

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en
docentes del nivel inicial y primario de instituciones
educativas adscritas a la UGEL 7

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

Camila Paola Postigo Abastoflor

Asesora:

Zandy Chávez Gálvez

Co asesora:

Emma Virginia Barreno Vereau

Lima, 2024

Informe de Similitud

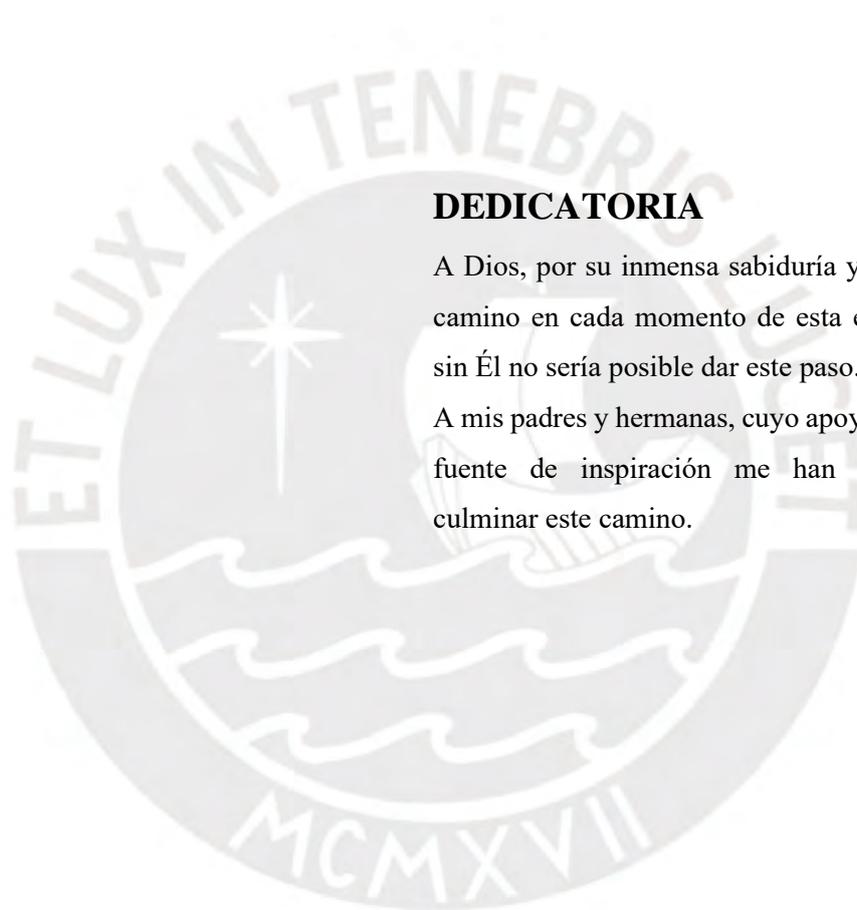
Yo, Zandy Chávez Gálvez, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes del nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7, de la autora Camila Paola Postigo Abastoflor, 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 1/07/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 8 de Julio de 2024.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Chávez Gálvez Zandy</u>	
DNI: 10129135	Firma 
ORCID: 0000-0002-4292-6237	



DEDICATORIA

A Dios, por su inmensa sabiduría y alumbrar mi camino en cada momento de esta etapa. Porque sin Él no sería posible dar este paso.

A mis padres y hermanas, cuyo apoyo constante y fuente de inspiración me han impulsado a culminar este camino.



AGRADECIMIENTOS

Primero agradezco a Dios por ser mi soporte constante.

Asimismo, a la Mg. Zandy Chávez Gálvez y a la Dra. Emma Barreno Vereau, por su orientación experta, paciencia y apoyo constante a lo largo de esta investigación.

De igual manera, a mis padres y hermanas que permanecieron apoyándome en todo momento.

RESUMEN

Esta investigación de tipo descriptiva-comparativa, con un enfoque cuantitativo y diseño no experimental tiene como propósito determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7. Por consiguiente, se aplicó el “Cuestionario de Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje”, adaptado de Angles & Gutiérrez (2020), el cual consta de 27 preguntas de opción binaria agrupadas en 6 dimensiones: definición, etiología, indicadores, intervención, epidemiología y consecuencias, comparando estos resultados según el tipo de gestión donde labora, lugar de formación académica y tiempo de servicio, a 73 docentes, de los cuales, 43 son del nivel primario y 30 de inicial. Al finalizar la aplicación se encontró que los docentes de nivel inicial tienen un mayor conocimiento que los docentes del nivel primario, se observa también que los docentes del nivel primario tienen un mayor conocimiento en la dimensión definición, etiología y epidemiología, sin embargo, las diferencias no son significativas, a diferencia de los docentes de inicial que muestran un conocimiento significativamente mayor en las dimensiones de indicadores, intervención y consecuencias. Asimismo, se concluye que el nivel de conocimiento no varía significativamente según el tipo de gestión donde labora el docente, mientras que sí varía según el lugar de formación y el tiempo de experiencia.

Palabras claves: *Trastorno del desarrollo del lenguaje, definición, etiología, indicadores, intervención, epidemiología, consecuencias, docentes, niveles inicial y primaria.*

ABSTRACT

The purpose of this descriptive-comparative research, with a quantitative approach and non-experimental design, is to determine whether there are significant differences in the knowledge of Language Development Disorder between early childhood and primary school teachers of educational institutions attached to UGEL 7. Therefore, the "Questionnaire of Knowledge of Language Development Disorder" was applied, adapted from Angles & Gutiérrez (2020), which consists of 27 binary choice questions grouped into 6 dimensions: definition, etiology, indicators, intervention, epidemiology and consequences, was used to compare these results according to the type of management where they work, place of academic training and length of service, to 73 teachers, of which 43 are from the primary level and 30 from the initial level. At the end of the application, it was found that teachers at the initial level have greater knowledge than teachers at the primary level. It was also observed that teachers at the primary level have greater knowledge in the dimensions of definition, etiology and epidemiology; however, the differences are not significant, unlike teachers at the initial level who show significantly greater knowledge in the dimensions of indicators, intervention and consequences. Likewise, it is concluded that the level of knowledge does not vary significantly according to the type of management where the teacher works, while it does vary according to the place of training and time of experience.

