

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Programa para fomentar conocimientos sobre el trastorno específico del lenguaje en docentes de colegios de Lima

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

Alisson Linnet Herrera Linares
Kelly Ramos Guerrero

Asesora:
Norma Pamela Corrales Ardiles

Co asesora:
Esperanza Bernaola Coria

Lima, 2025


INFORME DE SIMILITUD

Yo, Norma Pamela Corrales Ardiles, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Programa para fomentar conocimientos sobre el trastorno específico del lenguaje en docentes de colegios de Lima, de las autoras Alisson Linnet Herrera Linares y Kelly Ramos Guerrero, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 5/08/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y en la Tesis no se advierten indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 14 de Agosto de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Corrales Ardiles Norma Pamela</u>	
DNI: 70014865	Firma
ORCID: 0000-0003-1999-7747	



DEDICATORIA

A mis padres, quienes con su modelo han marcado en mí la responsabilidad, la fortaleza y perseverancia. A mi hermano, por ser mi compañero y ejemplo para seguir, su amor y confianza fueron mi mayor motivación.

Ustedes son mi guía y fuerza, gracias por todo.

Alisson

Con mucho amor, a mis hijos Jared y Jade, quienes son mis compañeros de vida y me iluminan, incluso en los momentos más difíciles.

Gracias por acompañarme, aún sin entenderlo, en este camino y ser mi gran motivación.

Kelly



AGRADECIMIENTO

A Dios, por la oportunidad;
a nuestros padres, por su apoyo constante, ejemplo de
vida y amor incondicional;
y a nuestras docentes y asesoras, por su paciencia y
acompañamiento en el desarrollo del presente trabajo.

RESUMEN

El presente estudio, tiene como objetivo principal demostrar el efecto de un Programa dirigido a docentes para incrementar conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) / Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) de colegios privados en Lima. El tipo de investigación corresponde al experimental, con diseño pretest y posttest con un solo grupo. La muestra estuvo conformada por 39 docentes que laboran en instituciones educativas privadas de Lima. Se administró a la muestra de docentes el Cuestionario de Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, antes y después de la aplicación del Programa referido. Para el contraste de las hipótesis, se empleó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados indican que la diferencia obtenida en el total de conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, entre el pretest y el posttest ($Z = -5,436$; $p = 0,000$) es estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,01$. De la misma manera, se obtuvieron diferencias significativas en las dimensiones de la variable de estudio: conceptualización ($Z = -5,221$; $p = 0,000$), detección y signos de alerta ($Z = -5,340$; $p = 0,000$), y estrategias de intervención ($Z = -5,332$; $p = 0,000$). Se concluye que la aplicación del Programa tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en los docentes de la muestra seleccionada.

Palabras Clave: Programa de intervención, Trastorno Específico del Lenguaje, docentes, educación inicial, educación primaria.

ABSTRACT

The main objective of this study is to demonstrate the effect of a program aimed at teachers to increase their knowledge about Specific Language Impairment (SLI) / Development Language Disorder (DLD)) in private schools in Lima.

The research was experimental, with a pretest-posttest design and a single group. The sample consisted of 39 teachers working in private educational institutions in Lima. The SLI Knowledge Questionnaire was administered to the sample of teachers before and after the implementation of the program. The nonparametric Wilcoxon signed-rank test was used to test the hypotheses.

The results indicate that the difference in total SLI knowledge between the pretest and posttest ($Z = -5.436$; $p = 0.000$) is statistically significant at the $p < 0.01$ level. Similarly, significant differences were found in the dimensions of the study variable: conceptualization ($Z = -5.221$; $p = 0.000$), detection and warning signs ($Z = -5.340$; $p = 0.000$), and intervention strategies ($Z = -5.332$; $p = 0.000$). It is concluded that the implementation of the Program had a significant effect on increasing knowledge about Specific Language Impairment among teachers in the selected sample.

Keywords: Intervention program, Specific Language Impairment, teachers, early childhood education, primary education.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INFORME DE SIMILITUD

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN i

ABSTRACT..... ii

ÍNDICE DE CONTENIDO..... iii

ÍNDICE DE TABLAS..... vi

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..... 6

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL..... 8

2.1 Antecedentes del estudio..... 8

2.1.1 Antecedentes nacionales..... 8

2.1.2 Antecedentes internacionales..... 9

2.2 Bases teóricas..... 11

2.2.1 Lenguaje..... 11

2.2.2 Componentes del lenguaje..... 11

2.2.2.1 Componente léxico-semántico..... 12

2.2.2.2 Componente morfosintáctico..... 12

2.2.2.3 Componente fonético-fonológico..... 13

2.2.2.4	Componente pragmático.....	13
2.2.3	Signos de alerta en el desarrollo del lenguaje.....	13
2.2.4	Definición del TEL/TDL.....	14
2.2.5	Características.....	15
2.2.6	Factores de riesgo.....	17
2.2.7	Escuela y niño con TEL/TDL.....	18
2.3	Definición de términos básicos.....	19
2.4	Hipótesis.....	19
2.4.1	Hipótesis general.....	19
2.4.2	Hipótesis específicas	19
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....		21
3.1	Tipo y diseño de investigación.....	21
3.1.1	Tipo de investigación	21
3.1.2	Diseño de investigación.....	21
3.2	Población y muestra.....	22
3.3	Definición y operacionalización de variables.....	22
3.3.1	Definición conceptual de las variables.....	22
3.3.2	Operacionalización de variables.....	23
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	24
3.4.1	Técnica.....	24
3.4.2	Instrumento.....	24
3.5	Procedimiento de recolección de datos.....	25
3.6	Procesamiento y análisis de datos.....	26
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....		27
4.1	Presentación de resultados.....	27
4.1.1	Resultados descriptivos de los datos generales de la encuesta de docentes.....	28
4.1.2	Resultados descriptivos de la variable de estudio: Conocimientos sobre el TEL/TDL (pretest y postest).....	29
4.1.3	Resultados inferenciales.....	31
4.1.3.1	Prueba de normalidad.....	31
4.1.3.2	Contraste de la hipótesis general.....	32
4.1.3.3	Contrastes de las hipótesis específicas.....	33
4.2	Discusión de resultados.....	36

CONCLUSIONES.....	41
RECOMENDACIONES.....	43
REFERENCIAS.....	45
ANEXOS.....	50



ÍNDICE DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1	Signos de alerta por edades en el desarrollo del lenguaje	14
Tabla 2	Operacionalización de las variables de estudio	23
Tabla 3	Ficha técnica del instrumento	24
Tabla 4	Confiabilidad del instrumento con el alfa de Cronbach	25
Tabla 5	Datos generales de la muestra de docentes	28
Tabla 6	Frecuencias y porcentajes en la variable de estudio: conocimientos sobre el TEL/TDL (pretest y postest)	29
Tabla 7	Frecuencias y porcentajes en la dimensión: conceptualización (pretest y postest)	29
Tabla 8	Frecuencias y porcentajes en la dimensión: detección y signos de alerta (pretest y postest)	30
Tabla 9	Frecuencias y porcentajes en la dimensión: estrategias de intervención (pretest y postest)	30
Tabla 10	Normalidad de datos con prueba de Shapiro-Wilk	31
Tabla 11	Diferencias en los conocimientos sobre el TEL/TDL con la prueba de Wilcoxon (pretest y postest)	32
Tabla 12	Diferencias en los conocimientos sobre el TEL/TDL, dimensión: conceptualización con la prueba de Wilcoxon (pretest y postest)	33
Tabla 13	Diferencias en los conocimientos sobre el TEL/TDL, dimensión: detección y signos de alerta con la prueba de Wilcoxon (pretest y postest)	34
Tabla 14	Diferencias en los conocimientos sobre el TEL/TDL, dimensión: estrategias de intervención con la prueba de Wilcoxon (pretest y postest)	35

INTRODUCCIÓN

El lenguaje constituye una destreza innata de las personas desde el momento, incluso, de su nacimiento, pues los niños nacen con la predisposición a desarrollar adecuadamente sus habilidades de lenguaje en un contexto familiar y social favorables. No obstante, pueden aparecer algunos retrasos y dificultades del lenguaje, que suelen ser recurrentes en la educación preescolar y primaria, y que pueden afectar en los estudiantes su aprendizaje y su rendimiento en las asignaturas que cursa, así como en su proceso de socialización al interactuar con sus compañeros de aula y otros grupos sociales. De esta manera, surgen casos de niños que no emiten con claridad ciertas palabras, no se dejan entender, y posiblemente sea indicador de cierta dificultad en su lenguaje; también un nivel deficiente de aprendizaje puede ser un signo de que el niño preescolar o estudiante de primaria esté mostrando un trastorno específico del lenguaje, lo cual requeriría una derivación oportuna por parte del maestro o la maestra atenta en la detección de los signos de alerta, para que el alumno o la alumnas sean atendidos en consulta psicológica o por la especialista del lenguaje, para su evaluación e intervención correspondiente.

La presente investigación se plantea en los términos siguientes: ¿Cuál es el efecto de un Programa dirigido a docentes para incrementar conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje de colegios privados en Lima?

El objetivo principal de este estudio ha sido demostrar el efecto de un Programa dirigido a docentes para incrementar conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje de colegios privados en Lima. Los objetivos específicos se formularon del siguiente modo: Este estudio busca entender cómo un programa de formación impacta el conocimiento sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL) en docentes de colegios privados en Lima. Para lograrlo, los investigadores primero medirán el nivel actual de conocimiento de los docentes antes de que participen en el programa.

Posteriormente, volverán a evaluar su conocimiento una vez que hayan completado la formación.

El análisis clave del estudio se centrará en determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento de los docentes sobre el TEL/TDL después de participar en el programa. Esto incluye no solo una evaluación general del TEL/TDL, sino también un enfoque en áreas específicas. Se investigará si hay mejoras notables en su comprensión del concepto de TEL/TDL, su capacidad para detectar y reconocer los signos de alerta, y su conocimiento sobre estrategias de intervención efectivas para apoyar a estudiantes con TEL/TDL.

La hipótesis principal de este estudio es que la implementación del programa generará un aumento significativo en el conocimiento general sobre el TEL/TDL en los docentes. Además, esta hipótesis se desglosa en tres hipótesis específicas: se espera que el programa tenga un impacto positivo en el conocimiento de los docentes en la conceptualización del TEL/TDL, en la detección y signos de alerta asociados a este trastorno, y en las estrategias de intervención aplicables. En esencia, el estudio busca confirmar si esta capacitación puede equipar mejor a los docentes para identificar y apoyar a los estudiantes con TEL/TDL.

El tipo de investigación corresponde al tipo experimental, con diseño pretest y posttest con un solo grupo. La muestra estuvo conformada por 39 docentes que laboran en instituciones educativas privadas de Lima. Se administró a la muestra de docentes el Cuestionario de Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, antes y después de la aplicación del Programa referido. Para el contraste de las hipótesis, se empleó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon.

Se concluye que la aplicación del Programa tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en los docentes de la muestra seleccionada.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Fundamentación del problema

El lenguaje es una herramienta indispensable para el desarrollo del niño a nivel inTEL/TDLectual, emocional y social. A través del lenguaje, los niños adquieren habilidades para interactuar con los demás, comprender el mundo que les rodea y aprender de manera efectiva.

Desde el nacimiento, el niño inicia un proceso de descubrimiento del mundo y aprendizaje constante. Está inmerso en una variedad de sonidos y palabras que, con el tiempo, van tomando significado y desempeñan un papel crucial en su desarrollo futuro (Herrero, 2015).

Conti-Ramsden (2010, como se cita en Mendoza, 2016) señala que, al iniciar la escolaridad, el 50% de los niños presenta un lenguaje deficiente. De esta población solo un 10% enfrenta dificultades, de las cuales el 6% corresponden al Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL). No obstante, Investigaciones recientes realizadas por el consorcio CATALISE, un grupo de especialistas en Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL), han llevado a la adopción del término "trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL)" para referirse a dicho trastorno, con el objetivo de uniformizar criterios de diagnóstico (Andreu et al., 2021).

El TEL/TDL puede afectar diversos aspectos del desarrollo de los niños, incluido el aprendizaje en el aula (Dockrell y Lindsay, 2001; Bishop et al., 2017). La identificación oportuna de los signos, síntomas y factores de riesgo asociados a este trastorno

permitirá implementar intervenciones adecuadas y reducir el impacto negativo en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Angles y Gutiérrez, 2020). Por ello la participación de los docentes es fundamental para la identificación temprana y el apoyo a los niños con TEL/TDL en las aulas (Gregory y Oetting, 2018), debido a que el objetivo de la educación no solo es la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en sus competencias emocionales como en las de lectoescritura, matemáticas y ciencias sociales. Todo ello teniendo en cuenta la formación docente vinculada con la calidad del proceso educativo (Unesco 2015).

Diversos estudios han identificado limitaciones en el nivel de conocimiento que poseen los docentes con respecto a los impactos que generan las dificultades del habla, lenguaje y comunicación. Así, tenemos a Caballero y Ushijima (2023), quienes destacan la relevancia de la detección precoz y la intervención temprana en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL). Las autoras argumentan que es necesario ampliar el conocimiento sobre el TEL/TDL en nuestro contexto para garantizar una atención adecuada y oportuna a los niños que lo padecen.

Así también, tenemos a Angles y Gutiérrez (2020), quienes midieron el nivel de conocimiento en docentes y psicólogos sobre el trastorno específico del lenguaje (TEL/TDL), para lo cual, evaluaron a psicólogos y docentes, quienes obtuvieron un conocimiento deficiente. Asimismo, en un análisis subjetivo mencionan que esta problemática o poco conocimiento—de algunos profesionales en el ámbito educativo viene hace más de 40 años atrás, y recalcan la importancia de actualizarse sobre el TEL/TDL en formación de pregrado o capacitaciones.

Con el fin de promover una propuesta educativa integradora e inclusiva, Acosta y Moreno (2001) han analizado diversos artículos de investigación y han comprobado que los docentes no tienen conocimiento sobre el trastorno específico del lenguaje, esto genera dificultades para abordar problemáticas generadas por este trastorno en el aula. A pesar de su alta incidencia y el impacto significativo que tienen en el desarrollo social, emocional y académico en los estudiantes, muchos docentes no cuentan con las herramientas necesarias para manejar estas situaciones de manera efectiva. Los mismos autores recalcan que la literatura científica reconoce el impacto del lenguaje en la educación, por ello, los docentes son los principales detectores de dificultades para los estudiantes.

Por todo lo expuesto, en esta investigación se infiere que aún es deficiente el conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL) por parte de los docentes de las primeras etapas escolares. En ese sentido, se entiende que los programas de formación para los docentes en el ámbito escolar deben estar enfocados en el desarrollo de habilidades pedagógicas orientadas a reconocer los indicadores de posibles dificultades a nivel del lenguaje en sus estudiantes.

Asimismo, las investigaciones sobre programas de capacitación docente orientados a fortalecer el conocimiento sobre el TEL/TDL son escasas. Por ello, consideramos esencial diseñar y ofrecer un programa educativo dirigido a la comunidad escolar, de modo que los docentes puedan desarrollar conocimientos a partir de su aplicación. Con esta iniciativa, buscamos presentar una propuesta que contribuya al fortalecimiento de la comprensión del TEL/TDL en el ámbito educativo.

1.1.2 Formulación del problema

¿Cuál es el efecto de un Programa dirigido a docentes para incrementar conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje de colegios privados en Lima?

1.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Demostrar el efecto de un Programa dirigido a docentes para incrementar conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje de colegios privados en Lima.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes antes de la aplicación del Programa.
- Identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes después de la aplicación del Programa.
- Establecer si existen diferencias significativas en el nivel de conocimiento del concepto sobre el TEL/TDL que tienen los docentes antes y después de la aplicación del Programa.
- Establecer si existen diferencias significativas en el nivel de conocimiento sobre la detección y signos de alerta sobre el TEL/TDL que tienen los docentes antes y después de la aplicación del Programa.

- Establecer si existen diferencias significativas en el nivel de conocimiento de estrategias de intervención en el TEL/TDL que tienen los docentes antes y después de la aplicación del Programa.

1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN

La presente investigación es de gran relevancia en el ámbito educativo, ya que este trastorno es una condición común y puede afectar significativamente el rendimiento académico y social de los niños. Por ello, es fundamental capacitar a los docentes para que puedan brindar un apoyo educativo personalizado y promover la inclusión en las escuelas desde las primeras etapas del desarrollo.

