-lenguaje-en-los-ninos/>

Monfort, M. y Juárez, A. (2020). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. CEPE, S. L.

Morazán, G. (2018). *Programa dirigido a docentes para la detección de dificultades de lenguaje oral en niños de educación inicial de instituciones públicas*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/145089>

- Moreno, M. (2021). Neurociencia y TEL: el desconocimiento docente. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 7(2), 101-109. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/6362/5609>
- Muchica, E. (2016). *Estudio de la percepción de los trastornos de lenguaje y de la atención por parte de los docentes peruanos*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Navarra]. Base de datos RENATI. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/162303>
- Noguera, J. (2017). Adquisición del lenguaje infantil ¿innatismo o ambientalismo? *Revista Educare*, 21(1), 91-112. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/66/66>
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación.
- Palazón, J. (15 de abril de 2023). Déficit en las habilidades pragmáticas en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: algunos apuntes. *Dificultades Específicas de Aprendizaje*. <http://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/2023/04/deficit-en-las-habilidades-pragmaticas.html>
- Paramio, M. (2017). *La adquisición del lenguaje en el primer ciclo de educación infantil*. [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental - Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26461/TFG-1723.pdf?sequence=1>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2024). *Plan de Estudio Facultad de Educación*. http://files.pucp.edu.pe/estudiante/2017/02/27124739/guia_estudiante_pregrado-plan_de_estudios_educacion.pdf
- Romero, L. (2015). *Propuesta de intervención en alumnos con TEL a través de una metodología lúdica*. [Trabajo Fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental -

Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14861/TFG-G1526.pdf?sequence=1>

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Business support Aneth.

Sanz-Torrent, M. y Andreu, Ll. (2022). *El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL)*. Pirámide

Terán, P. (2020). *¿Qué sabe el profesorado de educación infantil y primaria sobre el trastorno específico del lenguaje?: análisis de sus conocimientos, creencias y actitudes*. [Trabajo Grado de Máster Universitario en investigación e innovación en contextos educativos, Universidad de Cantabria]. Repositorio Unican. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19535/TERANCACICED_OPAULA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Universidad César Vallejo (2024). *Malla curricular – Educación Inicial – Plan “D”*. <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/08/Malla-Curricular-27-de-mayo.pdf>

Universidad César Vallejo (2024). *Malla curricular – Educación Primaria – Plan “D”*. <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/08/Malla-Curricular-27-de-mayo.pdf>

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (2024). *Escuela Profesional de Educación Inicial Malla Curricular 2023*. https://www.unife.edu.pe/plan_malla/malla_educacion_inicial_2023.pdf

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (2024). *Escuela Profesional de Educación Primaria Malla Curricular 2023*. https://www.unife.edu.pe/plan_malla/malla_educacion_primaria_2023.pdf

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (2024). *Malla Curricular Facultad de Educación Inicial*. <https://www.une.edu.pe/malla-curricular/06%20FACULTAD%20DE%20EDUCACION%20INICIAL/P046%20EDUCACION%20INICIAL%20-%20NI%20TEMPRANA.pdf>

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (2024). *Proceso de Licenciamiento UNE 2019*. <https://www.une.edu.pe/malla-curricular/>

Universidad Nacional Federico Villarreal (2024). *Malla curricular de la carrera profesional de Educación Inicial*. https://www.unfv.edu.pe/transparencia_universitaria/informacion_academica/malla_curricular/pregrado/fe_edu_ini_p.pdf

Universidad Nacional Federico Villarreal (2024). *Malla curricular de la carrera profesional de Educación Primaria*. https://www.unfv.edu.pe/transparencia_universitaria/informacion_academica/malla_curricular/pregrado/fe_edu_pri_p.pdf

Universidad Nacional Federico Villarreal (2024). *Plan de estudio y malla curricular de los programas de estudio de pregrado*. <https://www.unfv.edu.pe/transparencia/transparencia-universitaria/informacion-academica/plan-de-estudio-y-malla-curricular-de-los-programas-de-estudio/plan-de-estudio-y-malla-curricular-de-los-programas-de-estudio-de-pregrado>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2024). *Malla curricular Educación Inicial*. <https://educacion.unmsm.edu.pe/formacion-academica/pregrado/educacion-con-especialidad-en-inicial?tab=malla-curricular>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2024). *Malla curricular de Educación Primaria*.