Key words: *Language development disorder, definition, etiology, indicators, intervention, epidemiology, consequences, teachers, initial and primary levels.*

ÍNDICE DE CONTENIDO

INFORME DE SIMILITUD

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN	i
ABSTRACT.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	vii
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.....	6
1.2 Formulación de Objetivos.....	6
1.2.1 Objetivo general.....	6
1.2.2 Objetivos específicos.....	6
1.3 Importancia y justificación del estudio.....	7
1.4 Limitaciones de la investigación.....	8

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	9
2.1 Antecedentes del estudio.....	9
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	9
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	10
2.2 Bases teóricas.....	11
2.2.1 Lenguaje.....	11
2.2.2 Trastornos del lenguaje.....	13
2.2.3 Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL).....	13
2.2.3.1 Etiología del TDL-Factores de riesgo.....	15
2.2.3.2 Detección temprana y signos de alarma.....	15
2.2.3.3 Indicadores del TDL.....	16
2.2.4 Intervención de niños con TDL.....	17
2.2.5 La escuela y el niño con TDL.....	17
2.2.5.1 Dificultades de lectura y escritura.....	18
2.2.5.2 Dificultades en los procesos cognitivos.....	19
2.2.5.3 Dificultades en las matemáticas.....	20
2.2.6 Importancia del conocimiento de los docentes sobre el TDL.....	20
2.2.7 Pautas para favorecer el desarrollo del alumnado con TDL.....	21
2.2.8 Estrategias para mejorar el conocimiento de los docentes sobre el TDL.....	21
2.2.8.1 Colaboración y trabajo en equipo entre docentes, especialistas y familias.....	21

2.2.8.2	Uso de recursos y herramientas de apoyo para el docente.....	22
2.3	Definición de términos básicos.....	22
2.4	Hipótesis.....	23
2.4.1	Hipótesis general.....	23
2.4.2	Hipótesis específicas.....	23
CÁPITULO III: METODOLOGÍA.....		25
3.1	Tipo y diseño de investigación.....	25
3.2	Población y muestra.....	26
3.3	Definición y operacionalización de variables.....	26
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	27
3.4.1	Validación del instrumento: juicio de expertos.....	28
3.4.2	Confiabilidad del instrumento: Alfa de Cronbach.....	28
3.5	Procedimiento de recolección de datos.....	29
3.6	Procesamiento y análisis de datos.....	30
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....		31
4.1	Presentación de resultados.....	31
4.1.1	Análisis descriptivo de las variables.....	31
4.1.2	Análisis de normalidad.....	37
4.1.3	Contrastación de la hipótesis general.....	38
4.1.4	Contrastación de hipótesis específicas	39
4.2	Discusión de resultados.....	44
CONCLUSIONES.....		48

RECOMENDACIONES.....	50
REFERENCIAS.....	51
ANEXOS.....	58



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Definición y operacionalización de variables.....	27
Tabla 2	Ficha Técnica de instrumento.....	28
Tabla 3	Consistencia interna del cuestionario de Conocimiento sobre el Trastorno del Lenguaje.....	29
Tabla 4	Características generales de los docentes del nivel inicial y primario de instituciones adscritas a la UGEL 7.....	32
Tabla 5	Nivel de conocimiento de TDL según lugar de formación de los docentes de instituciones adscritas a la UGEL 7.....	33
Tabla 6	Nivel de conocimiento de TDL según años de servicio de los docentes de instituciones adscritas a la UGEL 7.....	33
Tabla 7	Nivel de conocimiento de TDL según tipo de gestión de los docentes de instituciones adscritas a la UGEL 7.....	34
Tabla 8	Porcentaje de docentes que fueron capacitados según el nivel en el que laboran los docentes de instituciones adscritas a la UGEL 7	34
Tabla 9	Nivel de conocimiento del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7	35
Tabla 10	Nivel de conocimiento de la dimensión: Definición del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7.....	35
Tabla 11	Nivel de conocimiento de la dimensión: Etiología del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7.....	35
Tabla 12	Nivel de conocimiento de la dimensión: Indicadores del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7.....	36
Tabla 13	Nivel de conocimiento de la dimensión: Intervención del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7.....	36

Tabla 14	Nivel de conocimiento de la dimensión: Epidemiología del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7.....	37
Tabla 15	Nivel de conocimiento de la dimensión: Consecuencias del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7.....	37
Tabla 16	Prueba de normalidad Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.	38
Tabla 17	Comparación de las puntuaciones del Conocimiento del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7.....	39
Tabla 18	Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Definición del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7.....	39
Tabla 19	Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Etiología del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7.....	39
Tabla 20	Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Indicadores del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7.....	40
Tabla 21	Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Intervención del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7.....	40
Tabla 22	Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Epidemiología del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7.....	41
Tabla 23	Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Consecuencias del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7.....	41
Tabla 24	Comparación de las puntuaciones del conocimiento del TDL entre los docentes de las instituciones adscritas a la UGEL 7 según su tipo de gestión de formación.....	41
Tabla 25	Comparación de las puntuaciones del conocimiento del TDL entre los docentes de las instituciones adscritas a la UGEL 7 según su lugar de formación.....	42
Tabla 26	Prueba Post Hoc de corrección de Bonferroni para varias pruebas	43

Tabla 27	Comparación de las puntuaciones del conocimiento del TDL entre los docentes de las instituciones adscritas a la UGEL 7 según su lugar de formación.....	43
Tabla 28	Prueba Post Hoc de corrección de Bonferroni para varias pruebas	44



INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, son muy pocas las investigaciones realizadas acerca del conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) en agentes cercanos a los niños, ya sean padres, psicólogos, pediatras y en este caso docentes; el TDL es un desafío grave caracterizado por ser un trastorno invisible, ya que no presenta alteraciones físicas ni neurológicas, sin embargo, muestra alteraciones en el desarrollo lingüístico del 2% al 7% de los niños que los acompañan a lo largo de toda la vida, además, tiene consecuencias que dificultan el desempeño escolar y social donde se desenvuelven. Asimismo, se observó que la terapia ayuda a que estas dificultades disminuyan mejorando la calidad de vida de personas con este trastorno, además se ha corroborado que mientras más temprana sea la intervención los resultados serán mejores. Por tal motivo, es preciso que los docentes de educación inicial y primaria estén capacitados para una detección y derivación temprana hacia un especialista, además de adecuar estrategias en el aula (Atelga, 2014; NIDCD, 2023; Sánchez, 2000).