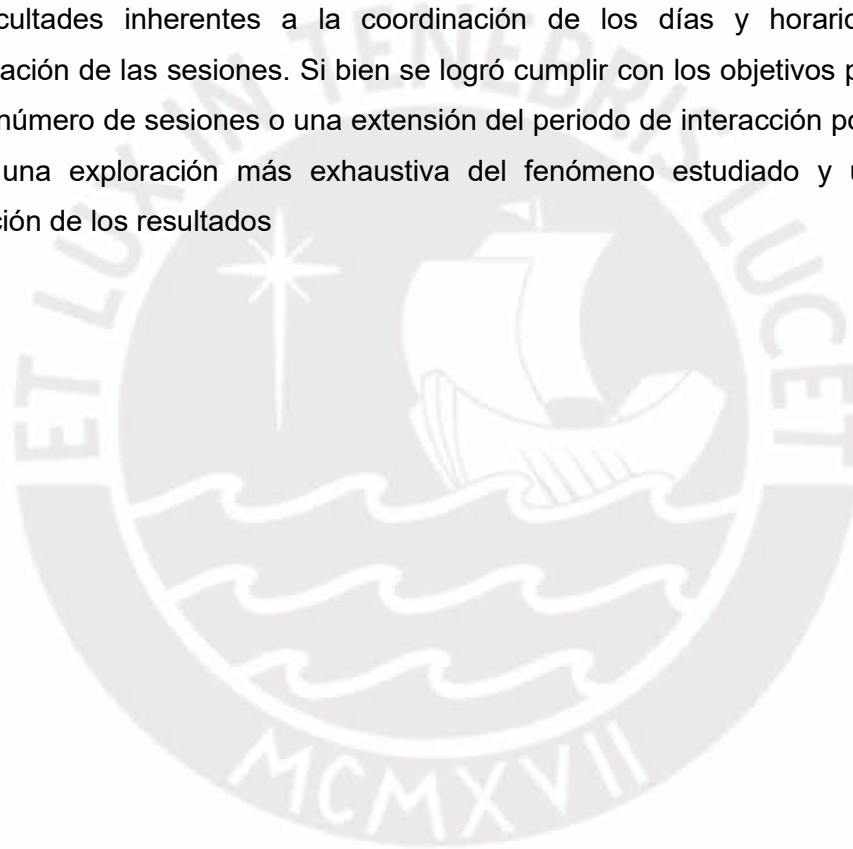
Además, la importancia y justificación de esta investigación puede reflejarse en tres pilares fundamentales. En primer lugar, desde una justificación práctica y profesional, un programa especializado que promueve el conocimiento del TEL/TDL contribuye directamente al desarrollo profesional de los docentes, brindándoles herramientas y estrategias esenciales para ofrecer apoyo a estudiantes con TEL/TDL y facilitar su adaptación escolar. Esto, a su vez, repercute positivamente en la mejora del clima del aula, la calidad de la enseñanza y los procesos de aprendizaje. Asimismo, fortalece la capacidad de los docentes para la identificación temprana y eficaz de los signos del TEL/TDL, lo cual es crucial para el desarrollo del lenguaje y las habilidades académicas de los niños con dificultades, minimizando el riesgo de un impacto negativo a largo plazo en su rendimiento escolar. En segundo lugar, desde una justificación teórica, esta investigación aporta nuevos conocimientos sobre la efectividad de los programas de capacitación docente en el ámbito del TEL/TDL, contribuyendo a la base de conocimientos existente y sentando precedentes para futuras investigaciones o marcos teóricos. Finalmente, en tercer lugar, desde una justificación social, al aumentar el conocimiento y las habilidades de los docentes sobre el TEL/TDL, esta iniciativa busca generar un impacto positivo directo en la calidad de vida y el desarrollo académico de los niños con dificultades del lenguaje. Se promueve así una educación más inclusiva y equitativa, beneficiando no solo a los estudiantes y sus familias, sino también a la comunidad educativa en general, al fomentar una mayor conciencia y apoyo hacia la diversidad lingüística.

1.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien la presente investigación se llevó a cabo con rigurosidad, es importante reconocer ciertas limitaciones inherentes al proceso, que a su vez, realzan la contribución y la necesidad de este estudio en un campo poco explorado

Una limitación clave fue la escasez de estudios disponibles (nacionales e internacionales) que aborden directamente el conocimiento docente sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL) o la efectividad de programas de formación en esta área. Esta limitada base de investigación no solo dificultó la contextualización y comparación de nuestros hallazgos, sino que también evidencia una brecha significativa en la literatura científica y podría influir en la disponibilidad de recursos y programas de formación continua para los profesionales que interactúan con niños diagnosticados con TEL/TDL.

Adicionalmente, se identificaron limitaciones de índole práctica y logística que pudieron haber influido en la profundidad del estudio. La disponibilidad de tiempo de los docentes y las dificultades inherentes a la coordinación de los días y horarios para la implementación de las sesiones. Si bien se logró cumplir con los objetivos propuestos, un mayor número de sesiones o una extensión del periodo de interacción podría haber permitido una exploración más exhaustiva del fenómeno estudiado y una mayor consolidación de los resultados



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. ANTECEDENTES DE ESTUDIO

Con el fin de profundizar en el conocimiento y entendimiento de la investigación se pasará a revisar estudios realizados en el medio nacional e internacional.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Catacora (2023) investigó la efectividad del Programa de Fortalecimiento de Conciencia Fonológica Fonotón, el cual consistió en 8 talleres virtuales dirigidos a docentes de nivel inicial de instituciones educativas públicas del distrito de Puno. Estos talleres abordaron contenidos teóricos y estrategias metodológicas sobre Conciencia Fonológica, incluyendo temas como la Sensibilidad Fonológica, Niveles y tareas de Conciencia Léxica, Silábica, Intrasilábica y Fonémica. El estudio aplicó un diseño pre-test y post-test a 40 docentes, iniciando con una evaluación diagnóstica, seguida de la implementación de los talleres durante 8 semanas y una evaluación final. **Los hallazgos permitieron concluir** que el Programa Fonotón es efectivo, al incrementar significativamente el conocimiento sobre la Conciencia Fonológica en las docentes participantes.

Galdos y Rivera (2020) realizaron la tesis titulada *Nivel de conocimiento de los docentes de una institución educativa inicial privada sobre el desarrollo y dificultades léxico-semánticas en preescolares*, con el propósito de evaluar el grado de conocimiento docente en esta área. La muestra estuvo conformada por 60 docentes de educación inicial, con edades entre 23 y 53 años. Para la recolección de datos, se diseñó y aplicó un cuestionario validado, compuesto por 30 ítems que abordaban aspectos esenciales del desarrollo semántico y léxico en preescolares, incluyendo la definición del componente semántico, proceso de comprensión, primeras palabras, desarrollo del vocabulario y comprensión del significado de palabras y frases. Los hallazgos indicaron

que el conocimiento de los docentes se encontraba en un nivel medio, sin diferencias significativas, lo que resalta la necesidad de fortalecer la formación en este campo. Además, se concluyó que el instrumento utilizado es válido y confiable para evaluar el nivel de conocimiento docente sobre el desarrollo léxico-semántico y sus dificultades.

Morazán (2018) realizó un programa dirigido a docentes para la detección de dificultades de lenguaje oral en niños de educación inicial de instituciones públicas, este fue un estudio cuantitativo, con pre test y post test con la misma población; el cual tuvo como objetivo demostrar el efecto de un programa dirigido a docentes para la detección de dificultades de lenguaje oral en niños de educación inicial de instituciones públicas. En esta investigación participaron cien docentes, divididos en dos grupos, un grupo experimental y un grupo control. Luego de la aplicación del programa se evidenciaron logros muy significativos en el grupo experimental, en cada una de las 8 dimensiones que desarrollaron, las cuales son: conocimiento de desarrollo del niño, comprensión del lenguaje oral, dificultades del lenguaje oral, inicio tardío del lenguaje, componente pragmático, léxico semántico, fonético fonológico y morfosintáctico. Por tal motivo, se determinó que el programa aumentó los conocimientos de los docentes acerca de la detección de las dificultades de lenguaje oral y fortaleció la conciencia sobre una detección temprana a fin de que tomen las acciones preventivas y de intervención en las escuelas.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Ayuningtyas et al. (2023) realizaron un Taller Mengajar Anak dengan Resiko TDL (MENALI, por sus siglas en Indonesio, hace referencia enseñar a los niños en riesgo de sufrir TDL) dirigido a mejorar las estrategias de los docentes en la enseñanza para niños de preescolar con rasgos del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). La muestra con la que se trabajó fueron 7 docentes de educación básica regular, que trabajan diariamente con niños, los cuales presentaban riesgo de desarrollar TDL. Los investigadores utilizaron técnicas de muestreo por conveniencia; asimismo, para el desarrollo e implementación del taller MENALI, plantearon trabajar a lo largo de 5 sesiones. La primera, estuvo orientada en brindar información del desarrollo del lenguaje en niños de preescolar; la segunda sesión, definir e identificar las características del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL); la tercera, buscó pautar estrategias generales para enseñar a niños con riesgo de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL); la cuarta, desarrolló la teoría de la lectura dialógica; finalmente, la quinta sesión, se trabajó mediante juego de roles de lectura dialógica. En referencia a los resultados, cabe mencionar que todos los participantes mostraron un aumento en las puntuaciones

en el post test. En conclusión, podemos afirmar que el programa basado en el uso de las estrategias MENALI de intervención para docentes, puede ser utilizado con docentes de cualquier nivel educativo, con la finalidad de mejorar las estrategias de enseñanza, evaluación y uso de la teoría del aprendizaje experiencial en estudiantes con riesgo de TEL/TDL.

Kouba et al. (2022), del Líbano, llevaron a cabo un estudio con el objetivo de determinar las maneras en que los logopedas pueden enseñar a los docentes de preescolar a implementar estrategias de aprendizaje de vocabulario en el contexto multilingüe libanés. Se aplicó un diseño experimental de caso único con línea base múltiple, con intervención directa individualizada in situ con cuatro docentes. Se evaluaron objetivos específicos individualizados en estrategias de vocabulario durante la implementación mediante una actividad interactiva de lectura de libros. Los resultados mostraron: a) un bajo uso de estrategias de vocabulario durante la fase base entre los docentes de preescolar, lo que confirma la necesidad de apoyo en el campo; b) un cambio en el uso de las estrategias enseñadas por los logopedas por parte de los docentes, evidenciado por el aumento inmediato en el uso de estrategias de vocabulario; y c) el impacto de la intervención, ilustrado por la ausencia de un aumento en el uso de estrategias no dirigidas. Por lo tanto, los hallazgos contribuyen a promover la implementación de programas de apoyo lingüístico que involucren activamente a logopedas y docentes de preescolar en un trabajo colaborativo para apoyar a los niños en el aprendizaje de nuevas palabras.

Starling et. al. (2012) investigaron la eficacia de una intervención colaborativa en la que un logopeda capacitó a profesores de secundaria de escuelas ordinarias para que modificaran su lenguaje instructivo oral y escrito. Se evaluó la adopción de técnicas por parte de los profesores capacitados en sus prácticas de enseñanza en clase y el impacto que esto tuvo en las habilidades lingüísticas de los estudiantes con trastorno del lenguaje. Se asignaron aleatoriamente dos escuelas secundarias a una condición capacitada o a una de control. Se evaluó a un grupo de 13 profesores (7 capacitados y 6 de control) y 43 estudiantes de 8º año con TEL/TDL (21 capacitados y 22 de control), en momentos previos, posteriores y de seguimiento a los profesores mediante una entrevista estructurada y a los estudiantes mediante evaluaciones estandarizadas del lenguaje oral y escrito. En cuanto a los resultados, se observó un uso significativamente mayor de las técnicas de modificación del lenguaje por parte de los profesores capacitados en comparación con el grupo de control (profesores no capacitados). Así mismo, los resultados del grupo de estudiantes capacitados mostraron una mejora

significativa en la expresión escrita y la comprensión auditiva en relación con el grupo de estudiantes de control.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Lenguaje

Belinchon (1992) señala que hay varias definiciones diferentes del lenguaje, pero todas destacan los siguientes tres puntos: primero que el lenguaje puede entenderse como un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos), además, el uso y la adquisición del lenguaje por parte de los organismos les permite desarrollar formas particulares y específicas de relación y acción social y que el lenguaje se manifiesta en conductas concretas, lo que también permite considerarlo como un tipo de comportamiento.

Berko y Berstein (2010) afirman que el progreso del lenguaje representa uno de los mayores hitos del ser humano; hacia los 3 o 4 años, los niños dominan los principios fundamentales del lenguaje. Aproximadamente a los 6 meses, los bebés comienzan a balbucear y a reconocer los sonidos de su lengua materna, integrando estos balbuceos con sus primeras palabras. Hacia los 11 meses, pueden entender alrededor de 50 palabras. Además, empiezan a pronunciar sus primeras palabras con sonidos simples y un significado claro. Durante este proceso de adquisición del lenguaje los niños enfrentan algunos desafíos fonológicos sobre todo con las combinaciones de algunas consonantes, que se suelen resolver por sí mismos. De forma paralela, comienzan a asociar palabras con sus significados, teniendo más facilidad con las que corresponden a su entorno cotidiano. Hacia los 2 años de edad, los niños ya conocen alrededor de 50 palabras aproximadamente, las cuales utilizan de manera individual. Posteriormente, avanzan hacia la combinación de palabras, inicialmente agrupando pares de palabras de manera telegráfica (sujeto + verbo), sin usar artículos, preposiciones o flexiones, y expresándose principalmente en tiempo presente.

2.2.2 Componentes del lenguaje

Para comprender el lenguaje en su totalidad, es crucial conocer y analizar los diversos componentes que lo integran. El lenguaje es la convergencia de 3 aspectos fundamentales: el contenido, relacionado con la cognición, la forma, es decir los aspectos gramaticales y fonéticos, y también se debe tener en cuenta el uso correcto de todos estos recursos para la pragmática.

Según Gutiérrez (2014), la forma del lenguaje, que abarca la sintaxis, la morfología y la

fonología, se encarga de determinar cómo se combinan los sonidos y las palabras para formar frases. Por otro lado, el contenido está vinculado con la semántica, es decir, con el significado que le otorgamos a las palabras y a las oraciones en relación con el mundo que nos rodea. Finalmente, el uso del lenguaje, que se estudia en la pragmática, se refiere a las funciones comunicativas que cumple el lenguaje en diferentes contextos sociales y culturales. A continuación, desarrollaremos lo que comprenden estos cuatro componentes del lenguaje: fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático que constituyen los elementos de nuestro sistema lingüístico.

2.2.2.1 Componente léxico-semántico

El léxico es el conjunto de palabras y expresiones de un idioma, incluyendo tanto términos simples como compuestos. Es decir, constituye el inventario de unidades de una lengua.

En ese sentido Acosta y Moreno (2001), indican que la semántica es la disciplina lingüística que se dedica a examinar el significado de los signos lingüísticos y cómo se combinan en diversos niveles de organización, desde las palabras hasta los enunciados completos. Se centra en examinar cómo se construyen los significados y cómo se relacionan entre sí los diferentes elementos de una oración. Además, analiza la relación entre el significante (la forma de una palabra) y el significado (el concepto que representa) dentro del contexto de un discurso más amplio. El signo lingüístico como unidad de la lengua, que hace referencia a la naturaleza arbitraria de la relación entre el significante y el significado.

2.2.2.2 Componente morfosintáctico

Según Varela (1999) como se cita en Gutiérrez (2014), la morfología es la disciplina que explora la estructura interna de las palabras, distinguiendo entre morfología flexiva, que estudia las variaciones de las palabras para expresar diferentes significados gramaticales, y morfología léxica, que se ocupa de la formación de nuevas palabras. Por su parte, la sintaxis hace referencia a la estructura de las oraciones, juega un papel crucial en la construcción del significado. Aunque usemos las mismas palabras, el orden en que las colocamos puede generar interpretaciones muy diferentes. Esto demuestra que el significado no reside sólo en las palabras individuales, sino también en cómo se combinan entre sí. En ese sentido, Defior y Alegría (2005) argumentan que la morfología y la sintaxis interactúan de manera estrecha. Las relaciones de concordancia entre las palabras dentro de una frase influyen en la forma que adoptan los elementos morfológicos.

2.2.2.3 Componente fonético-fonológico

Según Gutiérrez (2014) la fonología es la disciplina lingüística que investiga la estructura sonora del lenguaje, analizando los fonemas como unidades distintivas y las reglas que gobiernan su combinación. Se centra en los sistemas de sonidos que componen una lengua y cómo estos funcionan y se organizan en dicha lengua. La fonología también estudia las reglas y patrones que rigen cómo los fonemas se combinan, se alteran o se distribuyen en diferentes contextos dentro de una lengua. Esto incluye aspectos como la asimilación u omisión de los sonidos, y también la prosodia, que se refiere al ritmo, acentuación y entonación del habla. Por otro lado, la fonética describe los sonidos del habla desde un punto de vista físico y fisiológico, es decir, se ocupa de cómo se producen y transmiten los sonidos del lenguaje.

Las reglas fonológicas garantizan la regularidad y la coherencia del sistema sonoro de una lengua, donde el fonema representa la unidad lingüística sonora más pequeña, el cual no tiene significado por sí mismo, pero si tiene valor distintivo, de manera que permite establecer diferencias como en [cama] y [casa].

2.2.2.4 Componente pragmático

La pragmática estudia cómo el lenguaje se adapta a las situaciones sociales. Analiza cómo el contexto influye en el significado de las palabras y cómo utilizamos el lenguaje para construir relaciones, expresar nuestras emociones, opiniones y deseos, y cómo interpretamos los mensajes de los demás en un contexto comunicativo.

Según Serra et al. (2015), el componente pragmático se corresponde con el conjunto de conocimientos y habilidades de carácter cognitivo y lingüístico que facilitan el uso de la lengua en un contexto concreto para la comunicación de significados. La pragmática, pues, se ocupa de estudiar el uso que los hablantes hacen del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos. Parte del supuesto de que la comunicación es la función primaria del lenguaje y comprende el funcionamiento del lenguaje.