<https://educacion.unmsm.edu.pe/formacion-academica/pregrado/educacion-con-especialidad-en-primaria?tab=malla-curricular>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2024). *Escuela Profesional de Educación con especialidad en Secundaria*. <https://educacion.unmsm.edu.pe/formacion-academica/pregrado/educacion-con-especialidad-en-secundaria?tab=malla-curricular>

Vilameá, M. (2014). *Trastorno Específico del Lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Asociación TEL Galicia - ATELGA.

Villalonga, M., Padilla, C. y Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e Inferencias en niños de escolaridad primaria. *Revista Interdisciplinaria*. 31(2), 268-274.

Villanueva, P. (2015). *Caracterización poblacional y fonoaudiológica de niños residentes en la isla Robinson Crusoe (Chile), con alta prevalencia de TEL. Consecuencia de un efecto fundador*. [Tesis para obtener el Título de Doctor en Psicología, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43685>

Villegas, F. (2021). Trastorno específico del lenguaje en Andalucía, España: prevalencia en función del subtipo y del género. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 42(3), 147-157.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460322000390?via%3Dihub>



Anexo 1: Cuestionario



Conocimiento de Trastorno Específico de Lenguaje (TE/TDL) en docentes.

Estimado participante: somos estudiantes de la Maestría de Fonoaudiología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL). Estamos realizando una investigación sobre el nivel de conocimiento del Trastorno Específico de Lenguaje en docentes de los diferentes colegios del Cercado de Lima.

Por ello, te invitamos a realizar este cuestionario que te tomará unos minutos. Toda la información que brindes será anónima y usada solamente con fines académicos, por lo que se te pide contestar con total sinceridad.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. ¿Aceptas libremente llenar el siguiente cuestionario? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, acepto
 No acepto

DATOS GENERALES

3. ¿Cuál es su profesión? *

Marca solo un óvalo.

- Psicólogo
 Docente

4. Cargo que ocupa en la institución (marque el que considere principal) *

Marca solo un óvalo.

- Directivo (Director, Subdirector o Coordinador)
 Tutor
 Docente de aula
 Psicólogo
 Auxiliar

5. Lugar de formación académica. *

Marca solo un óvalo.

- Universidad Pública
- Universidad Privada
- Instituto Público
- Instituto Privado
- Otro

6. Años de servicio ejerciendo como docente o psicólogo. *

Marca solo un óvalo.

- De 0 a 5 años
- De 6 a 10 años
- De 11 a 15 años
- De 16 a 20 años
- De 21 a 25 años
- De 25 a más

7. ¿Ha recibido usted estudios complementarios sobre el Trastorno *
Específico del Lenguaje (TE/LTDL)?

Marca solo un óvalo.

- Sí, durante mi formación profesional (pregrado).
- Sí, al culminar mi carrera profesional.
- Nunca recibí capacitación sobre TE/LTDL

8. ¿En qué tipo de institución educativa labora? *

Marca solo un óvalo.

- Pública
- Particular
- Parroquial

9. Nombre de la Institución Educativa donde labora. *

10. Distrito donde se encuentra la Institución Educativa *

11. ¿En qué nivel educativo labora? (en caso de ejercer en varios niveles, marcar el nivel donde tiene mayor cantidad de horas laborales)

Marca solo un óvalo.