Tomando en cuenta ello, la presente investigación tiene como objetivo determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento del TDL entre los docentes de nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7, en cuanto a 6 dimensiones; definición, etiología, indicadores, intervención, epidemiología y consecuencias. Según la hipótesis formulada, que sugiere la existencia de diferencias significativas en el conocimiento del TDL entre los docentes de nivel inicial y primario de instituciones educativas de dicha UGEL.

Para la presente investigación, se utilizó un diseño descriptivo comparativo, de enfoque cuantitativo, debido a la comparación de ambos niveles institucionales, y el tipo de gestión donde labora, lugar de formación académica y tiempo de servicio.

Asimismo, se adaptó el cuestionario realizado por Angles & Gutiérrez (2020), denominado “Cuestionario de Conocimientos del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje”, con el propósito de evaluar el nivel de conocimiento del personal docente de ambos niveles y así compararlo.

Las conclusiones procedentes de los resultados de la investigación señalan que el conocimiento general sobre el TDL es mayor en los docentes del nivel inicial que del primario. En lo que respecta a las dimensiones de definición, etiología y epidemiología, el conocimiento es mayor en docentes de nivel primario, sin embargo, no existe una diferencia significativa. Por otro lado, en las dimensiones de indicadores, intervención y consecuencias, el conocimiento de los docentes de nivel inicial es significativamente mayor. Adicionalmente, se determinó que el nivel de conocimiento aumenta según el tiempo de experiencia, así como el lugar de formación académica, a diferencia del tipo de gestión de donde labora, el cual no presenta diferencias significativas.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1.1. Fundamentación del problema

El lenguaje es una capacidad esencial del ser humano que comienza desde el nacimiento y evoluciona a lo largo del crecimiento del niño. Durante los primeros años de vida, los niños adquieren el lenguaje rápidamente, lo que les permite acceder a nuevas experiencias y conocimientos. A medida que el ser humano se desarrolla, continúa adquiriendo aprendizajes a nivel de los componentes léxico-semántico, fonético-fonológico, morfosintáctico y pragmático, permitiéndole así comunicarse de manera compleja y sofisticada (García, 2011). Además, según Bigas (2008), es una herramienta que le permite interactuar con el contexto donde se desenvuelve, lo que le permite tener un aprendizaje satisfactorio a lo largo de la vida. Es crucial destacar que la familia es el primer entorno donde el infante desarrolla su lenguaje, a través de la interacción con la madre y posteriormente con otros integrantes cercanos a él (Calderón, 2016).

De la misma manera, Rondal (1984) ha demostrado que el lenguaje utilizado por ambos padres a sus hijos durante la etapa de adquisición del lenguaje es modificado y evoluciona de acuerdo con el nivel del menor en varios aspectos; como la entonación, la pronunciación, el vocabulario, el significado de las palabras, la estructura de las palabras y la sintaxis. Sin embargo, esta enseñanza implícita de los padres puede variar en valor y, por lo tanto, en efectividad entre diferentes padres, lo que puede afectar este desarrollo. Vygotsky (1962) y Brunner (1983), afirman que el lenguaje se desarrolla a través del conjunto de interacciones, es por eso que, las relaciones entre adultos y niños juegan un papel fundamental.

Como se mencionó anteriormente, la participación de la familia juega un papel importante en el proceso de adquisición de conocimientos y es esencial para lograr un desarrollo lingüístico adecuado. Además, actualmente los niños participan en el entorno educativo desde edades tempranas en las escuelas. Por lo tanto, es responsabilidad del personal educativo mejorar y desarrollar el lenguaje al facilitar la adquisición de diversas formas de expresión, como la escritura y otras formas (Arbe & Echeberria, 1982).

En este contexto, las necesidades educativas más frecuentes en el ámbito escolar son el retraso del lenguaje, déficit cognitivo, TDL, Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), generando un impacto importante no solo en el desarrollo cognitivo, emocional y social, sino también en la capacidad para participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en su acceso y desarrollo del currículo escolar, lo cual amerita la necesidad de cambiar los enfoques tradicionales y acercarnos a una enseñanza más natural e interactiva, además de inclusiva (Acosta et al., 2017; Atelga, 2014).

Asimismo, como afirma Castañeda (1999), la adquisición del lenguaje de un niño neurotípico es progresiva y entre los 6 y 7 años se vuelve más abstracta, cuando ha llegado a la etapa escolar. Sin embargo, esta se ve alterada en algunos niños con diferentes trastornos, como es el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), también llamado Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), con la misma edad cronológica pueden no haber logrado la aparición de las primeras palabras o tener un lenguaje inmaduro para su edad. Además, se caracteriza por mostrar problemas en el proceso de adquisición y uso del lenguaje, a nivel comprensivo y expresivo y, a diferencia de otros trastornos, no se encuentra comprometida ninguna causa física, neurológica, intelectual ni sensorial (Serrano, 2020).

Se estima que el TDL afecta alrededor de 5% a 8% de la población infantil que asisten al nivel de educación inicial, siendo este más frecuente en el sexo masculino, aunque se desconoce la razón de preponderancia existen muchas pruebas clínicas que lo abalan; conjuntamente, es de origen genético, ya que la mayoría de los niños diagnosticados tienen antecedentes familiares con dificultades en el lenguaje, siendo a menudo un pariente cercano. Además, se presenta desde la etapa prelingüística, observándose un retraso en el desarrollo lingüístico (Busto & Aguilera, 2012; Diaz, 2020; RADLD, 2019; Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Es crucial destacar que las dificultades del lenguaje experimentadas por los niños con TDL pueden tener consecuencias significativas durante toda la vida, comenzando desde las primeras etapas de desarrollo, lo que lleva a un mayor riesgo de enfrentar dificultades de aprendizaje en el entorno educativo. Por consiguiente, es fundamental enfatizar que todos los educadores,

especialmente aquellos que trabajan en educación inicial, deben estar atentos a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, así como a las posibles dificultades que puedan surgir, ya que los educadores capacitados y familiarizados con este trastorno pueden emplear estrategias específicas adaptadas que faciliten el aprendizaje de los alumnos, mejorando así su rendimiento académico, además no solo pueden ayudar a los niños con TDL, sino también beneficiar a los demás estudiantes del aula. Para lograr esto, es necesario que los educadores cuenten con un conocimiento sólido sobre el TDL, ya que esto les proporcionará las herramientas necesarias para identificarlo de manera oportuna (NIDCD, 2023; Peñafiel, 2016; Snowling & Hulme, 2012).