2.2.3 Signos de alerta en el desarrollo del lenguaje

Para identificar las señales de alerta de un desarrollo atípico del lenguaje, es fundamental establecer un punto de referencia en el desarrollo esperado del lenguaje infantil. De esta manera, podemos detectar desviaciones significativas que requieran una evaluación más detallada. Las señales de alarma que requieren de seguimiento son las siguientes:

Tabla 1*Signos de alerta por edades en el desarrollo del lenguaje*

Edad	Signos
Antes de los 12 meses	<p>Bishop et al. (2016, 2017): .- Balbuceo limitado o nulo. .- Pobre uso de gestos y no imitación de movimientos corporales.</p> <p>Rescorla y Ratner (1996): .- Repertorio consonántico limitado.</p> <p>Justice et al. (2019): .- Habilidades sociales pobres y poca interacción social.</p>
1-2 años	<p>Bishop et al. (2016, 2017): .- Ausencia de respuesta a los sonidos.</p>
Posterior a los 22-24 meses	<p>Williams y Elbert (2003): .- Aparición tardía de las primeras combinaciones de palabras. .- Dificultad para ser comprendido.</p> <p>Orr y Geva (2015): Retraso en las habilidades de comprensión o dificultades en las mismas. Uso limitado de juego simbólico.</p> <p>Botting et al. (2010): Dificultades para integrar la información de los gestos y del habla en indicaciones simples.</p>
A partir de los 3 años	<p>Sala (2020): Pobre calidad articulatoria.</p> <p>Bishop et al. (2016, 2017): Presenta un vocabulario limitado. Niños excesivamente tranquilos. Presencia de historia familiar de trastornos del lenguaje.</p>

Nota. Elaboración propia.**2.2.4 Definición del TEL/TDL**

Mendoza (2016) refiere que el TEL/TDL es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades significativas y duraderas en la adquisición y uso del lenguaje

oral, sin que existan evidencias de otras condiciones médicas, neurológicas, sensoriales, cognitivas o emocionales que puedan explicar por completo estas dificultades. Se manifiesta a través de alteraciones en diversos componentes del lenguaje, como el vocabulario, la gramática y la pragmática, y afecta de manera selectiva y específica a la capacidad de comunicarse.

Se trata de un trastorno del neurodesarrollo, con una prevalencia de 7-8% en la población infantil, que a menudo pasa desapercibido (Esteve, 2021). La intervención temprana, aprovechando la plasticidad cerebral en los primeros años de vida, resulta fundamental para optimizar el desarrollo del lenguaje y mejorar el pronóstico a largo plazo.

Es importante mencionar que el trastorno no afecta exclusivamente al lenguaje, actualmente se tiene evidencia de que puede haber problemas en otras áreas, como a nivel perceptivo, motor, cognitivo o conductual. Sin embargo, la naturaleza, la extensión y la generalización de estos déficits no están completamente claras. El TEL/TDL se manifiesta a través de una multiplicidad de perfiles lingüísticos, lo que evidencia la existencia de diferentes subtipos de trastorno, cada uno con sus propias alteraciones en los componentes fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje. Esta diversidad fenotípica subraya la importancia de adoptar un enfoque individualizado en la evaluación y tratamiento del TEL/TDL (Mendoza, 2016).

A pesar de que hasta los 4-5 años no es posible ver si las dificultades que presenta el niño/a son persistentes y, por tanto, no se puede hacer un correcto diagnóstico de TDL, es importante detectar aquellas señales de alarma que indican un desarrollo lingüístico atípico y hacer un seguimiento y una intervención temprana en los casos que sea necesario (Aguado et al., 2015; Bishop et al., 2016).

2.2.5 Características

De acuerdo con Fresneda y Mendoza (2005), el Trastorno Específico del Lenguaje hace alusión a las diversas dificultades en la adquisición del lenguaje, las cuales no se explican por problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales o motores. Cabe mencionar que cada niño o niña con TEL/TDL muestra diversas características, en cuanto a sus dificultades y perfil lingüístico. También se considera que los niños con TEL/TDL muestran deterioro en el proceso de aprendizaje del lenguaje, es decir, hay deficiencias en los procesos innatos implicados en el desarrollo del lenguaje y contenido lingüístico. (Muñoz-López & Carballo-García, 2005). Por otro lado, es importante también considerar el concepto de hablante tardío porque presenta similitud en algunas

características en los niños con TEL/TDL. Acosta et al. (2012) definen al hablante tardío como un niño que, en ausencia de cualquier condición médica o neurológica, presenta un retraso en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y lingüísticas, comparado con sus pares de la misma edad.

La diversidad de manifestaciones clínicas del TEL/TDL dificulta su caracterización. Sin embargo, es posible identificar dos grandes grupos de habilidades afectadas: las funciones ejecutivas, relacionadas con la planificación y la organización, y los componentes del lenguaje, que abarcan desde la fonología hasta la pragmática (Gonzales, 2018).

Las funciones ejecutivas (FE) son un conjunto de habilidades cognitivas superiores que permiten y favorecen la organización, regulación y dirección de los procesos cognitivos, por ello el correcto funcionamiento de las FE es esencial para el desarrollo del lenguaje, por lo que es muy habitual que los niños con TEL/TDL presenten dificultades en este aspecto (Ambiado-Lillo et al., 2020). Las FE que frecuentemente se ven afectadas en estos casos son la memoria de trabajo, la inhibición, la flexibilidad cognitiva, la atención y la velocidad de procesamiento (Esteve, 2021).

Por otra parte, los componentes del lenguaje son, como anteriormente se explicó, las tres dimensiones que componen el lenguaje: la forma (fonología y morfosintaxis), el contenido (léxico y semántica) y el uso (pragmática).

Con respecto al componente fonético-fonológico, los niños con TEL/TDL presentan dificultades en el desarrollo, por ejemplo, en la discriminación de determinados fonemas, también se puede decir que presentan una disminución más lenta de los procesos fonológicos, si los comparamos a los hitos del desarrollo del lenguaje de los niños típicos. (Muñoz-López & Carballo-García, 2005).

La morfosintaxis constituye el componente lingüístico más frecuentemente alterado en los trastornos del lenguaje (González y Calet, 2020). Los niños/as con TEL/TDL se caracterizan por dificultades en la sintaxis, ya que tienen problemas para producir oraciones tanto simples como compuestas y muestran poca variabilidad en la combinación de las palabras, por lo que trabajar esta área resulta fundamental.

Con respecto al léxico y la semántica, los niños con TEL/TDL presentan déficits significativos y se caracterizan por un vocabulario reducido, dificultades para acceder a

palabras específicas y alteraciones en la comprensión de los significados (Bishop et al., 2017).

Para finalizar, el componente pragmático, se encuentra frecuentemente alterado en los niños con TEL/TDL y se manifiesta con dificultades para iniciar y mantener interacciones, así como para comprender las intenciones comunicativas de los demás.

Por otro lado, en cuanto a la clasificación del TEL/TDL, se ha encontrado las últimas versiones de los dos manuales diagnósticos (DSM-V y CIE-11) que la nomenclatura ni los subtipos que incluye son los mismos. Mientras que el DSM-V opta por el término trastorno del lenguaje, el CIE-11 recoge el de trastorno del desarrollo del lenguaje. Por otro lado, el CIE-11 recoge tres subtipos y el DSM-V no distingue subtipos, pero incluye una categoría diagnóstica, el trastorno de la comunicación social (pragmático) que se corresponde el subtipo trastorno del desarrollo del lenguaje con afectación principalmente en la pragmática del CIE-11.

Las diversas clasificaciones del TEL/TDL que se han propuesto nunca han conseguido ser mutuamente excluyentes (Rapin y Allen, 1983; Conti-Ramsden et al., 1997) hecho que ocasionaba que muchos niños no encajasen perfectamente en ninguno de los subtipos propuestos. Por ello, CATALISE, que es un consorcio de especialistas en el desarrollo del habla, recomiendan que no se distingan entre subtipos de TDL. En cambio, proponen que el diagnóstico debe indicar las áreas afectadas, por ejemplo, “Niño con TDL con afectación a nivel expresivo en fonología, acceso al léxico, morfología y sintaxis”.

2.2.6 Factores de riesgo

Bishop et al. (2016) mencionan que los factores sociales y no sociales están asociados con diferentes tipos de dificultad del lenguaje. Hay algunas investigaciones que muestran que las medidas de conocimiento aprendido, por ejemplo, el vocabulario, son más sensibles a la desventaja social que las medidas que reflejan el procesamiento del lenguaje, como la repetición de palabras. Sin embargo, estas tendencias no proporcionan una base adecuada para categorizar a los niños de manera individual como que tienen causas sociales o no sociales de dificultades del lenguaje. En la práctica, es demasiado simplista tratarlas como explicaciones alternativas para las dificultades del lenguaje, ya que los factores de riesgo sociales y no sociales suelen coexistir y pueden interactuar.

Salguero et al. (2015) menciona diversos factores de riesgo, entre ellos resalta que

pueden presentar una predisposición biológica a tener problemas del lenguaje, ya sea por factores genéticos o por alteraciones en el desarrollo del cerebro, o pueden haber experimentado factores ambientales adversos que hayan influido en su adquisición del lenguaje. También, se debe tomar en cuenta si presenta historial de infecciones recurrentes en oídos y vías respiratorias, particularmente durante los primeros dos años de vida. Así mismo se debe tener en cuenta si presenta dificultad en la motricidad, niños que se mueven poco, presentan hitos motores retrasados o ligeramente retrasados para su edad o por el contrario niños inquietos, que no responden al llamado de su nombre, que hacen constantes rabietas difíciles de regular o presentan desinterés social. Por último, niños que tengan dificultades con la fluidez del habla más allá de los cinco años. Es importante recalcar que a pesar de que estos factores no son considerados como criterios diagnósticos exclusivos para el TEL/TDL, su presencia debe alertar sobre la posibilidad de la existencia de una alteración en el desarrollo del lenguaje y, por tanto, justifica la realización de una evaluación especializada.

2.2.7 Escuela y niño con TEL/TDL

Según Morazán (2018), los problemas del lenguaje en las aulas de clases frente a situaciones de enseñanza y aprendizaje pueden manifestarse en diferentes magnitudes dependiendo de la respuesta e intervención del docente. En el campo de la educación, el término “inclusión” se utiliza como una alternativa a la dimensión social, que se refiere a “igualdad de oportunidades”, “respeto” y “participación”. Estos enfoques actuales alientan a los docentes a incorporar esta perspectiva en las actividades curriculares desde sus prácticas, a aceptar, valorar y aprender de las diferencias de los estudiantes, donde se promueva su participación activa, en lugar de etiquetarlos o separarlos. Por tal motivo, el rol del docente es fundamental en el desarrollo integral de los niños, es compartir espacios de interacción y aprendizaje con ellos, permite conocer y desarrollar sus habilidades, destrezas y conocimientos, incluso cuando haya dificultades a nivel de lenguaje. Por ello, es importante que estén capacitados sobre el desarrollo evolutivo del niño, perfil lingüístico y reconocer indicadores frente a dificultades, con el fin de realizar una derivación oportuna y evitar que la sintomatología se intensifique. Además, su rol implica la capacidad de realizar adaptaciones curriculares que permitan que los estudiantes aprendan en un entorno interactivo y natural, con metodología activa y un clima emocional adecuado para estimular su lenguaje y aprendizaje.

En la misma línea, Cordewener et al. (2012) menciona que los niños con TEL/TDL muestran mayor prevalencia en presentar dificultades en la lectoescritura, por tal motivo, recomienda que ellos refuercen el trabajo de deletrear las palabras y fortalecer la lectura,

a comparación con un niño con desarrollo típico.

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Trastorno del desarrollo del lenguaje. - Trastorno de Desarrollo del Lenguaje (TDL) alteración que afecta la adquisición del lenguaje oral en el dominio de las habilidades lingüísticas a nivel expresivo y receptivo, en ausencia de alteraciones sensoriales, deficiencia inTEL/TDLectual, compromiso o disfunción neurológica. Término establecido en el consorcio CATALISE (2017).

CATALISE. - Consorcio anglosajón que reunió a los especialistas de lenguaje para realizar el estudio de consenso Delphi multinacional y multidisciplinario para la identificación de la deficiencia del lenguaje en los niños.

Trastorno específico del lenguaje. - Trastorno en la adquisición, comprensión y expresión únicamente del lenguaje que no está relacionado con pérdida auditiva, daño cerebral, déficit motor y alteraciones del desarrollo neurológico o emocional. Teniendo como precedente el inicio tardío del habla, una aparente condición genética y necesidad de intervención durante la edad preescolar (Mendoza, 2010).

2.4 HIPÓTESIS

2.4.1 Hipótesis general

La aplicación de un Programa tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en docentes de colegios privados en Lima.

2.4.2 Hipótesis específicas

H₁: La aplicación de un Programa tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, dimensión: conceptualización, en docentes de colegios privados en Lima.

H₂: La aplicación de un Programa tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, dimensión: detección y signos de alerta, en docentes de colegios privados en Lima.

H₃: La aplicación de un Programa tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, dimensión: estrategias de intervención, en docentes de colegios privados en Lima.



CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1.1 Tipo de investigación

Este estudio se clasifica como experimental, ya que implica una manipulación deliberada de variables, siguiendo un enfoque explicativo. Según Hernández et al. (2018), se manipulan intencionalmente una o más variables independientes para examinar cómo influyen en una o más variables dependientes, todo esto en un entorno controlado. Así mismo es cuantitativo porque la recopilación y el análisis de datos numéricos y estadísticos estará enfocado en responder nuestras preguntas de investigación específicas; en este caso, también se desarrollará una investigación que permita demostrar el efecto que tiene el programa para fomentar conocimientos del Trastorno Específico del Lenguaje en docentes.

3.1.2 Diseño de investigación

El diseño desarrollado fue Pre test Post test con un solo grupo, su realización involucra tres pasos que fueron realizados de la siguiente forma: 1. Una medición previa de la variable dependiente motivo del estudio (en este caso, pretest con evaluación desarrollada por la muestra de docentes de Educación Inicial y Primaria antes de participar en el Programa) (O_1). 2. Aplicación de la variable independiente o experimental a las docentes participantes (Programa) (X). 3. Una nueva medición de la variable dependiente con la evaluación Post test a la muestra de docentes seleccionada (O_2) (Sánchez y Reyes, 2015). Este diseño puede representarse con la siguiente fórmula:

$O_1 \quad X \quad O_2$

Donde:

O₁: Pre test, con evaluación aplicada a las docentes de Educación Inicial y Primaria; X: Aplicación del Programa; O₂: Post test, con la evaluación aplicada a las docentes de Educación Inicial.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo constituida por docentes del nivel inicial y primario de dos instituciones educativas de Lima, siendo la de Lima comprendida por 100 docentes.

La muestra se seleccionó con técnica de muestreo no probabilístico de tipo intencional. De esta manera, el grupo de participantes seleccionado quedó conformado por 39 docentes procedentes de Lima; considerando, además, ciertos criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

Docentes de colegios privados de un distrito de Lima.

Docentes que asistan a más del 70% de las capacitaciones.

Criterios de exclusión

Docentes que no deseen participar.

Docentes que no asistan a más del 70% de las capacitaciones.

3.3 DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.3.1 Definición conceptual de las variables

Variable independiente: Programa para fomentar conocimientos sobre el trastorno específico del lenguaje. Conjunto de habilidades, estrategias y técnicas, dirigidos a desarrollar conocimientos sobre el TEL/TDL en 4 dimensiones.

Es un programa diseñado para aumentar el conocimiento y la comprensión del trastorno específico del lenguaje entre los participantes, mediante sesiones estructuradas que incluyen información teórica, estudios de casos prácticos, y actividades interactivas centradas en los conceptos básicos del lenguaje, signos de alerta, definición, características, detección y derivación de casos y estrategias de intervención del Trastorno Específico del Lenguaje.

Variable dependiente: Nivel de conocimiento sobre Trastorno Específico del Lenguaje.

3.3.2 Operacionalización de variables

Tabla 2

Operacionalización de las variables de estudio

Variables	Dimensiones	Indicadores
<p>Variable independiente:</p> <p>Aplicación del Programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concientización a los docentes sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, su conceptualización, y cómo afecta el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. - Información teórica brindada sobre las características, detección y signos de alerta del TEL/TDL en las diferentes áreas del lenguaje. - Estrategias compartidas para la identificación temprana de posibles casos de TEL/TDL en el aula. 	<p>Número de semanas: 02</p> <p>Número de sesiones: 04</p> <p>Duración de cada sesión: 1 h 20 minutos</p>
<p>Variable de estudio: Nivel de conocimiento sobre el TDL</p>	<p>Conceptualización sobre el TEL/TDL</p> <p>Detección y signos de alerta</p> <p>Estrategias de intervención</p>	<p>Respuestas obtenidas por los docentes a los ítems correspondientes del cuestionario.</p> <p>Respuestas obtenidas por los docentes a los ítems correspondientes del cuestionario.</p> <p>Respuestas obtenidas por los docentes a los ítems correspondientes del cuestionario.</p>

Nota. Elaboración propia.

3.4. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1 Técnica

Para la recogida de información, se usó la técnica del test, la cual hace referencia a aquella “técnicas de investigación, análisis y estudio que permiten apreciar una característica psicológica o el conjunto de la personalidad de un individuo. Tales técnicas pretenden organizar los datos extraídos de la investigación de la conducta sin intención de explicar causas o consecuencias, sino más bien limitándose a describir el comportamiento en la dimensión que persigue en sus objetivos (por ejemplo inteligencia, aptitudes, personalidad, etc.), conforme a un encuadre situacional y genético” (Ander-Egg, 1987, pp. 293-294).