- Inicial
- Primaria
- Secundaria

**CUESTIONARIO CONOCIMIENTO DEL TRASTORNO ESPECÍFICO
DEL LENGUAJE**

Marque Verdadero o Falso según considere

12. El Trastorno Específico del Lenguaje (TELTDL) tiene relación con el déficit intelectual.
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
13. El Trastorno Específico del Lenguaje (TELTDL) está asociado a un problema motor.
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
14. El Trastorno Específico del Lenguaje es una dificultad en la adquisición del lenguaje oral.
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
15. Un Trastorno Específico del Lenguaje está asociado a una lesión neurológica.
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
16. El trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se prolonga desde la infancia hasta la adultez.
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
17. El niño con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) siempre presenta problemas de conducta.
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
18. El niño con TEL muestra poca claridad en sus expresiones orales.
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
19. El habla de un niño con TEL se caracteriza por dificultades en la articulación de palabras.
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso

20. La mayoría de niños con TEL tienen dificultades para seguir las órdenes, debido a problemas en la comprensión.
Marca solo un óvalo.

Verdadero
 Falso

21. El niño con TEL presenta un vocabulario restringido. *

Marca solo un óvalo.

Verdadero
 Falso

22. Generalmente en el niño con TEL se encuentran afectados tanto la comprensión como la expresión del lenguaje.

Marca solo un óvalo.

Verdadero
 Falso

23. El niño con TEL no presenta dificultades en sus relaciones sociales. *

Marca solo un óvalo.

Verdadero
 Falso

24. El niño con TEL puede realizar un intercambio conversacional (mantener una conversación de ida y vuelta), a pesar de sus dificultades en la morfosintaxis. *

Marca solo un óvalo.

Verdadero
 Falso

25. El niño con TEL tiene problemas en la organización de su discurso, lo cual, le dificulta mantener una conversación fluida. *

Marca solo un óvalo.

Verdadero
 Falso

26. Algunos niños con TEL tienen dificultades para expresar sus emociones de manera verbal. *

Marca solo un óvalo.

Verdadero
 Falso

27. En comparación de un niño con desarrollo típico en el lenguaje, el niño con TEL realiza menos conversaciones espontáneas (inicia conversaciones).
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
28. El niño con TEL "puede omitir palabras" al expresar frases u oraciones en su habla espontánea.
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
29. Las características de las dificultades del lenguaje en un TEL pueden variar de un niño a otro.
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
30. Los niños con TEL empezaron a hablar tarde. *
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
31. El TEL se debe a dificultades durante el embarazo. *
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
32. Los niños con TEL sufrieron de abandono familiar. *
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
33. Los niños con TEL siempre presentan antecedentes familiares de trastornos del neurodesarrollo (lenguaje, atención, aprendizaje, autismo, etc.).
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso
34. Actualmente, se cree que el origen del TEL se debe a causas genéticas. *
Marca solo un óvalo.
 Verdadero
 Falso

35. La intervención de un niño con TEL puede esperar, ya que muchos niños superan la dificultad por sí solos.

Marca solo un óvalo.

- Verdadero
 Falso

36. Un docente puede realizar adaptaciones y acomodaciones en el aula para el niño con TEL.

Marca solo un óvalo.

- Verdadero
 Falso

37. Un docente bien preparado está en la capacidad de identificar señales de alerta de un niño con TEL.

Marca solo un óvalo.

- Verdadero
 Falso

38. La intervención del niño con TEL la realiza el especialista del lenguaje.

Marca solo un óvalo.

- Verdadero
 Falso

39. Solo las niñas presentan TEL.

Marca solo un óvalo.

- Verdadero
 Falso

40. Hay más niños que niñas con TEL.

Marca solo un óvalo.

- Verdadero
 Falso

41. La incidencia de niños (niños y niñas) con TEL, está entre el 4 y 8% del total de la población infantil.

Marca solo un óvalo.