El TDL es un trastorno que a menudo se diagnostica tardíamente, ya que los signos visibles no suelen manifestarse hasta que los niños ingresan a la etapa de la escuela primaria. Este retraso en el diagnóstico puede tener consecuencias significativas, ya que los niños con TDL pueden experimentar dificultades en el rendimiento académico y presentar un retraso escolar notorio. Ante esta realidad, es esencial que los docentes estén preparados y capacitados para identificar las señales tempranas y brindar estrategias educativas adecuadas, esto implica proporcionar un entorno de aprendizaje inclusivo y accesible, implementar estrategias de enseñanza diferenciadas que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes con TDL, y trabajar en estrecha colaboración con especialistas en el lenguaje y otros profesionales de la salud (Sánchez, 2000).

Al comprender las necesidades educativas de los niños con TDL, se logrará disminuir el impacto del diagnóstico demorado, además de brindar oportunidades necesarias para poder desarrollar las habilidades lingüísticas, mejorar el nivel académico y desenvolvimiento en el círculo social.

Muchica (2016), realizó un estudio sobre la percepción de los trastornos de lenguaje y atención en docentes peruanos de varios departamentos del Perú. Asimismo, Angles & Gutiérrez (2020), quienes realizaron un estudio sobre el Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje en Docentes y Psicólogos de Arequipa. Concluyeron que sí existe un notable desconocimiento y desinformación por parte de los docentes peruanos sobre los trastornos de lenguaje, en cuanto al abordaje, las conductas que los caracterizan, lo que dificulta su identificación más precisa.

Cabe resaltar, que una de las formas de apoyar a un niño con TDL es desde las aulas, para ello se necesita maestros comprometidos y preparados con conocimientos que les permita actuar de manera oportuna y eficaz, para garantizar que los niños sean evaluados de forma temprana y puedan ser tratados (Caballero, s.f.). No obstante, no se encontraron investigaciones que permitan visualizar el nivel de conocimiento del TDL en docentes de Lima. Es así como se lleva a cabo dicha

investigación que tiene como título “Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes del nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7”.

1.1.2. Formulación del problema

¿Existen diferencias significativas en el conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes del nivel inicial y primaria de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7?

1.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

- Determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento sobre la definición del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.
2. Determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento sobre la etiología del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.
3. Determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento sobre los indicadores del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.
4. Determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento sobre la intervención del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.
5. Determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento sobre la epidemiología del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.
6. Determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento sobre las consecuencias del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.

7. Determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7, considerando la gestión donde labore.
8. Determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7, considerando el lugar de formación académica.
9. Determinar si existen diferencias significativas en el conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7, considerando el tiempo de servicio.

1.3. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La presente investigación se justifica en términos teóricos, metodológicos y sociales.

A nivel teórico, permitirá conocer el grado de conocimiento que tienen los docentes en el TDL. Además, contribuye a la comprensión y actualización de las teorías, conceptos y enfoques relacionados con este trastorno, lo cual es fundamental para avanzar en el campo de la educación y la salud.

Asimismo, a nivel metodológico cuenta con un cuestionario validado y confiable dirigido a los docentes, que busca obtener resultados significativos que puedan contribuir a futuras investigaciones relacionadas con dicho trastorno.

Por último, a nivel social, mediante esta investigación se podrá obtener información valiosa acerca de las brechas de conocimiento existentes. Permitiendo la creación de programas de capacitación y recursos educativos específicos con el fin de preparar a los docentes, satisfaciendo las necesidades educativas de los estudiantes con TDL, además, contribuyendo a una mayor conciencia y comprensión de este trastorno en una educación más inclusiva, equitativa y de calidad, garantizando que los niños con dificultades lingüísticas reciban apoyo adecuado para alcanzar su máximo potencial personal y académico.

En resumen, los resultados de esta investigación beneficiarán en la toma de decisiones de los directivos de diferentes instituciones sobre capacitaciones posteriores donde se pueda fortalecer las competencias de los docentes y sus conocimientos sobre los TDL en niños de educación inicial y primaria, como sus características más resaltantes para una identificación y derivación oportuna a favor de los niños que tienen a cargo. Además, al no poder encontrar investigaciones con el propósito de identificar el nivel de conocimiento que poseen los docentes

de educación inicial y primaria sobre el TDL en este contexto, será un punto de partida para investigaciones futuras.

1.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

No se encontraron suficientes investigaciones que aborden el conocimiento del TDL, siendo este un inconveniente en la evaluación del conocimiento de profesionales relacionados a la población infantil y así mejorar la comprensión y guiar intervenciones educativas más efectivas.

Por otro lado, el ingreso a las instituciones educativas resultó ser más complicado de lo anticipado, debido que fue necesaria la visita reiterada a diversos departamentos de las instituciones, además de la falta de respuesta de los directores a la solicitud, perjudicando establecer contacto con los docentes y la aplicación de cuestionarios.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Para una mejor comprensión de esta investigación fueron encontradas las siguientes investigaciones.

2.1.1 Antecedentes nacionales

Barreto & Chancafé (2023), realizaron un estudio denominado “Conocimiento sobre las dificultades fonológicas en docentes de niveles inicial y primaria del Consorcio de Centros Educativos Católicos Región Centro” aplicado en 20 docentes de nivel inicial y 33 de nivel primario, con el objetivo de determinar el nivel de conocimiento de las dificultades fonológicas que tienen los docentes. Los resultados arrojaron que tanto los docentes de nivel inicial como primario tienen un nivel regular de estas dificultades, evidenciando también que el tiempo de servicio no es influyente para este conocimiento, sin embargo el centro de estudios de donde proviene sí lo es, observando que el 9% de docentes provenientes de universidades públicas, 50% de docentes de universidades privadas y 48% de institutos pedagógicos obtuvieron un nivel bajo, mientras que el 23% de docentes que estudiaron en universidades públicas, el 10% de universidades privadas y el 19% de docentes formados en institutos pedagógicos obtuvieron un nivel alto.