3.4.2 Instrumento

a. Ficha técnica

Tabla 3

Ficha técnica del instrumento

Nombre	Cuestionario de conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL)
Autores	Herrera Linares, Alisson y Ramos Guerrero, Kelly.
Año	2024
Tipo de aplicación	Individual y colectiva
Tiempo de aplicación	30 minutos aproximadamente
Nivel de significación	Mide el conocimiento de los docentes sobre TEL/TDL de los niveles de inicial y primaria
Materiales	Cuadernillo de preguntas, lápiz o lapicero.
Tipificación	No presenta

b. Descripción del instrumento

Se elaboró el denominado Cuestionario de conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL), el cual está compuesto por 30 ítems agrupados en 3 dimensiones: Conceptualización del TEL/TDL, Detección y signos de alerta, y Estrategias de intervención. El instrumento permite obtener el nivel de conocimientos

que tienen los docentes de los niveles inicial y primaria sobre el Trastorno Específico del Lenguaje.

c. Validez y confiabilidad

El cuestionario, elaborado expresamente para esta investigación, ha sido modificado de acuerdo a las sugerencias de los expertos, quienes, luego de verificar las observaciones levantadas, dieron su conformidad final, lo que permite afirmar que el instrumento es válido y apto para ser utilizado.

Tabla 4

Confiabilidad del instrumento con el alfa de Cronbach

Escala	N° de ítems	Alfa de Cronbach	Nivel de consistencia interna
Total	27	0.610	Aceptable

En cuanto a la confiabilidad, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de los ítems del cuestionario. Los resultados indican que para la escala total se obtuvo un valor alfa equivalente a 0.610, el cual es considerado de nivel aceptable por Nunnally (1978), quien señaló que, tratándose de investigación exploratoria, el valor mínimo debe ser igual o mayor a 0,6, que se interpreta como de consistencia interna aceptable. Cabe señalar, además, que se eliminaron solo tres ítems: 6, 17 y 20, para incrementar el alfa de Cronbach en la escala total. No fue necesario proceder con la eliminación de otros ítems, porque el alfa resultante no iba a incrementarse de manera sustancial. De este modo, el cuestionario quedó conformado, en su formato final, por 27 ítems (ver Anexos).

3.5 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Uno de los primeros procedimientos que se llevaron a cabo fue la elaboración del cuestionario para evaluar el nivel de conocimiento. Este pasó por un procedimiento de juicio de expertos para poder obtener la validez de contenido. Una vez obtenido un coeficiente de Aiken se aplicó la prueba a un grupo para obtener evidencias de validez y confiabilidad.

Contando con un instrumento válido se solicitó a la Escuela de Posgrado una carta de presentación, la cual se presentó a las instituciones en donde se aplicó el cuestionario pre test. Con los datos obtenidos en el pre test, se procedió a elaborar el programa para fomentar conocimientos en docentes sobre TEL/TDL. El programa fue aplicado a los

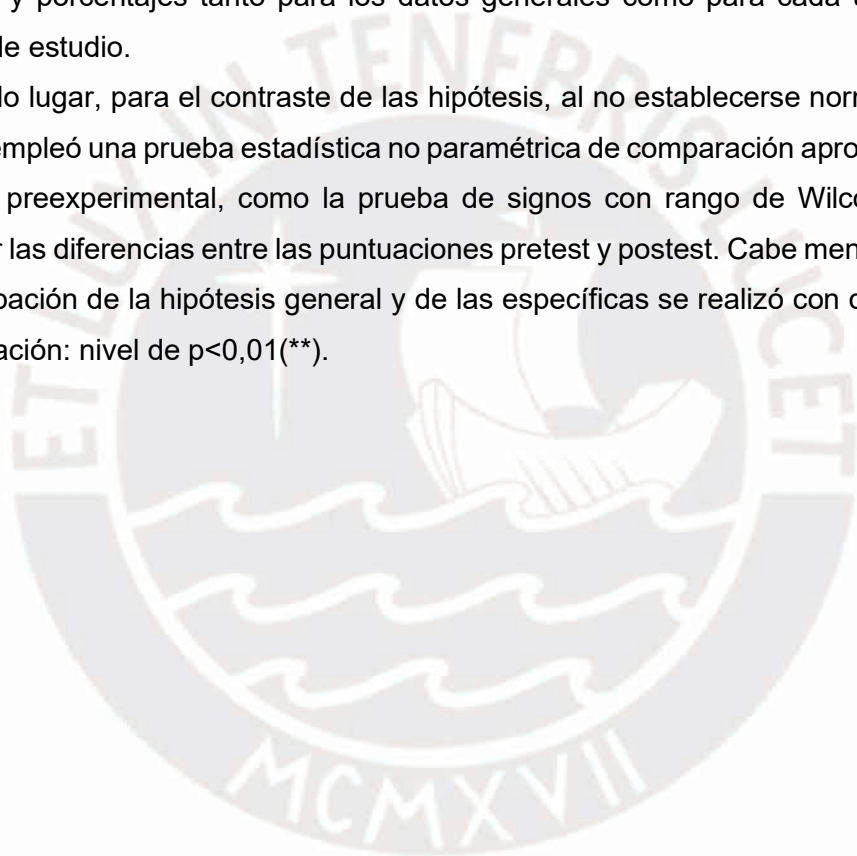
docentes del grupo experimental durante 2 semanas en 4 sesiones (2 sesiones por semana).

Concluido el programa, se aplicó el post test, es decir, se aplicó nuevamente el cuestionario de conocimientos para comprobar la efectividad del programa. Con los datos obtenidos se elaboró la base de datos, con lo cual se hizo el análisis descriptivo y se midió el efecto del programa.

3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para el procesamiento de los datos, se empleó el software estadístico IBM SPSS 27. En primer lugar, se obtuvieron resultados descriptivos que se presentan mediante tablas de frecuencia y porcentajes tanto para los datos generales como para cada una de las variables de estudio.

En segundo lugar, para el contraste de las hipótesis, al no establecerse normalidad de datos, se empleó una prueba estadística no paramétrica de comparación apropiada para un diseño preexperimental, como la prueba de signos con rango de Wilcoxon, para determinar las diferencias entre las puntuaciones pretest y posttest. Cabe mencionar que la comprobación de la hipótesis general y de las específicas se realizó con dos niveles de significación: nivel de $p < 0,01$ (**).



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Con el fin de resolver cada uno de los objetivos de la presente investigación, se hace un análisis descriptivo, teniendo en cuenta el lugar de formación académica, si llevaron capacitaciones sobre TEL/TDL y recoger su opinión sobre la importancia de poseer conocimientos sobre TEL/TDL. Posteriormente, se presentan los resultados de cada una de las dimensiones de nuestro programa y del puntaje total, mediante tablas de frecuencias, porcentajes y análisis, que describen el nivel de conocimiento que poseen. Todo ello, teniendo en cuenta el nivel de conocimiento antes y después de la aplicación del programa con los docentes.

4.1.1 Resultados descriptivos de los datos generales de la muestra de docentes

Tabla 5

Datos generales de la muestra de docentes

Datos generales			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Lugar de formación académica	Instituto privado		18	46,2	46,2
	Instituto público		5	12,8	59,0
	Universidad privada		4	10,3	69,2
	Universidad pública		12	30,8	100,0
	Total		39	100,0	
Capacitaciones	No		28	71,8	71,8
	Postgrado		5	12,8	84,6
	Pregrado		6	15,4	100,0
	Total		39	100,0	
Importancia de los conocimientos sobre el TEL/TDL		Sí	39	100,0	100,0

Según la tabla 5, el mayor porcentaje de la muestra de docentes de colegios privados de Lima (46,2%) registra como lugar de formación académica el instituto pedagógico privado, seguido de un 30,8% de docentes que se formaron en una universidad pública. En cuanto a las capacitaciones, la mayor de los docentes (71,8%) refirió que no las tuvo; a este porcentaje le sigue uno minoritario de aquellos que respondieron haberlas llevado durante el pregrado (15,4%). Y, finalmente, acerca de la importancia de los conocimientos sobre el TEL/TDL, la totalidad de la muestra de docentes coincidió en que poseer tales conocimientos revestía suma importancia (100,0%).

4.1.2 Resultados descriptivos de la variable de estudio: conocimientos sobre el TEL/TDL (pretest y postest)

Tabla 6

Frecuencias y porcentajes en la variable de estudio: conocimientos sobre el TEL/TDL (pretest y postest)

Conocimientos sobre el TEL/TDL		Pretest		Postest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Alto	2	5,1	38	97,4
	Promedio	24	61,5	1	2,6
	Bajo	13	33,3	0	0,0
	Total	39	100,0	39	100,0

En la prueba pretest, solo el 5,1% de los docentes participantes del Programa se encuentra en un nivel alto de conocimientos sobre el TEL/TDL; en el postest se registra en el nivel alto un incremento al 97,4%, no observándose, además, ningún caso (0,0%) en el nivel bajo.

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: conceptualización (pretest y postest)

Conceptualización		Pretest		Postest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Alto	0	0,0	8	20,5
	Promedio	17	43,6	31	79,5
	Bajo	22	56,4	0	0,0
	Total	39	100,0	39	100,0

En la prueba pretest, la mayoría de los docentes participantes del Programa, el 56,4%, se ubica en un nivel bajo de conocimientos sobre el TEL/TDL, en la dimensión: conceptualización, apreciándose también un 0,0% en el nivel alto; en el postest se consigna en el nivel alto un incremento al 20,5%, no registrándose ningún caso (0,0%) en el nivel bajo de la dimensión referida.

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: detección y signos de alerta (pretest y postest)

Detección y signos de alerta		Pretest		Postest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Alto	2	5,1	17	43,6
	Promedio	23	59,0	22	56,4
	Bajo	14	35,9	0	0,0
	Total	39	100,0	39	100,0

En la prueba pretest, el 35,9% de los docentes participantes del Programa se encuentra en un nivel bajo de conocimientos sobre el TEL/TDL, dimensión: detección y signos de alerta, consignándose apenas un 5,1% de aquellos que presentaban un nivel alto; en el postest se observa que el incremento en el nivel alto se elevó al 43,6%, en tanto que en el nivel bajo de la mencionada dimensión se redujo al 0,0% la proporción de docentes.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: estrategias de intervención (pretest y postest)

Estrategias de intervención		Pretest		Postest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Alto	3	7,7	38	97,4
	Promedio	27	69,2	1	2,6
	Bajo	9	23,1	0	0,0
	Total	39	100,0	39	100,0

En la prueba pretest, el 23,3% de los docentes participantes del Programa se mantenían en un nivel bajo, anotándose sólo un 7,7% de docentes en el nivel alto; luego, se aprecia en el postest que el incremento fue bastante mayoritario en el nivel alto, de 97,4%, mientras que en el nivel bajo de la dimensión citada la reducción fue al 0,0%, sin caso alguno registrado.

4.1.3 Resultados inferenciales

4.1.3.1 Prueba de normalidad

Se estudió la normalidad haciendo uso del estadístico de Shapiro-Wilk (S-W), optando por este test debido a que es el más adecuado en función a la cantidad poblacional (muestras inferiores o iguales a 50).

Donde:

H₀. La muestra proviene de una distribución normal.

H₁. La muestra no proviene de una distribución normal.

Regla: si la Sig. < 0,05, se rechaza H₀; si la Sig. ≥ 0,05, se acepta H₀.

Tabla 10

Normalidad de datos con prueba de Shapiro-Wilk

Normalidad con prueba Shapiro-Wilk	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Conocimientos sobre el TEL/TDL (pretest)	,834	39	,000
Conocimientos sobre el TEL/TDL (postest)	,959	39	,165
Conceptualización del TEL/TDL (pretest)	,896	39	,002
Conceptualización del TEL/TDL (postest)	,870	39	,000
Detección y signos de alerta (pretest)	,939	39	,035
Detección y signos de alerta (postest)	,910	39	,004
Estrategias de intervención (pretest)	,890	39	,001
Estrategias de intervención (postest)	,704	39	,000

Según los resultados anotados en la tabla 10, el grupo de docentes registran en sus datos valores S-W significativos al nivel de $p < 0,05$, a excepción de solo en la variable de conocimientos sobre el TEL/TDL (postest). Por consiguiente, estas valoraciones conllevan a la decisión estadística de rechazar la hipótesis nula de distribución normal. En virtud de tal decisión, se consideró emplear, para el contraste de la hipótesis general y de las hipótesis específicas, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

4.1.3.2 Contraste de la hipótesis general

H_0 : La aplicación de un Programa tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en docentes de colegios privados en Lima.

H_0 : La aplicación de un Programa no tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en docentes de colegios privados en Lima.

Tabla 11

Diferencias en los conocimientos sobre el TEL/TDL con la prueba de Wilcoxon (pretest y postest)

Diferencias en los conocimientos sobre el TEL/TDL		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin. (bilateral)
Conocimientos sobre el TEL/TDL (postest) - Conocimientos sobre el TEL/TDL (pretest)	Rangos negativos	1	1,50	1,50	- 5,436* *	0,000
	Rangos positivos	38	20,49	778,50		
	Empates	0				
	Total	39				

Nota. ** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

El valor Z de la prueba de Wilcoxon, obtenido a partir de los rangos establecidos por la diferencia entre las puntuaciones en variable: conocimientos sobre el TEL/TDL, de las evaluaciones postest y pretest, resultó ser estadísticamente significativo al nivel de

$p < 0,01$. En virtud a este resultado, se establecen rangos positivos en el 97,4% de los casos, lo cual indica que las puntuaciones alcanzadas en el posttest fueron notoriamente mayores que las del pretest en el 97,4% de los docentes participantes del Programa. Por tanto, existe evidencia suficiente para afirmar que la aplicación del Programa tuvo una influencia significativa en el incremento de los conocimientos sobre el TEL/TDL en el grupo de docentes participantes.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

4.1.3.3 Contraste de las hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H_1 : La aplicación de un Programa tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, dimensión: conceptualización, en docentes de colegios privados en Lima.

H_0 : La aplicación de un Programa no tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, dimensión: conceptualización, en docentes de colegios privados en Lima.

Tabla 12

Diferencias en los conocimientos sobre el TEL/TDL, dimensión: conceptualización con la prueba de Wilcoxon (pretest y posttest)

Diferencias en conceptualización		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin. (bilateral)
Conceptualización (postest) - Conceptualización (pretest)	Rangos negativos	3	4,17	12,50	- 5,221* *	0,000
	Rangos positivos	35	20,81	728,50		
	Empates	1				
	Total	39				

Nota. ** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

El valor Z de la prueba de Wilcoxon, generado a partir de los rangos establecidos por la diferencia entre las puntuaciones en la dimensión: conceptualización, de las evaluaciones postest y pretest, resultó ser estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. En función a este resultado, se establecen rangos positivos en el 89,7% de los casos, lo cual indica que las puntuaciones alcanzadas en el postest fueron notoriamente mayores que las del pretest en el 89,7% de los docentes participantes del Programa. En consecuencia, este hallazgo permite confirmar que la aplicación del Programa tuvo una influencia significativa en el incremento de la dimensión: conceptualización en la muestra de docentes participantes.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica 2

H₂: La aplicación de un Programa tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, dimensión: detección y signos de alerta, en docentes de colegios privados en Lima.

H₀: La aplicación de un Programa no tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, dimensión: detección y signos de alerta, en docentes de colegios privados en Lima.

Tabla 13

Diferencias en los conocimientos sobre el TEL/TDL, dimensión: detección y signos de alerta con la prueba de Wilcoxon (pretest y postest)

Diferencias en detección y signos de alerta		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin. (bilateral)
Detección y signos de alerta (postest) – Detección y signos de alerta (pretest)	Rangos negativos	1	3,50	3,50	- 5,340* *	0,000
	Rangos positivos	37	19,93	737,50		
	Empates	1				
	Total	39				

Nota. ** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

El valor Z de la prueba de Wilcoxon, obtenido a partir de los rangos establecidos por la diferencia entre las puntuaciones en la dimensión: detección y signos de alerta, de las evaluaciones postest y pretest, resultó ser estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. En virtud a este resultado, se establecen rangos positivos en el 94,9% de los casos, lo cual indica que las puntuaciones alcanzadas en el postest fueron notoriamente mayores que las del pretest en el 94,9% de los docentes participantes del Programa. Por tanto, existe evidencia suficiente para afirmar que la aplicación del Programa tuvo una influencia significativa en el incremento de la dimensión: detección y signos de alerta en el grupo de docentes participantes.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica 3

H₃: La aplicación de un Programa tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, dimensión: estrategias de intervención, en docentes de colegios privados en Lima.

H₀: La aplicación de un Programa no tiene un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, dimensión: estrategias de intervención, en docentes de colegios privados en Lima.