- Verdadero
 Falso

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 2: Base de Datos con el consentimiento de los participantes



Marca temporal	¿Aceptas libremente lle	Cargo que ocupa en la	Distrito donde se encue
10/17/2023 10:34:58	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
10/17/2023 15:28:32	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/18/2023 14:28:00	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/18/2023 16:11:01	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/18/2023 16:28:02	Sí, acepto	Auxiliar	Lima
10/18/2023 17:33:28	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/18/2023 18:20:21	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/18/2023 18:37:17	Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	Cercado
10/18/2023 18:58:42	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
10/18/2023 19:50:54	Sí, acepto	Docente de aula	Barrios Altos
10/18/2023 20:16:04	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/18/2023 21:04:23	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/18/2023 21:11:50	Sí, acepto	Docente de aula	LIMA
10/19/2023 0:44:55	Sí, acepto	Docente de aula	BARRIOS ALTOS
10/19/2023 5:09:08	Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	Cercado de Lima
10/19/2023 6:31:20	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/21/2023 8:41:10	Sí, acepto	Auxiliar	Cercado de Lima
10/23/2023 9:41:30	Sí, acepto	Tutor	Barrios Altos
10/23/2023 9:44:29	Sí, acepto	Auxiliar	Cercado de lima
10/23/2023 9:52:30	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/23/2023 10:04:20	Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	Lima cercado - Barrios
10/23/2023 10:05:35	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/23/2023 10:27:30	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/23/2023 10:32:17	Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	Cercado de Lima
10/23/2023 11:00:40	Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	Cercado de Lima
10/23/2023 11:48:43	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/23/2023 12:02:10	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/23/2023 13:18:43	Sí, acepto	Docente de aula	Barrios Altos
10/23/2023 13:24:17	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/23/2023 16:30:27	Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	Cercado de Lima
10/23/2023 17:07:55	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/23/2023 18:32:24	Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	Cercado de Lima
10/23/2023 18:47:10	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/23/2023 18:47:36	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/24/2023 7:16:48	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/24/2023 13:48:50	Sí, acepto	Docente de aula	Lima cercado
10/24/2023 15:11:05	Sí, acepto	Docente de aula	Barrios Altos
10/25/2023 8:54:38	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/25/2023 16:28:45	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 14:02:04	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 14:03:42	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 14:13:04	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 14:23:15	Sí, acepto	Tutor	Cercado de Lima
10/28/2023 14:28:13	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 14:37:11	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 14:38:27	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 15:08:02	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 15:10:23	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima

10/28/2023 15:21:57	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 15:27:56	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 15:29:24	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 15:31:12	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 15:38:25	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 15:41:45	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado
10/28/2023 15:41:57	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 15:49:40	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 15:55:10	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 16:06:47	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 16:08:47	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 16:34:03	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 17:13:06	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 17:32:55	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 17:53:14	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 17:58:58	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 18:07:31	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado
10/28/2023 18:24:53	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/28/2023 18:30:42	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de lima
10/28/2023 19:02:06	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado
10/28/2023 19:07:53	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado
10/28/2023 19:11:12	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de lima
10/28/2023 19:27:06	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
10/28/2023 19:33:20	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
10/28/2023 20:05:54	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado
10/28/2023 20:58:31	Sí, acepto	Auxiliar	Cercado de lima
10/28/2023 20:59:32	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
10/28/2023 22:32:27	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado
10/28/2023 23:04:58	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
10/28/2023 23:47:26	Sí, acepto	Docente de aula	Barrios Altos
10/28/2023 23:55:52	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
10/29/2023 12:19:30	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
10/29/2023 14:20:08	Sí, acepto	Docente de aula	Barrios Altos
10/29/2023 14:21:34	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado
10/29/2023 14:22:29	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
10/29/2023 14:33:15	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
10/29/2023 14:52:34	Sí, acepto	Auxiliar	Barrios Altos
10/29/2023 16:52:20	Sí, acepto	Docente de aula	Barrios Altos
10/29/2023 19:59:54	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
10/29/2023 22:06:09	Sí, acepto	Docente de aula	Barrios Altos
10/30/2023 11:36:44	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado
10/30/2023 18:37:02	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
11/1/2023 13:44:10	Sí, acepto	Docente de aula	Lima
11/1/2023 15:48:43	Sí, acepto	Docente de aula	Barrios Altos
11/1/2023 16:10:53	Sí, acepto	Docente de aula	Barrios Altos
11/2/2023 12:30:29	Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	LIMA
11/2/2023 16:52:34	Sí, acepto	Docente de aula	Cercado de Lima
11/2/2023 19:50:14	Sí, acepto	Docente de aula	cercado de lima
11/2/2023 20:31:10	Sí, acepto	Docente de aula	Lima