Asimismo, Cárdenas (2021), realizó una investigación descriptiva correlacional llamada “Conocimientos y actitudes de los profesores de primaria frente al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en tres instituciones educativas públicas del cercado de Tacna, 2021” ejecutada en 47 docentes de tres colegios públicos de educación primaria, para ello, se utilizaron dos cuestionarios diseñados específicamente para medir estas variables. El cual tuvo como resultado que el 69,09% de los docentes tienen un bajo nivel de conocimiento acerca de este trastorno y el 95,74%

de los docentes presentan una actitud desfavorable, estos resultados sugieren que sí existe una correlación positiva entre las variables de conocimiento y de actitud frente al TDAH en estas tres instituciones. Asimismo, se evidenció que el 68,09% de los docentes encuestados tiene un nivel bajo de conocimiento sobre el TDAH, el 31,91% un conocimiento parcial, y el 0% obtuvo un alto nivel de conocimiento, observando que la mayoría de estos docentes tiene un bajo nivel de conocimiento sobre el TDAH.

Por otro lado, Salazar (2018) realizó una investigación descriptiva transversal de enfoque exploratorio, titulada “Conocimientos en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en docentes de Lambayeque – 2015”, cuyo objetivo fue describir los conocimientos de los docentes de primaria sobre el trastorno de déficit de atención e hiperactividad durante dicho año, a través de la entrevista a 434 docentes de colegios públicos y privados, en el cual se tuvo como resultado que los docentes de colegios públicos tenían un mayor conocimiento que los docentes de colegios privados en la mayoría de los ítems encuestados.

Además, Garay (2012) realizó un estudio descriptivo comparativo, designado “Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primario de colegios de Fe y Alegría Lima Este” con el objetivo de evaluar y contrastar los conocimientos sobre el desarrollo y problemas fonológicos en 216 docentes, determinando que los docentes de primaria lograron unas medias similares a los docentes de inicial, evidenciando que no existen diferencias significativas entre ambos grupos. Teniendo un mayor desempeño en el desarrollo de sonidos y problemas sonoros.

Por último, Angles & Gutiérrez (2010) llevaron a cabo un estudio descriptivo comparativo, llamado “Conocimiento del Trastorno Específico del Lenguaje en Docentes y Psicólogos de la ciudad de Arequipa” con el propósito de determinar el nivel de conocimiento del desarrollo del lenguaje entre ambas profesiones, a 40 psicólogos y 56 docentes de primaria, la evaluación se realizó mediante el Cuestionario TEL, con 31 ítems distribuidos en 5 dimensiones, desarrollado por los mismos investigadores. En dicha investigación, se percibió que el 31% de psicólogos y el 17,9% de docentes alcanzaron un nivel deficiente, sin embargo, el 14,3% de los psicólogos obtuvieron un nivel bueno, mientras que únicamente el 8,9% de los docentes alcanzaron este nivel. Es importante resaltar que el 73,2% de profesores y el 54,8% de psicólogos presentan un nivel regular en el conocimiento de dicho trastorno.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Además, Moreno (2021), realizó una revisión de estudios publicados sobre la neurociencia y TEL y/o disfasia, la cual fue denominada “Neurociencia y TEL: el desconocimiento docente”,

donde encontró a través de una encuesta realizada por Bonilla & Reyes (2017), que los profesores no poseen conocimientos sobre este tipo de trastornos y, por lo tanto, desconocen como adaptarlo en el salón de clases.

Asimismo, Llerena & Sanjur (2020), realizaron un proyecto exploratorio llamado “Proyecto de sensibilización a educadores sobre el trastorno específico del lenguaje, en escuelas primarias de la ciudad de Panamá, en base a la prevalencia del estudio exploratorio. septiembre – diciembre 2019”, el cual tuvo como objetivo específico identificar el conocimiento de los docentes acerca del TDL, a través de una encuesta a educadores de preescolar y primer grado de primaria. El cual encontró, que los docentes investigados cuentan con indicios de este conocimiento, sin embargo, este conocimiento es vago.

Finalmente, Coloma, Valenzuela & Valdebenito (2017), con la investigación “Conocimiento que tienen padres y apoderados acerca de la intervención educativa del trastorno específico de lenguaje en el primer nivel de transición”, la cual tiene como objetivo describir el conocimiento de padres y tutores de niños que presentan dicho trastorno y que actualmente estén cursando el primer nivel de transición en una escuela especial de lenguaje perteneciente a la comuna de Concepción. El estudio se realizó mediante un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas, donde se proporcionaron respuestas por escrito. Como resultado, el 27.5% de los participantes tenía realmente conocimiento de este trastorno, mientras que el otro 72.5% de ellos lo desconocían, cifra totalmente desfavorable, debido a que los padres deberían tener un conocimiento de este trastorno para lograr trabajar juntamente con los especialistas.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1. Lenguaje

El lenguaje es un sistema de códigos y signos propiamente humano, se utiliza especialmente para poder comunicarse con las demás personas o reflexionar sobre ellos mismos. Este sistema de signos puede expresarse tanto de forma oral como escrita. El código oral es adquirido de forma natural, mientras que el escrito se desarrolla a partir de este (Ugalde, 1987). Asimismo, el lenguaje cumple la función de satisfacer necesidades comunicativas y adecuarse a diferentes contextos en los que nos encontramos. Nos comunicamos buscando influir en los demás, para que respondan según lo esperamos (Peralta, 2000).

Según Chomsky, todos los niños que tengan la capacidad de hablar pueden expresarse en su lengua materna correctamente, además de comprender a otras personas de su contexto lingüístico

(Aguilar, 2004). Es decir, todos nacemos con un conjunto de facultades mentales fundamentales para la adquisición del lenguaje (Arenas, 2012).