Tabla 14

Diferencias en los conocimientos sobre el TEL/TDL, dimensión: estrategias de intervención con la prueba de Wilcoxon (pretest y postest)

Diferencias en estrategias de intervención			N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin. (bilateral)
Estrategias de intervención (postest) - Estrategias de intervención (pretest)	Rangos negativos		0	,00	,00	-	0,000
	Rangos positivos		37	19,00	703,00		
	Empates		2				
	Total		39				

Nota. ** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

El valor Z de la prueba de Wilcoxon, calculado a partir de los rangos establecidos por la diferencia entre las puntuaciones en la dimensión: estrategias de intervención, de las evaluaciones postest y pretest, es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. De acuerdo a este resultado, se conforman rangos positivos en el 94,9% de los casos, lo cual permite señalar que las puntuaciones alcanzadas en el postest fueron claramente mayores que las del pretest en el 94,9% de los docentes participantes del Programa. Por consiguiente, se registra evidencia suficiente para afirmar que la aplicación del Programa tuvo una influencia significativa en el incremento de la dimensión: estrategias de intervención en el grupo de docentes participantes.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

4.2 DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la efectividad de un programa diseñado para incrementar los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL) en docentes de colegios privados de Lima. Los resultados obtenidos respaldan firmemente la hipótesis general, demostrando que la aplicación del programa tuvo un efecto significativo en el aumento de estos conocimientos entre los participantes. Este hallazgo resulta particularmente relevante, dada la considerable prevalencia del TEL/TDL como trastorno del neurodesarrollo en la infancia (Mendoza, 2016; Esteve, 2021) y la crucial importancia de la intervención temprana —facilitada por educadores capacitados— para fomentar un desarrollo lingüístico adecuado. A nivel nacional, estos resultados se alinean con Morazán (2018), quien, tras implementar un programa similar orientado a docentes de instituciones públicas para la detección de dificultades en el lenguaje oral en niños de educación inicial, también evidenció avances significativos en su grupo experimental, sugiriendo una tendencia positiva en la formación docente en diversos contextos educativos.

Adentrándonos en los resultados específicos, el componente de conceptualización del TEL/TDL —que abarca la comprensión del trastorno, su prevalencia y características principales— mostró un aumento significativo en el conocimiento de los docentes tras la aplicación del programa. Esta mejora es fundamental, dado que, como afirman Mendoza (2016) y González (2018), la falta de comprensión conceptual es uno de los principales obstáculos para una atención adecuada a los niños con TEL/TDL. Al comprender que el

TEL/TDL no se explica por déficits sensoriales, cognitivos, motores ni emocionales, los docentes pueden evitar atribuir erróneamente las dificultades a causas externas o conductuales. Esta conceptualización profunda no solo permite ver el trastorno como una condición específica y compleja, con múltiples perfiles lingüísticos (Muñoz-López & Carballo-García, 2005), sino que también empodera al educador para adoptar una perspectiva más informada y empática, ajustando sus expectativas y estrategias pedagógicas a la realidad del estudiante.

Más allá de la conceptualización, se observó un impacto significativo en la capacidad de detección del TEL/TDL. Este hallazgo es vital, considerando que la falta de formación específica en muchos docentes a menudo retrasa intervenciones esenciales en etapas clave del desarrollo cerebral (Aguado et al., 2015). La capacitación permitió a los participantes no solo identificar, sino también comprender la relevancia de reconocer indicadores como la escasez de vocabulario, dificultades en la construcción de oraciones, problemas en la comprensión de instrucciones y alteraciones pragmáticas (ej., dificultad para iniciar y mantener interacciones), todos ellos signos de alerta detalladamente descritos en la literatura especializada (Mendoza, 2016; Bishop et al., 2017). Esta capacidad de detección temprana habilita al docente para activar las rutas de derivación oportunas y adaptar sus metodologías de aula, propiciando un entorno de aprendizaje que responda más eficazmente a las necesidades emergentes del alumnado.

En relación con la tercera dimensión evaluada —estrategias de intervención—, los resultados reflejaron una mejora significativa en el conocimiento y disposición de los docentes para aplicar acciones concretas en el aula. Esta dimensión es crucial, ya que articula el conocimiento teórico con la práctica pedagógica cotidiana, transformando la comprensión en acción directa. Como sostienen Morazán (2018) y Cordewener et al. (2012), disponer de estrategias adaptativas no solo permite al docente apoyar directamente al estudiante con TEL/TDL mediante, por ejemplo, el uso de apoyos visuales, la simplificación de instrucciones o la modelación del lenguaje, sino que también promueve un entorno inclusivo que respete los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado.

En síntesis, este estudio demostró que el programa implementado fue efectivo al incrementar significativamente los conocimientos de los docentes sobre la detección de las dificultades del lenguaje oral. Este fortalecimiento de la conciencia sobre la detección temprana es fundamental, ya que facilita la toma oportuna de acciones preventivas y de intervención que garantizan un desarrollo lingüístico adecuado en los niños a su cargo.

Estos hallazgos, que subrayan el rol crítico de la capacitación docente, encuentran un sólido respaldo en la literatura científica nacional e internacional, como se discute a continuación.

Los hallazgos del presente estudio, que evidencian una mejora significativa en los conocimientos de los docentes sobre el TEL/TDL, encuentran un claro respaldo en investigaciones tanto nacionales como internacionales sobre la efectividad de las intervenciones formativas dirigidas al profesorado. En este sentido, la investigación de Kouba et al. (2022) en un contexto multilingüe en colegios libaneses resulta especialmente relevante; ellos observaron un bajo uso inicial de estrategias de vocabulario entre docentes de preescolar; sin embargo, tras un programa de capacitación impartido por logopedas, se evidenció un cambio significativo en las prácticas pedagógicas, traducido en un uso más frecuente y eficaz de las estrategias enseñadas. Este paralelismo subraya la universalidad del impacto de la formación docente especializada, independientemente del contexto lingüístico o cultural, y reafirma que la adquisición de nuevos conocimientos se traduce directamente en una mejora tangible de las prácticas de aula, crucial para el desarrollo lingüístico de los estudiantes.

De manera complementaria, el estudio de Catacora (2023) refuerza la premisa de que la aplicación de un programa con diseño preexperimental puede generar un efecto significativo en el conocimiento docente sobre áreas vinculadas al lenguaje. Su Programa de Fortalecimiento de Conciencia Fonológica "Fonotón", implementado mediante ocho talleres virtuales con docentes de nivel inicial de Puno, mostró resultados estadísticamente significativos en el incremento de conocimientos sobre conciencia fonológica. Esta convergencia con nuestros hallazgos sugiere que la formación específica en componentes del lenguaje, como la conciencia fonológica, es una herramienta indispensable para que los docentes no solo comprendan mejor el desarrollo lingüístico infantil, sino que también estén equipados para detectar posibles dificultades y, crucialmente, actuar o derivar a tiempo a los servicios especializados, beneficiando así a los niños con trastornos o retrasos del lenguaje.

En esa misma línea, Ayuningtyas et al. (2023) desarrollaron el taller Mengajar Anak dengan Resiko TDL (MENALI), enfocado en mejorar las estrategias de enseñanza de docentes para niños preescolares con riesgo de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Sus resultados, que demostraron una mejora general en las puntuaciones del postest de todos los participantes, validan la utilidad de este tipo de programas para docentes de diversos niveles educativos. Esta investigación subraya la importancia de enseñar estrategias específicas, evaluación lingüística y teoría del aprendizaje

experiencial para el abordaje de estudiantes con dificultades del lenguaje, aspectos también considerados en nuestro programa, especialmente en la dimensión de estrategias de intervención, confirmando que la capacitación orientada a la acción es clave para una pedagogía inclusiva y efectiva.

Finalmente, los resultados de Starling et al. (2012) también se alinean con las conclusiones del presente estudio, extendiendo el impacto de la capacitación a niveles educativos superiores. En su investigación con profesores de secundaria, una intervención colaborativa liderada por logopedas para modificar el lenguaje instructivo oral y escrito llevó a que los docentes capacitados emplearan con mayor frecuencia estrategias de lenguaje modificadas. Adicionalmente, sus estudiantes mostraron mejoras significativas en expresión escrita y comprensión auditiva. Esta evidencia refuerza la idea de que una capacitación docente adecuada es fundamental, ya que no solo es relevante para el aula de preescolar, sino que impacta directamente en el conocimiento del educador y puede tener efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes en distintos niveles educativos.

En conjunto, estas investigaciones nacionales e internacionales convergen en un punto fundamental: la capacitación específica de los docentes en áreas relacionadas con el lenguaje constituye un factor decisivo para la detección e intervención temprana de trastornos como el TEL/TDL, y para la mejora de las prácticas educativas inclusivas. Este consenso fortalece la validez de los resultados obtenidos en el presente estudio y subraya la necesidad de seguir promoviendo programas formativos sistemáticos, sostenibles y contextualizados en los distintos niveles del sistema educativo. No obstante, es necesario reconocer que la implementación de estos programas también enfrenta desafíos y limitaciones, como la variabilidad en la predisposición de los docentes a adoptar nuevas metodologías, la disponibilidad de recursos en cada institución educativa y la necesidad de un seguimiento a largo plazo para asegurar la sostenibilidad de las estrategias adquiridas y su impacto real en el aula.

Los resultados de esta investigación destacan la importancia crítica de proporcionar a los docentes herramientas y conocimientos específicos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL), ya que evidencian cómo la capacitación puede transformar su capacidad para identificar y abordar tempranamente las dificultades lingüísticas en los niños. El incremento significativo de conocimientos en las distintas dimensiones del TEL/TDL no solo mejora la comprensión teórica del educador, sino que también lo posiciona de manera más efectiva para intervenir en el aula y ofrecer el apoyo necesario a los estudiantes que lo requieran. Este avance beneficia tanto a los niños con TEL/TDL

como al entorno educativo general, promoviendo la creación de un espacio más inclusivo y accesible para todos los estudiantes. De esta forma, los hallazgos subrayan la necesidad de diseñar e implementar una formación continua y especializada, que permita a los educadores no solo detectar, sino también aplicar estrategias que favorezcan el desarrollo lingüístico y académico de los niños con dificultades en el lenguaje como parte de una estrategia educativa integral.

No obstante, si bien los resultados obtenidos en esta investigación fueron positivos, es importante considerar algunas limitaciones que podrían haber influido en el alcance de los hallazgos. En primer lugar, la muestra, conformada exclusivamente por docentes de colegios privados de Lima, fue seleccionada de manera no probabilística. Esto podría restringir la generalización de los resultados a otros contextos educativos, como instituciones públicas o zonas rurales. Además, al no realizarse un seguimiento posterior a la implementación del programa, no se cuenta con información sobre la sostenibilidad de los conocimientos adquiridos a mediano o largo plazo. Finalmente, aunque los instrumentos utilizados permitieron alcanzar los objetivos planteados, no se emplearon herramientas validadas externamente de forma específica para medir el conocimiento sobre el TEL/TDL, lo cual representa un aspecto a considerar en futuras investigaciones.



CONCLUSIONES

- 1) En general, los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon permitieron comprobar que la aplicación de un programa fue significativamente efectivo en el incremento de los conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL) en docentes de colegios privados en Lima, lo que subraya la relevancia de la formación especializada para fortalecer sus capacidades pedagógicas en beneficio de los estudiantes con TEL/TDL.
- 2) Concerniente al objetivo específico 1, se encontró que previo a la aplicación del programa, el nivel de conocimientos sobre el TEL/TDL en la muestra de profesores era predominantemente medio, con una tercera parte ubicándose en un nivel bajo. Este hallazgo resalta la necesidad imperante de programas de capacitación docente en TEL/TDL para abordar esta brecha de conocimiento y preparar mejor a los educadores.
- 3) Con relación al objetivo específico 2, la evaluación postest, realizada tras la aplicación del programa, reveló que los docentes participantes incrementaron sustancialmente sus conocimientos sobre el TEL/TDL, alcanzando un nivel alto prevalente y eliminando los casos de nivel bajo. Esto demuestra la eficacia del programa en equipar a los educadores con el conocimiento necesario para una intervención más informada y oportuna en el aula.
- 4) En cuanto al objetivo específico 3, se demostró que el programa tuvo un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre la conceptualización del Trastorno Específico del Lenguaje en los docentes de la muestra. Esta mejora en la comprensión fundamental del TEL/TDL es clave para una identificación precisa del trastorno y una atención pedagógica adecuada, evitando estigmatizaciones o atribuciones erróneas.
- 5) Para el objetivo específico 4, se encontró que la aplicación del programa tuvo un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre la detección y signos de alerta del Trastorno Específico del Lenguaje en los docentes participantes. Este aspecto es crucial para la identificación temprana de dificultades, permitiendo activar mecanismos de apoyo y derivación esenciales para el desarrollo lingüístico del niño.
- 6) Finalmente, referente al objetivo específico 5, los hallazgos estadísticos indicaron

que la aplicación del programa tuvo un efecto significativo en el incremento de los conocimientos sobre las estrategias de intervención para el Trastorno Específico del Lenguaje en el grupo de docentes participantes. Esto dota a los educadores de herramientas pedagógicas concretas y adaptadas para apoyar el aprendizaje y la comunicación de los estudiantes con TEL/TDL en el aula, fomentando su inclusión.



RECOMENDACIONES

- 1) En vista de haberse demostrado la efectividad del Programa en los conocimientos sobre el TEL/TDL en los docentes participantes provenientes de colegios privados de Lima, se recomienda proponer este Programa a los directivos de las instituciones educativas donde laboran los docentes de la muestra investigada, a fin de difundir y concientizar al profesorado acerca de la importancia de tener conocimiento sobre el TEL/TDL, en cuanto a conceptos básicos, a saber detectar los signos de alerta, y también acerca de las estrategias de intervención, cuando se presenten casos de niños con dificultades en su lenguaje.
- 2) Aumentar el número de sesiones del Programa diseñado en este estudio, de manera que se consolide el nivel de conocimientos sobre el TEL/TDL que adquieran los docentes participantes, con un mayor desarrollo de actividades grupales de lectura, exposición y discusión de los temas a tratar sobre las dimensiones del TEL/TDL; y con la confección de una cartilla de conceptos claves, que promueva en cada maestro y maestro su uso y acceso continuo.
- 3) Realizar estudios con poblaciones de docentes provenientes de instituciones educativas públicas de las ciudades de Lima, con el propósito de incrementar la validez externa del Cuestionario de Conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje, diseñado en esta investigación.
- 4) Se propone a las autoridades educativas de universidades e institutos pedagógicos la revisión y actualización de las mallas curriculares, con el objetivo de incorporar asignaturas específicas sobre el desarrollo del lenguaje, sus principales alteraciones y estrategias de intervención. La inclusión de estos cursos en los planes de estudio de formación profesional permitirá a los futuros docentes y especialistas adquirir una base de conocimientos sólida y habilidades prácticas esenciales para la identificación temprana de dificultades en el lenguaje, así como el diseño e implementación de estrategias efectivas para su abordaje en contextos educativos y terapéuticos. Esta medida es fundamental para subsanar las brechas de conocimiento identificadas en el profesorado y, a partir de los hallazgos de esta investigación, contribuirá directamente a la mejora sustancial de la calidad de la

atención educativa inclusiva para los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.



REFERENCIAS

- Acosta, V., Moreno, A. (2003). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. STM Editores.
- Acosta, V., Moreno, A. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Masson
- Acosta, V., Moreno, A., y Axpe, A. (2012). Implicaciones Clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso del Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*, 11(1), 279-291.
- Aguado, G., Coloma, C.J., Martínez, A.B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R., y Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>
- Ambiado-Lillo, M. M., Navarro, J.-J., y Ibáñez-Alfonso, J. A. (2020). Funciones Ejecutivas en Estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje al Comienzo de la Escolarización Básica. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 57– 72. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.79390>
- Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de investigación social* (21 edición). Hvmantitas.
- Andreu, L., Ahufinger, N., Igualada, A., & Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11 (Núm. Especial), 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7978694.pdf>
- Angles, G. 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 de la PUCP. URL <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19618>.
- Ayuningtyas, A. L., Suharso, P. L., & Hapsari, I. (2023). Taller MENALI para mejorar las estrategias docentes para la enseñanza de niños en edad preescolar en riesgo de trastorno del desarrollo del lenguaje (TLD). *Psikoborneo: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 11(2), 186-192. <https://doi.org/10.30872/psikoborneo.v11i2>

- Belinchon, M., Rivière, A. & Igoa, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Trotta.
- Berko, J., & Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación.
- Bishop DVM, Snowling MJ, Thompson PA, Greenhalgh T, CATALISE consortium (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., y CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28(10), 1068-1080.
- Caballero, M & Ushijima, R. (2023). *Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes de educación inicial de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. URL: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/27256>
- Conti-Ramsden, G., Crutchley, A., y Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4), 765-777. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.765>
- Cordewener, K. A. H., Bosman, A. M. T., & Verhoeven, L. (2012). Specific language impairment affects the early spelling process quantitatively but not qualitatively. *Research in Developmental Disabilities*, 33(4), 1041-1047. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.01.011>
- Defior, S., Alegría, J. (2005). Conexión entre morfosintaxis y escritura: cuando la fonología es (casi) suficiente para escribir. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(2), 51-61.
- Dockrell, J. E., and Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties: the teachers' perspectives. *Oxf. Rev. Educ.*, 27, 369-394. doi:10.1080/03054980120067410
- Escobar, M. P. & Vizconde, M. L. (2017). *Conocimiento sobre la Conciencia Fonológica del docente del nivel inicial y el nivel alcanzado de la misma en niños de 5 años de Instituciones Educativas públicas del distrito de Surquillo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10031/Escob>

[ar%20Tapia Vizconde%20Osorio Conocimiento conciencia fonol%20gica1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/157415/Esteve%20Monta%20Aina%20Isabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Esteve, A. (2021). *Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Programa de Intervención para niños/as de Educación Infantil* [Tesis de grado, Universidad de las Islas Baleares]. Repositorio de la Universidad de las Islas Baleares. <https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/157415/Esteve%20Monta%20Aina%20Isabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fresneda, M. D., & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41(1), 51- 56
- Galdos Rodriguez, D., & Rivera Ugarte, 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 de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16836/Galdos%20Rodr%20adquez_Rivera%20Ugarte_Nivel_conocimiento_docentes1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Glasby, J., Graham, L. J., White, S. L. J., & Tancredi, H. (2022). Do teachers know enough about the characteristics and educational impacts of Developmental Language Disorder (DLD) to successfully include students with DLD? *Teaching and Teacher Education*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103868>
- González Hernández, A; Bonilla Santos, J; Amaya Vargas, E y Cala Martínez, D. (2016). Lenguaje y funciones ejecutivas en niños con factores de riesgo para el trastorno disocial. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 17(6), 31-41. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/1120>
- González-Alba, B., y Calet, N. (2020). El papel de las habilidades prosódicas en el trastorno del desarrollo del lenguaje. Un estudio de caso. *Revista de Investigación logopédica*, 11 (Número Especial), 63-76.
- González Blanca, L. (2018). Trastorno específico del lenguaje (TEL): concepto y características. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660908014/html/>
- Gregory, K. D., and Oetting, J. B. (2018). Classification accuracy of teacher ratings when screening nonmainstream english-speaking kindergartners for language

impairment in the rural south. *Lang. Speech Hear. Serv. Sch.*, 49, 218-231. doi: 10.1044/2017_LSHSS-17-0045

Gutiérrez, R. (2014). *Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. RUA, Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39868/1/tesis_gutierrez_fresneda.pdf

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Herrero Fernández, L. (2015). Estimulación lingüística y educación infantil: análisis de la expansión de vocabulario y efectos contextuales-semánticos a lo largo del 2º ciclo. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (15), 119-139.