11/3/2023 14:55:07	Sí , a cepto	Docente de aula	Lima-centro
11/6/2023 12:10:34	Sí , a cepto	Docente de aula	Barrios Altos
11/6/2023 12:48:52	Sí , a cepto	Docente de aula	Cercado de Lima
11/6/2023 15:33:48	Sí , a cepto	Docente de aula	Cercado de Lima
11/6/2023 17:09:48	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
11/6/2023 18:26:45	Sí , a cepto	Tutor	Lima
11/6/2023 18:48:23	Sí , a cepto	Docente de aula	BARRIOS ALTOS
11/6/2023 20:07:24	Sí , a cepto	Docente de aula	Barrios Alto
11/6/2023 20:27:40	Sí , a cepto	Tutor	Barrios altos lima cerce
11/6/2023 21:14:08	Sí , a cepto	Docente de aula	Cercado de Lima
11/7/2023 1:08:30	Sí , a cepto	Docente de aula	CERCADO DE LIMA
11/7/2023 10:06:16	Sí , a cepto	Docente de aula	Cercado de Lima
11/7/2023 12:11:30	Sí , a cepto	Docente de aula	Barrios altos
11/9/2023 20:46:12	Sí , a cepto	Docente de aula	Cercado de Lima
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Auxiliar	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Auxiliar	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Auxiliar	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	tutor	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Auxiliar	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	CERCADO DE LIMA
	Sí , a cepto	Docente de aula	CERCADO DE LIMA
	Sí , a cepto	Auxiliar	CERCADO DE LIMA
	Sí , a cepto	Docente de aula	CERCADO DE LIMA
	Sí , a cepto	Docente de aula	CERCADO DE LIMA
	Sí , a cepto	Docente de aula	CERCADO DE LIMA
	Sí , a cepto	Docente de aula	CERCADO DE LIMA
	Sí , a cepto	Docente de aula	CERCADO DE LIMA
	Sí , a cepto	Docente de aula	CERCADO DE LIMA
	Sí , a cepto	Docente de aula	Lima
	Sí , a cepto	Docente de aula	Barrios Altos
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	tutor	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Auxiliar	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
	Sí , a cepto	Auxiliar	LIMA CERCADO

Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Auxiliar	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Auxiliar	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Auxiliar	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	LIMA CERCADO
Sí, acepto	tutor	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	LIMA CERCADO
Sí, acepto	tutor	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	tutor	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Directivo (Director, Sub	LIMA CERCADO
Sí, acepto	tutor	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Auxiliar	Barrios Altos
Sí, acepto	Docente de aula	LIMA CERCADO
Sí, acepto	Auxiliar	LIMA CERCADO



Anexo 3: Invitación a jueces, para validación del cuestionario



Lima, 10 de junio del 2023

Mg. Julia Vanessa Ortiz De Orué Aliaga

Presente:

Es grato dirigirnos a usted y expresarle nuestro más cálido saludo, somos Fiorella Castillo Ramírez, Ángela Quezada Ruska y Patricia García Moscoso, estudiantes del tercer ciclo de la promoción 2023 de la maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en niños y adolescentes en el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. A través de la presente queremos solicitarle su apoyo en la revisión del instrumento que adjuntamos. Es un cuestionario construido para recoger datos en el marco de la elaboración de nuestra tesis titulada "Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje /TDL en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima".

Su valiosa opinión nos permitirá validar este instrumento.

Además del instrumento completo, adjuntamos a esta carta los documentos siguientes:

Ficha de evaluación global del instrumento

Ficha de evaluación específica del instrumento

Nos despedimos de usted, agradeciendo anticipadamente su gentil colaboración.