Por otro lado, Piaget sostiene que el uso del lenguaje está estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo. Además, sustenta que el lenguaje y la inteligencia tienen un desarrollo independiente uno del otro, ya que el desarrollo cognitivo comienza antes de que el niño haya adquirido el lenguaje oral. Es así como el niño adquirirá el habla a medida que su desarrollo cognitivo llegue al nivel necesario. Tal es así, que desde el nacimiento se va construyendo y acumulando diferentes esquemas como resultado de la exploración activa en el contexto donde se desenvuelven (Arenas, 2012).

La teoría conductivista, conducida por Skinner, trata de explicar el comportamiento en términos de estímulo y respuesta, introduciendo una recompensa como un medio para modelar el comportamiento humano. Asimismo, afirma que comprende el lenguaje antes de adquirir el habla, igualmente cuando aprenden a leer, su vocabulario de lectura será mayor que el de escritura (Hernández, 1977).

Por otro lado, Brunner menciona que, el lenguaje desempeña un papel esencial en el desarrollo cognitivo, además indicó que la actividad mental está estrechamente relacionada con el contexto social, influenciada en los procesos mentales y la influencia sociocultural donde se dan dichos procesos. Asimismo, menciona que el desarrollo lingüístico está determinado por diversos estímulos y agentes culturales, como los padres, amigos, docentes y otras personas que son parte de su comunidad (Aramburu, 2004).

Es importante mencionar que, este se compone de tres dimensiones principales referidos a la forma, al contenido y al uso (Owens, 2003). La forma se refiere a la sintaxis, la morfología y la fonología, mientras que el contenido abarca la semántica y el uso se encuentra en la pragmática. Además (Rondal, citado en Granada & Pellizzari, 2009) menciona que el lenguaje es de naturaleza multicomponente, porque a pesar de parecer un fenómeno homogéneo, es un conjunto de distintos componentes integrados.

Como se mencionó anteriormente, una de las dimensiones del lenguaje es la fonética y la fonología. Aunque se complementan entre sí, son disciplinas diferentes. La fonética estudia las características físicas de los sonidos desde una perspectiva articulatoria y acústica. Por otro lado, la fonología se interesa por las unidades funcionales mínimas sin significado, los fonemas, fundamentales para la construcción de unidades lingüísticas con significado (Gutiérrez, 2014).

Asimismo, el componente morfosintáctico, menciona que la palabra y su organización dentro de la oración están estrechamente interconectados y son indispensables para la comprensión de los mensajes (Gutiérrez, 2014).

Con relación, al componente léxico semántico es la representación lingüística de los conocimientos sobre los objetos, personas, eventos, relaciones, acciones y demás elementos del mundo que les rodea. Se encarga de expresar y organizar los significados relacionados con el entorno del niño (Sentis et al., 2009).

Y por último la pragmática, se enfoca en el estudio del lenguaje en contextos sociales, comunicativos y situacionales. Es importante tener en cuenta que el proceso de adquisición del lenguaje no implica únicamente desarrollar una competencia lingüística, a través de la fonología, sintaxis y semántica, sino que precisa la habilidad de adaptar el habla a las demandas sociales y comunicativas de la situación (Gutiérrez, 2014).

2.2.2. Trastornos del lenguaje

La capacidad lingüística en la infancia suele estar afectada por una gran variedad de trastornos del lenguaje, lo cual suele preocupar a los padres y la comunidad. Pueden surgir por diversas causas, algunas más evidentes y fáciles de identificar que otras. Como el síndrome de Down y autismo. Sin embargo, a veces el origen no se puede identificar directamente sin poderlo atribuir a ningún otro trastorno conocido (Mendoza, 2016; Ervin, 2001).

2.2.3. Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL)

TEL (El Trastorno Específico del Lenguaje), desde los años 80 fue definido como un trastorno grave en la adquisición y desarrollo del lenguaje, afectando así la comprensión y/o expresión lingüística, a pesar de la ausencia de alguna comorbilidad. No obstante, era un concepto extremadamente restrictivo y existía una notable falta de consenso en la terminología, lo cual dificultaba el conocimiento del trastorno además del diagnóstico e intervención (Marini et al., 2020).

Ante esta postura, el año 2016 se llevó a cabo el proyecto CATALISE, estudio que generó cambios muy relevantes, estos cambios incluyeron la modificación de los criterios diagnósticos y la sustitución del término TEL por el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Con el fin de mejorar la comprensión y el abordaje de este trastorno (Aguilar-Mediavilla et al., 2019).

El TDL, (Trastorno del Desarrollo del Lenguaje), considerado un trastorno grave que persiste y se desarrolla a lo largo de la vida. Supone una dificultad en el uso del lenguaje, lo cual afecta la comunicación y el aprendizaje diario. Asimismo, es un trastorno que afecta diferentes habilidades

lingüísticas del lenguaje receptivo y/o expresivo en los niños. Además de otras áreas como fonología, morfología, semántica, sintaxis, acceso al vocabulario, pragmática, discurso y aprendizaje verbal/memoria. Es importante mencionar que el componente morfosintáctico es el más afectado. Estas áreas se pueden clasificar en dos grupos: las funciones ejecutivas y los componentes del lenguaje. sin una causa sensoria, neurológica o intelectual evidente, sino que es un problema propio del procesamiento lingüístico (Andreu et al., 2020; González-Alba & Calet, 2020; Busto & Aguilera, 2012).

Alteración persistente en la adquisición y desarrollo del lenguaje que afecta las habilidades lingüísticas del lenguaje receptivo y/o expresivo en los niños, sin una causa sensoria, neurológica o intelectual evidente, sino que es un problema propio del procesamiento lingüístico (Esteve, 2021).

Las Funciones Ejecutivas son habilidades mentales muy complejas, capaces de controlar, regular y dirigir nuestro pensamiento y acciones, este es esencial para el desarrollo lingüístico, no obstante, suele ser muy frecuente que los niños con TDL tengan algunas de estas afectadas, como la memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, inhibición, flexibilidad cognitiva, atención y velocidad de procesamiento (Esteve, 2021).

En cuanto a los componentes del lenguaje mencionados anteriormente, en relación con la fonología, muchos infantes con TDL pueden presentar dificultades como la omisión de sílabas átonas iniciales, omisión de consonante inicial, así como errores en la articulación de fonemas (Diez, et al., 2009).