Kim, J.-H., Davies, B., & Xu Rattanasone, N. (2023). Have You Heard of Developmental Language Disorder? An Online Survey. *Communication Disorders Quarterly*, 44(4), 228–238. <https://doi.org/10.1177/15257401221115822>

Kouba, E., Messarra, C., Martinez, T., & Maillart, Ch. (2022). Effects of a Professional Development Program Designed by Speech-Language Pathologists Targeting the Use of Vocabulary Strategies in Preschool Teachers: A Pilot Study. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology (CJSLPA)*, 46(4), 299-316. https://cjslpa.ca/files/2022_CJSLPA_Vol_46/No_4/CJSLPA_Vol_46_No_4_2022_1269.pdf

Mendoza, E. (2016). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Ediciones Pirámide.

Montoya, V. (2003). El origen del lenguaje. *Razón y palabra*, (32). <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/taller-de-lectura-y-redaccion/lenguaje-y-pensamiento/78888548>

Morazan Artola, G. M. (2018). *Programa de detección de dificultades de lenguaje oral en niños de educación inicial de instituciones públicas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13300>

Muñoz-López, J & Carballo-García, G., (2005) Alteraciones lingüísticas en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, 41, 57-63. https://www.researchgate.net/profile/Juana-Munoz-Lopez/publication/331131701_Alteraciones_linguisticas_en_el_trastorno_especifico_del_lenguaje/links/5cf64235299bf1fb18566ae6/Alteraciones-lingueisticas-en-el-trastorno-especifico-del-lenguaje.pdf

- Nunnally, J. C. (1978). *Teoría psicométrica* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Pratt, A. S., Adams, A. M., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2022). Exploring the Use of Parent and Teacher Questionnaires to Screen for Language Disorders in Bilingual Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 77-90. <https://doi.org/10.1177/0271121420942308>
- Rapin, I., y Allen, D. A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. En U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. Academic Press.
- Rescorla, L., y Ratner, N. B. (1996). Phonetic profiles of toddlers with specific expressive language impairment (SLI-E). *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 153-165.
- Salguero et al. (2015) El desarrollo del lenguaje. Detección precoz de los retrasos/trastornos en la adquisición del lenguaje. *Revista cubana de tecnología de la salud*, (3), 43-57 <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubtecsal/cts-2015/cts153f.pdf>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (4ta Edición). Visión Universitaria.
- Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- Starling, J., Munro, N., Togher, L., Arciuli, J. (2012). Training Secondary School Teachers in Instructional Language Modification Techniques to Support Adolescents With Language Impairment: A Randomized Controlled Trial. *Language, speech, and hearing services in schools*, 43. DOI474-95. 10.1044/0161-1461(2012/11-0066)
- UNESCO (2015). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234710>
- Williams, A.L., y Elbert, M. (2003). A Prospective Longitudinal Study of Phonological Development in Late Talkers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34, 138-153. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/012\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/012))



ANEXO 1: INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS SOBRE EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL/TDL)

Estimado/a docente.

Es grato poder dirigirnos hacia usted y compartirle esta encuesta que estamos realizando, la cual es parte de nuestra investigación de tesis de la escuela de post grado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje titulada ". A continuación, encontrará preguntas correspondientes a datos personales y posteriormente encontrará preguntas destinadas a conocer su opinión y conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje. Asimismo, para contestar a las preguntas solo tendrá que marcar verdadero (V) o falso (F) según la que usted crea es la respuesta. Se agradece de antemano su disposición.

*Tenga en cuenta que sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

DATOS GENERALES		
1.	Lugar de formación académica (marque con una x)	<ul style="list-style-type: none"> - Universidad pública () - Universidad privada () - Instituto público () - Instituto privado ()
2.	Años de experiencia en el ámbito educativo:	
	¿Ha recibido usted capacitaciones sobre el Trastorno específico del lenguaje (TEL)? (Marque con una x)	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, durante mi formación profesional (pregrado) () - Sí, al culminar mi carrera mi profesional (diplomado o maestría) () - Nunca recibí capacitación sobre TEL. ()
3.	¿Cree usted que es importante que los docentes tengan conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)?	Sí () No ()
		¿Por qué? _____ _____ _____

Cuestionario de conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL)

A continuación, marque verdadero (V) o (F) según su opinión y conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Nº		V	F
1.	El Trastorno Específico del Lenguaje está vinculado solo a una dificultad de la adquisición del lenguaje oral.		
2.	Un Trastorno Específico del Lenguaje está asociado a una lesión neurológica.		
3.	Un niño o niña con diagnóstico de Trastorno del espectro autista, síndrome de down o sordera podría ser diagnosticado/a con TEL.		
4.	El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una limitación significativa del lenguaje que no es debida a pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficits motores, factores socio-ambientales o alteraciones del desarrollo afectivo.		
5.	El retraso en el lenguaje es lo mismo que el Trastorno Específico del Lenguaje.		
6.	El trastorno Específico del		

	Lenguaje (TEL) afecta la adquisición del lenguaje y se prolonga durante la infancia y la adolescencia, pudiendo dejar secuelas en la adultez.		
7.	El habla de un niño con TEL siempre se caracteriza por la incorrecta articulación de palabras.		
8.	El niño con TEL generalmente presenta un vocabulario restringido.		
9.	El niño con TEL presenta un coeficiente intelectual inferior o deficiente.		
10.	Generalmente en el niño con TEL se encuentra afectada tanto la comprensión como la expresión del lenguaje.		
11.	Los niños con TEL presentan dificultades en sus relaciones sociales.		
12.	Los niños con TEL mantienen una conversación fluida y espontánea.		
13.	Todos niños con TEL empiezan a hablar tarde.		
14.	Se observan mejoras significativas cuando un niño con TEL recibe intervención terapéutica.		
15.	La sintomatología y características de las dificultades del		

	lenguaje en niños con TEL varían de un niño a otro.		
16.	El TEL se debe a dificultades durante y después del embarazo.		
17.	Los niños con TEL tienen una amplia probabilidad de tener un pobre rendimiento académico.		
18.	Muchos niños con TEL tienen antecedentes familiares de problemas de lenguaje.		
19.	Los niños con TEL superan sus dificultades solos, cuando van creciendo y madurando.		
20.	No es necesaria una evaluación y diagnóstico para apoyar a un niño con TEL.		
21.	El TEL se presenta más en niños que en niñas.		
22.	Las familias pueden ayudar a sus niños o niñas con TEL buscando solo información en internet.		
23.	Los niños con TEL estructuran adecuadamente las oraciones.		
24.	Los niños con TEL siempre presentan dificultades en todos los componentes del lenguaje.		

25.	Solo las familias son responsables de brindar soporte y apoyo a los niños con TEL.		
26.	Los niños con TEL presentan dificultades en la expresión más no en la comprensión.		
27.	Los niños con TEL siempre tienen que pasar una evaluación neuropediátrica.		
28	El TEL depende de un enfoque interdisciplinario, donde se involucren terapeutas del lenguaje, educadores, y la familia		
29	La intervención debe estar centrada solo en un componente del lenguaje.		
30	Se utilizan las mismas estrategias para todos los niños con TEL de la misma edad.		

ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Título del Programa:

“Programa para fomentar conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en docentes”

Objetivo del Programa:

El presente programa tiene como finalidad incrementar los conocimientos teóricos y prácticos de los docentes sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL), así como evaluar el impacto de esta intervención mediante evaluaciones diagnósticas antes (pre-test) y después (post-test) del programa.

Descripción de la Participación:

- Asistencia a sesiones formativas presenciales sobre el Trastorno Específico del Lenguaje.
- Aplicación de una evaluación diagnóstica inicial para conocer el nivel de conocimientos previos.
- Participación activa en las actividades programadas.
- Aplicación de una evaluación final para medir los conocimientos adquiridos.

Riesgos y Beneficios:

El programa no representa riesgos físicos ni psicológicos. Tiene un carácter netamente formativo y pretende beneficiar a los docentes a través del fortalecimiento de sus competencias en la detección y comprensión del TEL/TDL.

Confidencialidad:

Toda la información proporcionada será tratada con estricta confidencialidad. Los resultados de las evaluaciones se utilizarán únicamente con fines académicos y de evaluación del programa, y se presentarán de forma anónima y agrupada.

Voluntariedad y Retiro:

La participación en este programa es completamente voluntaria. El participante podrá retirarse en cualquier momento sin repercusiones negativas.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____
_____ con DNI N° _____, declaro que he sido informado(a)
de los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles molestias de participar en el
“Programa para fomentar conocimientos sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en
docentes”.

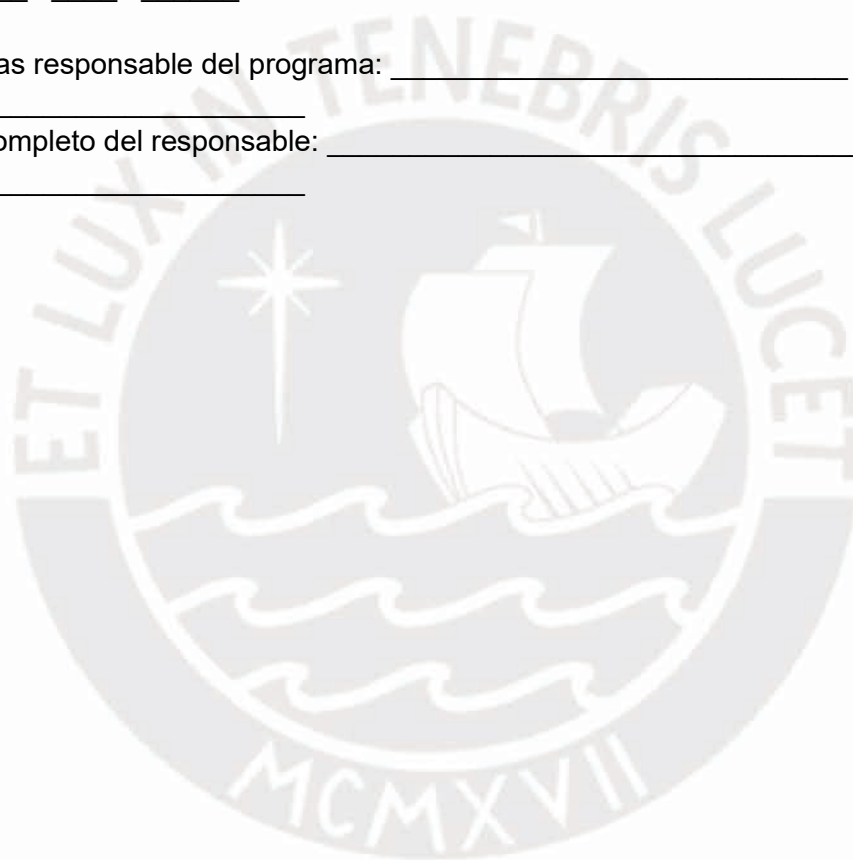
He comprendido la información proporcionada, se me han resuelto todas las dudas y
otorgo mi consentimiento de manera libre, voluntaria y consciente.

Firma del participante: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Firma de las responsable del programa: _____

Nombre completo del responsable: _____



ANEXO 3: CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO CON EL ALFA DE CRONBACH

Escala: Total

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	38	97,4
	Excluido	1	2,6
	Total	39	100,0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,610	27

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	10,61	14,245	-,001	,622
P2e	10,79	13,684	,163	,603
P3	10,82	13,614	,190	,600
P4	10,68	13,357	,240	,594
P5	10,74	13,821	,117	,608
P7	10,76	14,672	-,111	,633
P8	10,79	12,171	,624	,548
P9	11,13	14,496	,000	,610
P10	10,63	13,590	,174	,602
P11	10,82	13,289	,287	,589
P12	11,13	14,496	,000	,610
P13	10,55	13,443	,219	,596
P14	10,76	13,591	,185	,600
P15	10,63	12,942	,356	,580
P16	10,92	14,183	,046	,614
P18	10,66	13,474	,206	,598
P19	10,66	12,826	,390	,575
P21	10,50	13,770	,134	,606
P22	10,76	13,753	,139	,605
P23	10,79	13,306	,273	,590
P24	10,63	14,455	-,056	,628
P25	10,82	12,803	,436	,572
P26	10,53	13,337	,252	,592
P27	10,39	14,353	-,017	,621
P28	10,66	13,042	,328	,583
P29	10,66	13,528	,191	,599
P30	10,61	14,137	,027	,618

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
11,13	14,496	3,807	27

**ANEXO 4: EL PROGRAMA
DESCRIPCIÓN Y PROGRAMA APLICADO**

Programa para fomentar conocimientos sobre el trastorno específico del lenguaje (TEL/TDL) en docentes de colegios de Lima.

FICHA TÉCNICA

1 DATOS INFORMATIVOS

1.1 Denominación	Programa para fomentar conocimientos sobre el trastorno específico del lenguaje (TEL/TDL) en docentes
1.2 Responsables	Alisson Herrera Linares y Kelly Ramos Guerrero
1.3 Año	2024
1.4 Cobertura	Docentes de inicial y primaria de un colegio de Lima
1.5 Lugar de aplicación	Colegio nacional en Ventanilla
1.6 Duración	Semanas: 2 Sesiones: 4 Duración de las sesiones: 1:20 horas
1.7 Horario	Días: lunes y miércoles Hora: 4:00 – 5:20 pm

2 PROGRAMA

2.1 Breve descripción del programa:

El programa de capacitación docente sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL) fue diseñado con el objetivo de proporcionar herramientas teóricas y prácticas que permitan a los docentes identificar, comprender y apoyar adecuadamente a los estudiantes que presentan este trastorno. A través del fortalecimiento de sus conocimientos y habilidades, se busca favorecer la inclusión educativa de los niños con TEL/TDL dentro del aula regular.

2.2 Objetivos

- Concientizar a los docentes sobre la existencia y características del Trastorno Específico del Lenguaje y su impacto en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.
- Brindar información teórica sobre las áreas del lenguaje afectadas, así como sobre los signos de alerta y características del TEL/TDL.
- Compartir estrategias prácticas para la identificación temprana de posibles casos de

TEL/TDL en el contexto escolar.

- Enseñar intervenciones pedagógicas y adaptaciones curriculares que promuevan la inclusión de los estudiantes con TEL/TDL.
- Fomentar la colaboración entre docentes, terapeutas del lenguaje y familias para una atención integral del estudiante.

2.3 Características y ventajas del programa

- Enfoque teórico-práctico que favorece la aplicabilidad en el contexto escolar.
- Diseño accesible y comprensible para docentes de diferentes niveles educativos.
- Promoción del trabajo colaborativo interdisciplinario.
- Evaluación previa y posterior para medir avances en el conocimiento adquirido.
- Espacios de retroalimentación activa para resolver dudas y reforzar aprendizajes clave.
- Prueba de 2 a 3 preguntas para marcar y tomarla al inicio y al final
- Retroalimentación de los aspectos importantes (o dudas de las preguntas no respondidas de la prueba)

2.4 Metodología:

El programa se desarrolló de manera presencial, con sesiones expositivas y participativas. (Anexo 5). Se utilizaron estrategias como el análisis de casos, dinámicas grupales. La evaluación se realizó a través de una prueba diagnóstica inicial y final, junto con actividades formativas dentro de cada sesión.

2.5 Evaluación del programa

Se aplicó una prueba diagnóstica breve al inicio y al final del programa, con el propósito de evaluar el conocimiento previo y posterior de los docentes. Además, se brindó retroalimentación personalizada sobre las respuestas incorrectas o incompletas, reforzando los aspectos más importantes de cada dimensión evaluada.