Atentamente,

Fiorella Castillo Ramírez

Patricia García Moscoso

Angela Quezada Ruska

Lima, 10 de junio del 2023

Mg. Pamela Corrales Ardiles

Presente:

Es grato dirigirnos a usted y expresarle nuestro más cálido saludo, somos Fiorella Castillo Ramírez, Ángela Quezada Ruska y Patricia García Moscoso, estudiantes del tercer ciclo de la promoción 2023 de la maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en niños y adolescentes en el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. A través de la presente queremos solicitarle su apoyo en la revisión del instrumento que adjuntamos. Es un cuestionario construido para recoger datos en el marco de la elaboración de nuestra tesis titulada “Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje /TDL en Docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima”.

Su valiosa opinión nos permitirá validar este instrumento.

Además del instrumento completo, adjuntamos a esta carta los documentos siguientes:

Ficha de evaluación global del instrumento

Ficha de evaluación específica del instrumento

Nos despedimos de usted, agradeciendo anticipadamente su gentil colaboración.

Atentamente,

Fiorella Castillo Ramírez

Patricia García Moscoso

Angela Quezada Ruska

Lima, 10 de junio del 2023

Mg. Zandy Chávez Gálvez

Presente:

Es grato dirigirnos a usted y expresarle nuestro más cálido saludo, somos Fiorella Castillo Ramírez, Ángela Quezada Ruska y Patricia García Moscoso, estudiantes del tercer ciclo de la promoción 2023 de la maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en niños y adolescentes en el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. A través de la presente queremos solicitarle su apoyo en la revisión del instrumento que adjuntamos. Es un cuestionario construido para recoger datos en el marco de la elaboración de nuestra tesis titulada “Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje /TDL en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima”.

Su valiosa opinión nos permitirá validar este instrumento.

Además del instrumento completo, adjuntamos a esta carta los documentos siguientes:

Ficha de evaluación global del instrumento

Ficha de evaluación específica del instrumento

Nos despedimos de usted, agradeciendo anticipadamente su gentil colaboración.

Atentamente,

Fiorella Castillo Ramírez

Patricia García Moscoso

Angela Quezada Ruska

Lima, 19 de Agosto del 2023

Mg. Marcela Sandoval

Presente:

Es grato dirigirnos a usted y expresarle nuestro más cálido saludo, somos Fiorella Castillo Ramírez, Ángela Quezada Ruska y Patricia García Moscoso, estudiantes del tercer ciclo de la promoción 2023 de la maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en niños y adolescentes en el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. A través de la presente queremos solicitarle su apoyo en la revisión del instrumento que adjuntamos. Es un cuestionario construido para recoger datos en el marco de la elaboración de nuestra tesis titulada "Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje /TDL en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima".

Su valiosa opinión nos permitirá validar este instrumento.

Además del instrumento completo, adjuntamos a esta carta los documentos siguientes:

Ficha de evaluación global del instrumento

Ficha de evaluación específica del instrumento

Nos despedimos de usted, agradeciendo anticipadamente su gentil colaboración.

Atentamente,

Fiorella Castillo Ramírez

Patricia García Moscoso

Angela Quezada Ruska

Lima, 30 de junio del 2023

Mg. Janet Quiroz Watanabe

Presente:

Es grato dirigirnos a usted y expresarle nuestro más cálido saludo, somos Fiorella Castillo Ramírez, Ángela Quezada Ruska y Patricia García Moscoso, estudiantes del tercer ciclo de la promoción 2023 de la maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en niños y adolescentes en el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. A través de la presente queremos solicitarle su apoyo en la revisión del instrumento que adjuntamos. Es un cuestionario construido para recoger datos en el marco de la elaboración de nuestra tesis titulada “Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje /TDL en docentes que laboran en instituciones educativas públicas y parroquiales del Cercado de Lima”.

Su valiosa opinión nos permitirá validar este instrumento.

Además del instrumento completo, adjuntamos a esta carta los documentos siguientes:

Ficha de evaluación global del instrumento

Ficha de evaluación específica del instrumento

Nos despedimos de usted, agradeciendo anticipadamente su gentil colaboración.

Atentamente,

Fiorella Castillo Ramírez

Patricia García Moscoso

Angela Quezada Ruska