Por otro lado, la morfosintaxis es aquella área que comúnmente se encuentra afectada en infantes con TDL, por lo tanto, tiene un peso relevante en la intervención (Gonzales & Calet, 2020). Esta se encuentra afectada, especialmente en el análisis de reglas en el uso espontáneo de estructuras simples, de 2 o 3 palabras, asimismo, se les dificulta emplear conectores en sus frases y oraciones, en cuanto a la comprensión y al uso de pronombres personales y posesivos (Angles & Gutiérrez, 2020).

Asimismo, el área de léxico y semántico, frecuentemente los niños con TDL tienen dificultades debido al limitado vocabulario que poseen, escaso uso de verbos y problemas en la velocidad para evocar palabras al formar oraciones (Esteve, 2021).

Por último, el componente pragmático igualmente se ve afectado como consecuencia de la alteración en los demás componentes, ya que es muy habitual que posean escasas habilidades lingüísticas como, dificultades en el inicio de tópico o toma de turnos (Díez, et al. 2009).

Los niños con TDL son caracterizados por tener conflictos para organizar el contenido en sus relatos, hacen uso de una sintaxis muy básica y tienen una comprensión global limitada. Sin embargo, centrarse en el desarrollo narrativo mejora la estructura del discurso, enriquece el léxico y morfosintaxis, además de mejorar la comprensión de estos niños (Acosta et al., 2017).

2.2.3.1 Etiología del TDL – Factores de riesgo

Pese a los avances del estudio sobre el TDL en la neurociencia, la identificación de las casusas del TDL todavía son limitados, debido a la heterogeneidad de perfiles y el carácter evolutivo del trastorno. Sin embargo, han notado que tiene una mayor probabilidad de manifestarse en niños con antecedentes familiares. Asimismo, el año 2001 se descubrió que un defecto en el gen FOXP2 afectaba el lenguaje, resultando en problemas articulatorios y gramaticales (Sala, 2020; Peña, 2013).

Desde una naturaleza evolutiva, estudios indican que el TDL es una problemática que está en manos de múltiples habilidades subyacentes con diferentes orígenes genéticos, donde están involucrados múltiples factores de riesgo que abarcan aspectos cerebrales, cognitivos y de comportamiento. Los niños con TDL igualmente pueden verse comprometidos en problemas emocionales, sociales, conductuales, baja autoestima, intimidación y abuso (Sala, 2020; Peña, 2013).

De la misma forma, la Dra. Boullón (2016), afirma que este trastorno no tiene causa demostrable, es decir es inexplicable, ya que son niños sanos cuyo desarrollo sigue la curva típica, excepto en el caso del lenguaje, no tienen trastornos auditivos ni visuales, tampoco son portadores de enfermedades neurológicas, no tienen malformaciones craneales ni faciales, además, su CI está dentro del rango de la normalidad estándar para la edad y la condición, muestran apetencia para comunicarse con pares, y se comunican con adultos conocidos sin dificultades, al mismo tiempo presentan una serie de limitaciones que desde el punto de vista lingüístico puede resumirse en, haber padecido una prolongada ausencia del lenguaje, solo algunos de estos niños tienen dificultades en la comprensión, sobre todo en frases complejas y vocabularios limitados.

Por último, algunos estudios mencionan que los bebés prematuros tienen un mayor riesgo de desarrollar trastornos en el desarrollo lingüístico, entre ellos el TDL, impactando negativamente en la vida del niño (Maggiolo et al., 2014).

2.2.3.2 Detección temprana y signos de alarma

La intervención temprana tiene un impacto positivo en la calidad de vida en las personas que padecen este trastorno, Esto es debido a la plasticidad cerebral que experimentan los niños entre los 3 y 5 años, lo que permite obtener mejores resultados luego de una intervención, a diferencia de obtenerla después de esta etapa de desarrollo (Grillandi & Marco, 2019).

Sin embargo, el diagnóstico de TDL necesita persistencia a lo largo del tiempo y recién a los 4 o 5 años que las alteraciones del lenguaje se vuelven claras y estables. Por lo tanto, desde el nacimiento hasta los 36 a 48 meses se habla de un Inicio Tardío del Lenguaje o hablantes tardíos, generalmente entre los 2 y 3 años, presentan un desarrollo comunicativo y lingüístico más lento de lo “normal”, igualmente con ausencia de razones patológicas. Pese a que el inicio tardío del lenguaje tiene un pronóstico favorable, aproximadamente 3 de cada 10 hablantes tardíos acaban diagnosticados con TDL a partir de los 4 a 5 años, lo que se considera un factor de riesgo (Esteve, 2021).

No obstante, este no es el único factor de riesgo, debido a que los indicadores del desarrollo del lenguaje atípico también señalan dificultades lingüísticas. Si estas dificultades continúan a los 5 años, es probable que no desaparezcan y terminen derivando en un TDL (Esteve, 2021).

Otras de las señales de alerta de un desarrollo atípico del lenguaje y que requieren un seguimiento incluyen el balbuceo nulo o limitado, repertorio consonántico limitado, ausencia de respuesta a los sonidos, pobre juego simbólico, retraso en la aparición de las primeras combinaciones de palabras, habilidades sociales pobres, uso limitado de gestos, dificultades para integrar información gestual y del habla, falta de imitación verbal, baja calidad articulatoria, comportamiento excesivamente tranquilo y antecedentes familiares de trastornos del lenguaje, entre otros signos de alarma (Esteve, 2021).

2.2.3.3 Indicadores del TDL

Existen muchos indicadores que deben ser considerados para un diagnóstico del TDL, uno de ellos es el criterio de inclusión, el cual CATALISE, recomienda un puntaje de CI no verbal mayor a 70. Además, plantea que los hablantes tardíos de entre 2 y 3 años con dificultades de lenguaje pueden ser diagnosticados con TDL al presentar pobre comprensión lingüística, escaso uso de gestos y antecedentes familiares con problemas lingüísticos. En caso no muestren ninguno de estos indicadores, no puede ser diagnosticado como un TDL hasta los 5 años, sin embargo, se realizan evaluaciones cada seis meses para monitorear su evolución (Bishop et al., 2017).