2.6 Dimensiones del cuestionario

1. Conceptualización del TEL/TDL
2. Detección y signos de alerta
3. Intervención y estrategias

ANEXO 5:**SESIONES DEL PROGRAMA DIRIGIDO A DOCENTES PARA
BRINDAR CONOCIMIENTOS SOBRE TEL/TDL**

Temas N° de taller	Contenido	Metodología y estrategias	Indicadores de logro
Sesión 1: Conceptos básicos del lenguaje	-Comunicación, lenguaje y habla. -Dimensiones, componentes y procesos del lenguaje. -Factores involucrados en el desarrollo del lenguaje	-Aplicación de cuestionario pre test - Lluvia de ideas. -Ronda de preguntas.	-Comprenden de manera sencilla qué es la comunicación, lenguaje y habla. - Reconocer los procesos del lenguaje. Identificar las dimensiones, componentes y procesos del lenguaje.
Sesión 2: Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL)	-Definición -Características -Factores de riesgo. -Comorbilidad	- Dinámica inicial donde trabajan en equipos. -Lluvia de ideas. -Preguntas sobre el tema desarrollado a través de Quiz	-Entender la definición del TEL/TDL. -Reconocer las características del TEL/TDL según los componentes del lenguaje. -Reconocer los factores de riesgo y comorbilidad del TEL/TDL.
Sesión 3: Trastorno Específico del Lenguaje (TEL/TDL) – Parte 2	-Signos de alerta de TEL/TDL en el aula. -Consecuencias. -Derivación	- Dinámica inicial donde trabajan en equipos. -Lluvia de ideas. -Dinámica para identificar casos de derivación, a través de casos.	-Reconocer los signos de alerta de TEL/TDL según la edad del niño. -Reconocer y explicar las consecuencias del TEL/TDL. -Identificar situaciones que requieran una derivación para una evaluación externa.
Sesión 4: Estrategias de intervención.	-Estrategias educativas efectivas para niños con TEL/TDL.	-Lectura y análisis de casos. -Aplicación de cuestionario post test	-Reconocer las diversas estrategias educativas para propiciar el desarrollo de hábitos de trabajo individual y en equipo.

SESIÓN 1:



¿Qué necesitamos para que la sesión sea exitosa?

Escuchar atentamente



Participar activamente



Respeto y trabajo en equipo



Agenda

- Evaluación de entrada
- Comunicación, lenguaje y habla.
- Dimensiones, componentes y procesos del lenguaje.
- Factores involucrados en el desarrollo del lenguaje.



¿Qué es la comunicación?

¿Qué es el lenguaje?

¿Qué es el habla?

Lluvia de ideas

Concepto	Definición
COMUNICACIÓN	Proceso de transmisión de información. (E-R-M)
LENGUAJE	Sistema de organización formal de signos (palabras, sonidos, gestos).
HABLA	Acto motor que expresa el lenguaje: voz,

Ejemplo:

- ¿Cómo es posible que los niños adquieran este sistema tan complejo con tanta facilidad durante sus primeros años?
- ¿Se aprende o se desarrolla naturalmente?
- ¿Se adquiere netamente por la repetición de enunciados escuchados?



TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

CONDUCTISMO

Basado en estímulos externos, imitación y refuerzo positivo



Acosta y Moreno 1999

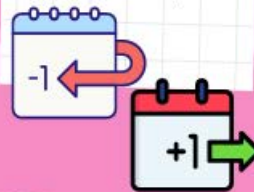
INNATISMO

El lenguaje es una capacidad innata y universal.



COGNITIVISMO

Vinculado al desarrollo cognitivo, hasta desarrollar capacidades en cierto tiempo.



INTERACCIONISMO

Interacción del niño con su entorno social, personas fundamentales.



¿Qué ven en esta imagen?



PROCESOS DEL LENGUAJE

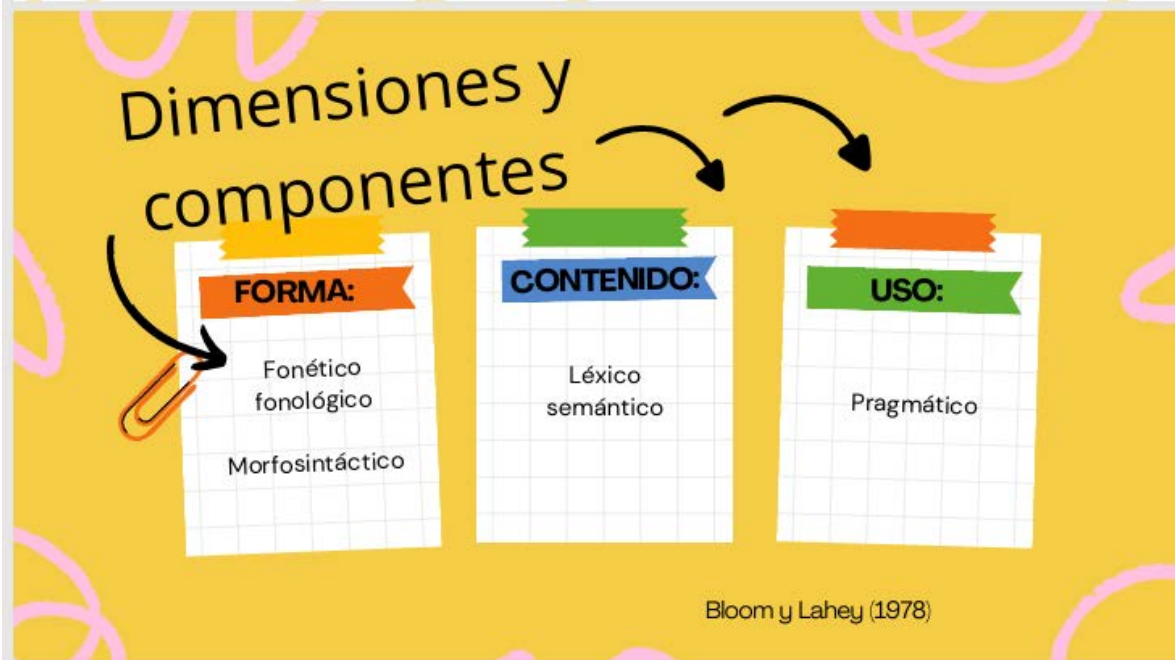
COMPRESIÓN

Capacidad de entender y procesar el significado de las palabras, frases y oraciones

EXPRESIÓN

Capacidad de comunicar pensamientos, ideas, emociones de manera verbal o no verbal.





LÉXICO SEMÁNTICO

Se refiere al conjunto de palabras que una persona conoce y utiliza, además del significado que estas palabras tienen.



IMPORTANCIA

Es clave para tener una mejor comprensión de la palabra escrita y hablada.

DIFICULTADES LÉXICO SEMÁNTICAS



Problemas para adquirir, organizar o usar el vocabulario y en la interpretación de significados.

Llamar gato a todos los animales pequeños con cuatro patas.

Falta de precisión léxica: Uso de palabras genéricas o poco específicas (cosa, eso en lugar de mesa, lápiz).

MORFOSINTAXIS

Estudia las reglas que intervienen en la elaboración de las oraciones .



S+V+O

IMPORTANCIA

- Afecta notablemente al contexto escolar.
- Afecta el desarrollo de otras áreas (desarrollo cognitivo, social y emocional).



DIFICULTADES MORFOSINTÁCTICAS



Oraciones de pocos elementos, muy simples
Poca variación de los tipos de oraciones.

Orden de los elementos en las oraciones:
"pan María come mucho"
Ausencia de concordancia: "la muñeco", "los gato".

Omite, sustituye o añade palabras
"Voy parque"
"A mi me gusta pan de pollo"
"Le cogí a Sandra por de la mano"

FONÉTICO FONOLÓGICO

Se refiere a la producción y percepción de los sonidos del habla (fonética) y a la organización y representación mental de estos sonidos en el sistema lingüístico (fonología)



IMPORTANCIA

- Fonema: Modelo mental del sonido que caracteriza cada lengua
- Sílabas: Unidad básica en la que se combinan los fonemas.



DIFICULTADES FONÉTICO FONOLÓGICO



Dificultades en la pronunciación de las palabras.

Dicen **tasa** en vez de **casa**
Acortan la longitud de la palabra

Usos de estrategias de evitación para hablar

Restricciones en el uso de los sonidos

Presentan mayor dificultad para la articulación de palabras largas.

PRAGMÁTICO

Uso del lenguaje en contextos sociales y a la forma en que las personas adaptan su comunicación para que sea adecuada y eficaz en diferentes situaciones.



IMPORTANCIA

- Intención comunicativa
- Habilidad conversacional.

DIFICULTADES PRAGMÁTICAS



Problemas para **iniciar** una conversación:

- No saber cómo acercarse a alguien para hablar o jugar.
- Uso de frases inapropiadas o irrelevantes para el contexto.

Dificultad para **mantener** el tema:

- Cambiar de tema sin conexión lógica.
- Repetir constantemente lo mismo sin aportar nueva información.

Falta de **adaptación** al contexto:

- Usar un lenguaje demasiado informal con personas desconocidas.
- No modula el volumen de voz según el lugar (hablar fuerte en una biblioteca).



Factores involucrados en el desarrollo del lenguaje

FAMILIA

ESCUELA:
DOCENTE



ENTORNO
SOCIAL

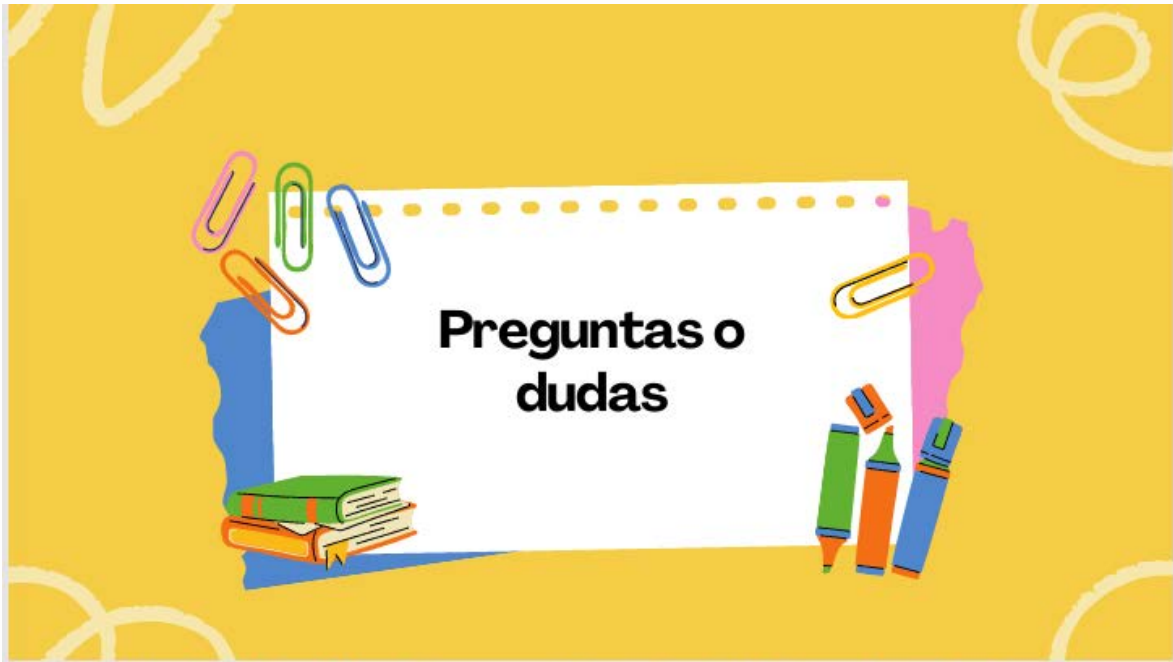


Factores involucrados en el desarrollo del lenguaje

Formaremos tres equipos para comentar **qué acciones favorecen el desarrollo del lenguaje en cada factor.**

Después compartimos la información.

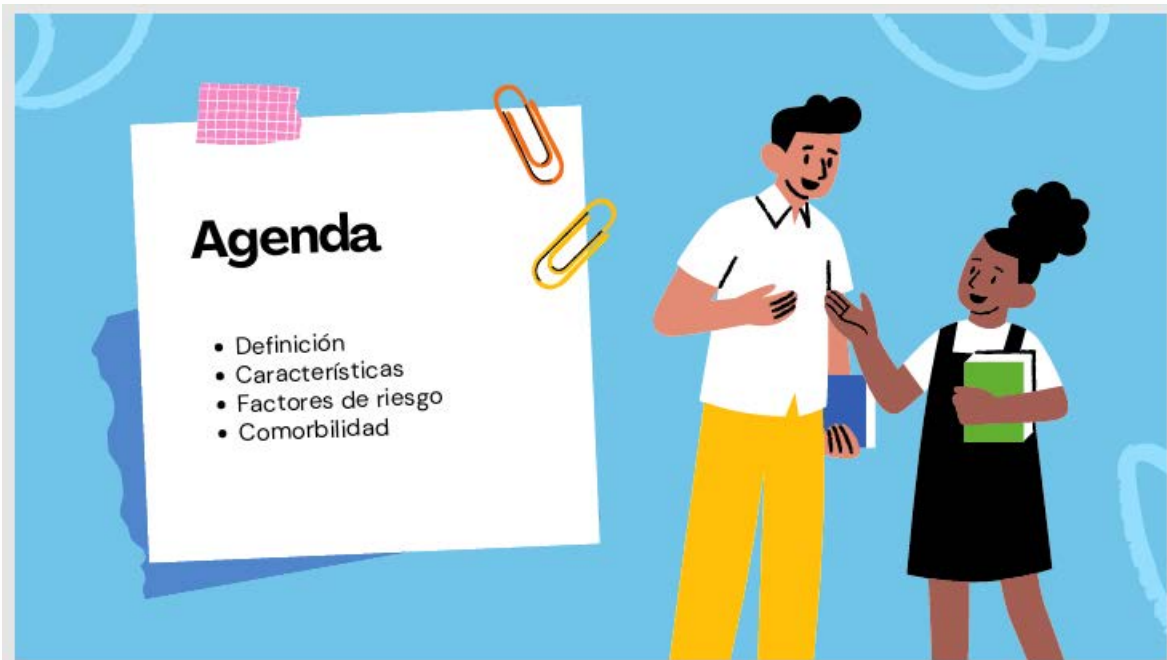






¿Qué necesitamos para que la sesión sea exitosa?





"El Lenguaje Inventado"

Cada grupo/pareja tendrá un "idioma inventado" (por ejemplo, solo emitir sonidos o usar palabras repetitivas como "lala" y "bubu"). Tendrán que contar una anécdota o lo que hicieron el fin de semana usando su idioma inventado.

¿Qué es el TEL?



¿Qué es el TEL?

«Limitación significativa del lenguaje que no es debida a pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficits motores, factores socio-ambientales o alteraciones del desarrollo afectivo».



CARACTERÍSTICAS DEL TEL

Dificultades con la adquisición y curso del desarrollo del lenguaje.

Suelen comenzar a hablar tarde. Se presenta más en niños.

Es usual encontrar a niños con TEL que a los 3 o 4 años tengan un vocabulario muy limitado y sólo construyan frases muy cortas.

Rendimiento inferior en todas las tareas de atención y memoria



CARACTERÍSTICAS
POR
COMPONENTES DEL
LENGUAJE

MORFOSINTAXIS



"Él hació" en lugar de "Él hizo".
"Yo juego ayer" en lugar de "yo jugué ayer"

Errores con el número, género y tiempo verbal

"El casa" en lugar de "La casa".
"Unas niños" en lugar de "Unos niños"

Uso inadecuado de palabras

"Sustitución de palabras: Quiero un pelota " en lugar de "Quiero la pelota".

Desorganización en sus oraciones

Omisión de palabras: "Quiero pelota" en lugar de "Quiero la pelota".



LÉXICO SEMÁNTICO



Retraso en la adquisición de las primeras palabras.

Vocabulario reducido.
Aprendizaje lento de palabras.

Didicultad para evocar palabras específicas

"Dame eso que está allá." ("el lápiz").
Quiero... (pausa)...
jugar con... (pausa)...

Circunloquios, sobregeneralizaciones, palabras comodín, sustituciones léxicas



FONÉTICO FONOLÓGICO

• [busa] por blusa.
Se elimina uno de los elementos del grupo consonántico inicial bl-.



/r/: [pelo] por
perro.
/d/: [papo] por
dado.
sustituciones

/Dinosaurio/ por
/dinosario/ - /au/



[pato] por zapato,
za- es omitida.

Cuaderno/ por
/cuadeno/ - /r/
/Bolsa/ por /bosa/ - /l/



PRAGMÁTICO

Uso de gestos como
sustitutos de
palabras (señala,
mímicas de
acciones,
expresiones
faciales)

Inician menos temas
de conversación, le
cuesta mantener el
tema.

Dificultad en la
participación
conversacional y en
la regulación de su
propio discurso.

Dificultad al
resolver
problemas o
situaciones
utilizando la
producción verbal.



IMPORTANTE

El componente morfosintáctico se puede considerar el aspecto del lenguaje más comprometido en este trastorno.
(Poll, Betz y Miller, 2010)



FACTORES DE RIESGO DEL TEL

Factores Biológicos:
Genéticos,
predisposición
hereditaria
Prematuridad o bajo
peso al nacer.

Factores Ambientales y Familiares:
Entornos con baja
interacción verbal o
lenguaje pobre.

Factores psicológico o emocionales:
Algunos niños con
TEL pueden mostrar
retraimiento social.

Comorbilidad del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) no suele presentarse de manera aislada; a menudo se asocia con otros trastornos y dificultades que pueden influir en el desarrollo del niño.

COMORBILIDAD TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

DISLEXIA

Mayor riesgo de desarrollar dislexia, un trastorno específico en la lectura. Las dificultades en la decodificación y comprensión lectora son comunes en ambos trastornos.

DIF. ESCRITURA

Pueden tener dificultades para organizar sus pensamientos de manera escrita y pueden mostrar retrasos en el desarrollo de la ortografía y la gramática.

COMORBILIDAD TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO

TDAH

Los niños con TEL pueden mostrar síntomas de TDAH, como falta de atención, impulsividad y dificultad para seguir instrucciones.

Trastornos de los sonidos del habla

Pueden tener dificultades en la producción de sonidos del habla, lo que se solapa con un trastorno fonológico.

Comorbilidad

Dislexia
Discalculia - Disgrafía
Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)
Alteraciones de la interacción social

Excluyentes

Discapacidad Intelectual
Trastorno del Espectro Autista
Daño neurológico
Sordera



Refrescando la memoria

Únete usando el código del juego

PASO 1: Utilice cualquier dispositivo para abrir

joinmyquiz.com

PASO 2: Ingrese el código de unión

3645 2640

 Código QR



<https://quizizz.com/join?gc=36452640>



¿Qué nos llevamos de hoy?



Trastorno específico del Lenguaje (TEL)
Parte 2

¿Qué necesitamos para que la sesión sea exitosa?

- Escuchar atentamente
- Participar activamente
- Respeto y trabajo en equipo

The image is a colorful educational graphic. The top section has a yellow background with white circular patterns. It features a white notepad with a blue border and several colorful paper clips (pink, green, blue, orange). The title 'Trastorno específico del Lenguaje (TEL) Parte 2' is written in bold black text. To the right, there is an illustration of a man and a woman in conversation, with speech bubbles above them. The bottom section has a pink background with white circular patterns. It contains the question '¿Qué necesitamos para que la sesión sea exitosa?' in bold black text. Below the question are three white notepaper cards, each with a colored tab (yellow, green, orange) and an illustration. The first card has a yellow tab, an orange paper clip, and the text 'Escuchar atentamente' with an illustration of a hand with fingers spread. The second card has a green tab and the text 'Participar activamente' with an illustration of two hands clapping. The third card has an orange tab and the text 'Respeto y trabajo en equipo' with an illustration of two hands holding a group of four stylized people icons.

"El Teléfono Descompuesto Didáctico"



- Nos ubicamos en 2 filas.
- Se susurrará una frase al primer participante
- Cada docente debe pasar la frase al siguiente, sin repetir ni clarificar.
- Al final, el último participante dice la frase en voz alta.
- Discute las diferencias con la frase original y relaciona con los procesos de comprensión y producción del lenguaje. ¿Cómo afecta esto a los estudiantes con dificultades lingüísticas?

Agenda

- Signos de alerta de TEL en el aula
- Consecuencias
- Derivación





Antes de los 12 meses

Falta de balbuceo: No emite sonidos consonánticos repetitivos como "ba-ba" o "da-da".

Pobreza en las vocalizaciones: Lloro, pero no emite sonidos con intención comunicativa

Escasa respuesta al habla: No muestra interés en los sonidos del habla.

A woman with dark hair, wearing a teal shirt, is holding a baby who is crying. To the right, a baby is sitting on the floor, pointing towards the text.

Entre los 12 y 24 meses

Retraso en la aparición de las primeras palabras:

No dice palabras simples como "mamá" o "papá" al cumplir los 12-18 meses.



Dificultad para entender indicaciones simples:

No responde a instrucciones básicas como "dame el juguete".

Pobreza en el repertorio de palabras:

Alrededor de los 24 meses tiene menos de 50 palabras, no combina palabras en frases simples.



Entre los 2 y 3 años

Ausencia de combinaciones de palabras:

No junta palabras para formar frases sencillas como "quiero agua".



Dificultad para ser comprendido:

Solo personas cercanas pueden entenderlo; su habla no es clara.

Problemas de comprensión:

No entiende preguntas básicas como "¿dónde está mamá?" ni conceptos sencillos como colores o tamaños.



Entre los 3 y 4 años

Gramática limitada: No usa correctamente los artículos, plurales o conjugaciones simples de verbos.



Errores persistentes de pronunciación: Omite o sustituye sonidos de manera significativa para su edad.

Dificultad en narración: No puede relatar eventos sencillos de su día.



Problemas de interacción social: Le cuesta seguir el turno en conversaciones.

Entre los 4 y 5 años

Lenguaje menos desarrollado que el de sus pares: Habla en frases cortas y con errores gramaticales evidentes.



Problemas de comprensión compleja: No entiende preguntas como "¿qué harías si tienes hambre?" ni oraciones con más de un elemento.

Escaso vocabulario: Usa las mismas palabras repetidamente y no aprende nuevas con facilidad.



Inmadurez en el habla: Su forma de hablar es similar a la de un niño mucho más pequeño.



A partir de los 5 años

Lenguaje desorganizado:

Presenta dificultades para estructurar oraciones completas y coherentes.



Limitaciones en la expresión de ideas complejas:

No logra relatar una historia con inicio, desarrollo y final.

Errores gramaticales frecuentes:

Aún tiene problemas con tiempos verbales, concordancia de género o número.



Dificultad académica:

Presenta problemas de aprendizaje relacionados con el lenguaje, como lectura y escritura.

Otros signos de alerta de TEL

Dificultad para interactuar comunicando sus necesidades, emociones o deseos.



Conductas disruptivas en el aula asociadas a frustración


No comprende indicaciones y por ende, no realiza las actividades propuestas.

Puede distraerse y conversar en clases por dificultades a nivel de atención.





CONSECUENCIAS




SOCIAL

- Dificultades e interacción con pares.
- Baja participación en actividades grupales.
- Aislamiento.
- Problemas para iniciar o mantener conversaciones.

CONDUCTUALES

- Conductas disruptivas.
- Uso de berrinches agresividad o aislamiento.



EMOCIONALES

- Baja autoestima.
- Sensación de incompetencia al no poder expresarse o ser comprendidos.
- Ansiedad social.
- Temor a hablar en público.
- Tendencia a la frustración.





CONSECUENCIAS ACADÉMICAS



Retraso en habilidades de lectura y escritura:

- Problemas con conciencia fonológica.
- Dificultades para comprender textos escritos y seguir instrucciones complejas.



Limitaciones en el vocabulario y conceptos abstractos:

- Dificultad para adquirir nuevos términos o comprender conceptos complejos en áreas como matemáticas o ciencias.

Problemas en el rendimiento académico general:

- Bajo desempeño en materias que requieren habilidades lingüísticas avanzadas.
- Necesidad de adaptaciones en el aula



Cuanta mayor afectación comprensiva del lenguaje exista, mayor aislamiento social se presentará, e incluso problemas de conducta.





Semáforo del lenguaje

- Verde: No hay problema, el niño está dentro del rango típico.
- Amarillo: Signos de alerta, se requiere observación, estrategias en el aula y comunicación con las familias
- Rojo: Indicadores claros de que se debe derivar al especialista.



Semáforo del lenguaje

- Un niño de 3 años que usa menos de 50 palabras.
- Un niño de 5 años que verbaliza artículos y preposiciones en sus oraciones.
- Un niño a partir de 5 años que no puede seguir instrucciones encadenadas "Toma la pelota y ponla en la canasta".
- Un niño de 4 años entiende preguntas simples, pero responde con gestos en lugar de palabras (encoger los hombros en lugar de decir "no sé").
- Un niño de 6 años se distrae constantemente en clases, en ocasiones le cuesta avanzar actividades.



La derivación debe realizarse de manera **oportuna** para maximizar las oportunidades de intervención temprana y **mejorar los resultados del niño.**



¿Cuándo derivar a una evaluación?

Retraso significativo en el lenguaje según la edad (por ejemplo, no combina palabras a los 2 años o no produce frases simples a los 3 años).

1



2

Presencia de signos de alerta de TEL (escaso vocabulario para su edad, dificultad para comprender consignas, dificultades en pronunciación, narración, entre otras).

¿Cuándo derivar a una evaluación?

Si observamos y sospechamos de condiciones asociadas, por ejemplo: problemas en la interacción social (se aísla, no hace amigos), conducta (no sigue indicaciones) o habilidades motoras (torpeza al caminar), que podrían sugerir otros trastornos).

3



4

Las dificultades de lenguaje interfieren con la comunicación funcional, el rendimiento académico o la interacción social del niño.



SESIÓN 4:

Estrategias de Intervención

¿Qué necesitamos para que la sesión sea exitosa?

- Escuchar atentamente
- Participar activamente
- Respeto y trabajo en equipo

OBJETIVOS

Y propiciar el desarrollo de hábitos de trabajo individual y en equipo

- Mejorar el vocabulario básico y habilidades lingüísticas.
- Mejorar la comunicación verbal con finalidad interactiva.
- Mejorar la atención del alumno con TEL.
- Favorecer y satisfacer las necesidades del alumno con TEL.



Estrategias Educativas efectivas para niños con:

Trastorno Específico del Lenguaje



Diferenciación del currículo

- Adaptar las actividades y los materiales para que sean accesibles.
- Dosificación y modificación de los desempeños de aprendizaje acorde a las necesidades y fortalezas de la estudiante.



Lucha hizo



para vender en la feria de



Lucha lleva



con 10



cada una

y algunas no van en



¿Cuántas hay en la siguiente imagen?



Fomentar la comunicación

- Crear un ambiente en el aula que fomente **la comunicación y la participación activa** de todos los estudiantes, incluidos aquellos con TEL.
- Un espacio donde se valora mucho la participación y se ve el error como parte del aprendizaje.



Modelado

El adulto presenta el modelo al niño. No se le pide que repita, se espera que el niño lo haga solo.



Apoyo visual

Usar tarjetas con imágenes de objetos comunes para reforzar su asociación con las palabras.

Normas de aula con apoyo visual o en específico para algunos estudiantes que requieran reforzar algunas conductas.

Uso de materiales visuales o en físico para complementar indicación. Por ejemplo: Si vamos a cortar nuestro una tijera.

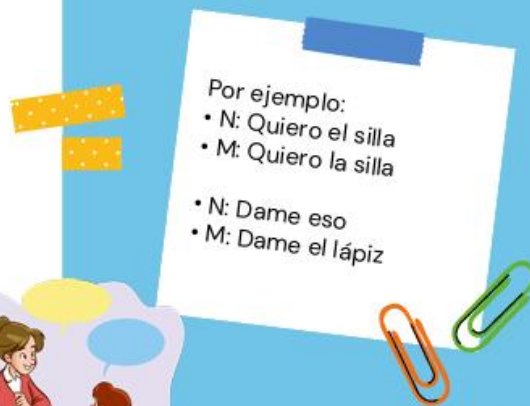


Reformulaciones

Consiste en repetir el error corregido.

- El niño menciona la idea (con errores)
- El maestro le enseña el modelo corregido.

Se busca que el objetivo sea adecuado a las posibilidades del niño



Apoyo individualizado

- Uso de consignas de fácil entendimiento, específicas y segmentadas.
- Otorgar una ruta visual con pictogramas a fin de favorecer la comprensión y expresión verbal.
- Brindar un recurso extra o diferenciado como ficha de trabajo, material concreto, explicación individual.

Por ejemplo:
Acercarse a un estudiante para explicar la consigna de manera fácil o modelándole actividad



Refuerzo positivo

- Celebrar cualquier intento de comunicación verbal, aunque no sea completamente correcto.
- Se corrige en privado y se halaga en público.
- Reconocer los logros por pequeños que sean.

Por ejemplo:
¡Muy bien! Lograste decir una oración compleja tu solo.



Trabajo colaborativo

- Colaboración con profesionales especializados en el tratamiento del TEL.
- Mantener reuniones periódicas (bimestral o según necesidad) con la familia.



Ponemos en práctica lo aprendido



Caso 1: Mariana, 4 años

Mariana comprende instrucciones simples como "siéntate" o "ven aquí" y puede señalar objetos cuando se le nombran. Sin embargo, tiene un vocabulario expresivo limitado; utiliza palabras generales como "eso" o "cosa" en lugar de nombrar objetos específicos. También presenta frustración cuando los demás no entienden lo que quiere decir.



¿QUÉ ESTRATEGIAS
PODEMOS
IMPLEMENTAR?

Posibles estrategias para el aula:



- **Modelado:** Nombrar constantemente los objetos y acciones durante actividades cotidianas. Ejemplo: "Esto es una manzana roja. ¿Quieres la manzana roja?"
- **Apoyo visual:** Usar tarjetas con imágenes de objetos comunes para reforzar su asociación con las palabras.
- **Refuerzo positivo:** Celebrar cualquier intento de comunicación verbal, aunque no sea completamente correcto.
- **Apoyo individualizado:** Reforzar las indicaciones de manera sencilla, dosificarlas.
- Trabajo colaborativo con especialista externo

Caso 2: Samuel, 6 años

Samuel utiliza frases como “yo va tienda” o “perro come” para expresar ideas. Aunque entiende frases más complejas, tiene dificultades para estructurar oraciones completas y suele omitir algunas palabras.

¿QUÉ ESTRATEGIAS
PODEMOS
IMPLEMENTAR?

Posibles estrategias para el aula:



- **Apoyo individualizado:** Repetir y expandir lo que dice. Ejemplo: Si Samuel dice “perro come,” responder: “¡Sí! El perro está comiendo.”
- **Diferenciación de currículo:** Utilizar tableros donde Samuel deba formar frases completas con tarjetas que incluyan “sujeto + verbo + complemento.”
- **Refuerzo positivo:** Celebrar cualquier intento de comunicación verbal, aunque no sea completamente correcto.
- **Refuerzo visual:** Diagramas simples que muestren cómo se construye una frase (e.g., tarjetas de colores para sujeto, verbo y complemento).

Caso 4: Diego, 7 años

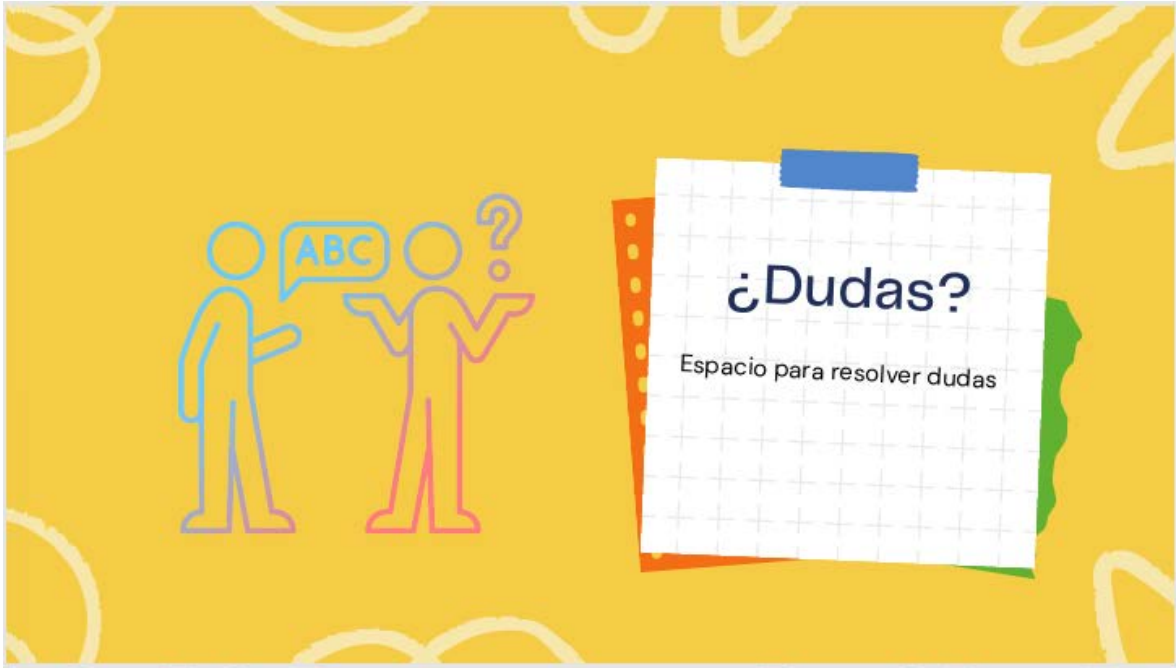
Diego tiene dificultades para producir ciertos fonemas como /r/, /s/ y /ch/, lo que afecta la claridad de su habla. Por ejemplo, dice "talo" en lugar de "carro" y "pato" en lugar de "paso."

¿QUÉ ESTRATEGIAS
PODEMOS
IMPLEMENTAR?

Posibles estrategias para el aula:



- **Apoyo individualizado:** Actividades como repetir sonidos mediante rimas o trabalenguas adaptados a los fonemas que necesita practicar.
- **Apoyo visual:** Usar imágenes que representen palabras que contengan los sonidos en los que tiene dificultad.
- **Refuerzo positivo:** Celebrar cualquier intento de comunicación verbal, aunque no sea completamente correcto.
- **Modelado:** Producir constantemente los fonemas /r/, /s/ y /ch/ con los movimientos de la boca y lengua como corresponden.
- **Reformulaciones:** Devolver palabras con pronunciación adecuada.



GRACIAS