En cuanto al criterio de discrepancia, se establecido una diferencia referencial de uno o dos años entre la edad cronológica y la edad del lenguaje. Sin embargo, CATALISE omite la discrepancia entre ambos niveles, debido a que un infante con TDL puede tener un puntaje de CI de 70 a 85, sin excluir un diagnóstico TDL (Maggio, 2020; Bishop et al., 2017).

Por último, otro indicador expuesto por el consorcio de CATALISE es el criterio de evolución y desarrollo, ya que se observa que el TDL se caracteriza por ser persistente y tener un progreso lento (Fiuza & Fernández, 2014).

Además, como aporta Atelga (2014), el TDL tiene un impacto en la adquisición y desarrollo del lenguaje verbal; es específico, ya que no existe otro déficit que pueda explicar la causa; grave, debido a que aunque puede registrarse mejorías, el niño no alcanza un desarrollo normal; persistente, dado que se extiende a lo largo de todas las etapas del desarrollo además de dejar secuelas en la vida adulta; heterogéneo, ya que las características pueden variar significativamente de un niño a otro, afectando uno o más componentes del lenguaje en diferentes grados de gravedad, además, si bien puede afectar la comprensión y expresión, es posible que únicamente se vea afectada la expresión, aunque lo normal es que sea la comprensión la afectada; dinámico, debido a que evolucionará con el tiempo, es decir algunas dificultades desaparecen y otras aparecen; complejo, ya que los niños con TDL enfrentan un mayor riesgo de sufrir problemas de conducta, sociales, emocionales o de aprendizaje; también es frecuente, representa entre el 2% y 7% de la población escolar; invisible, debido a que en ocasiones las dificultades no son evidentes; de evolución lenta, ya que requiere tiempo y esfuerzo para mejorar; y por último tiene un componente genético, puede ser transmitido en la familia.

2.2.4. Intervención de niños con TDL

La morfosintaxis, debe ser intervenida trabajando la conciencia morfológica, es decir el reconocimiento, comprensión y uso de las unidades que estructuran la palabra y le dan un significado, esto favorece el desarrollo del lenguaje oral y la lectura de niños con posible TDL. Y, la sintaxis, que se refiere a los problemas para combinar las palabras ya sea de oraciones simples o compuestas (González-Alba & Calet, 2020).

Una de las formas de intervenir en la pragmática es a través del desarrollo narrativo, siendo este un indicador del funcionamiento social y del lenguaje (Díez et al. 2009).

A menudo se pasa por alto la intervención del desarrollo narrativo en niños con TDL, a pesar de su importancia en el lenguaje y comprensión lectora (Acosta et al., 2017).

2.2.5. La escuela y el niño con TDL

La adquisición del lenguaje se ve influenciado por los estímulos que el niño percibe tanto en el contexto familiar como en el escolar, debido a que ambos respaldan y aprovechan las capacidades cognitivas y disposiciones sociales de sus alumnos. Este aprendizaje es desarrollado de forma gradual y progresivo. La familia desempeña un papel importante en la etapa inicial, debido a que es el primer

entorno donde el niño comienza a interactuar con su entorno. A pesar de eso, cuando el infante ha culminado el almacén fonético, comienza la escuela, la cual adquiere un rol fundamental en su desarrollo comunicativo, esto porque le permite interactuar con sus compañeros y aprender diferentes niveles de interacción, funciones comunicativas y estilos conversacionales (Berko, 2010; Garay, 2012).

Chall y Curtis (1991) citado en Berko & Bernstein (2010) menciona la importancia de los docentes como esenciales para brindar oportunidades y fomentar la comunicación de los niños en una gran variedad de contextos, propósitos y audiencias.

Como se mencionó anteriormente, las dificultades de lenguaje que experimenta un niño con TDL pueden tener un impacto en su rendimiento escolar, pueden ser leves o graves, entorpeciendo el proceso de aprendizaje. Es importante recordar que los niños con TDL experimentan una serie de dificultades en las habilidades sociales necesarias para desempeñarse correctamente en el entorno escolar. Mantienen un menor contacto social con sus compañeros además de evitar contactos sociales. Los docentes reconocen a estos niños como poco hábiles para entablar relaciones sociales, sin embargo, esto no es siempre consecuencia de un problema lingüístico, sino que esas dificultades se asocian. Asimismo, los niños con TDL demuestran una baja capacidad para controlar impulsos y conducta de escucha activa (Aguado, 2004; Angles & Gutiérrez, 2020).

2.2.5.1 Dificultades de lectura y escritura

Adquirir la habilidad de lectoescritura es un proceso complejo y crucial que se desarrolla durante los primeros años de educación primaria, gracias a que los circuitos cerebrales cambian durante todo este proceso. Desde el nacimiento los niños adquieren diferentes habilidades y conocimientos que lo ayudan a interpretar símbolos como garabatos o letras y comunicarse mediante ellos, enriqueciendo así su repertorio léxico (Camargo et al. 2016).

Por un lado, la escritura implica codificar conceptos o representaciones en signos gráficos, utilizando pseudopalabras y palabras nuevas o almacenadas en la memoria, por otro lado, la lectura es necesaria para extraer el significado de un texto (Peña, 2020; Camargo et al. 2016).

Es así como, los niños con TDL tienen un mayor riesgo de experimentar dificultades en el aprendizaje lector (Whitehouse et al., 2009). Este riesgo es más pronunciado en niños con dificultades fonológicas, debido a que, en el desarrollo típico del lenguaje, las habilidades semánticas y sintácticas se relacionan con la comprensión y adquisición lectora. A menudo estas dificultades persisten a lo largo de la vida (Bishop & Snowling, 2004). No obstante, algunas investigaciones

reportaron que no todos los niños con TDL presentan dificultades en la lectoescritura (Acosta et al., 2016).

Del mismo modo, la comprensión lectora es el producto de la comprensión del lenguaje y la decodificación. Los infantes con TDL muestran problemas en la comprensión lectora. Asimismo, Bishop & Snowling (2004), plantea un modelo el cual sostiene que la afectación es debida al bajo desarrollo de una habilidad específica. Además, los niños con TDL son menos eficientes en la lectura de pseudopalabras y palabras reales, presentan dificultades en la decodificación y en la conciencia fonológica y deletreo (Acosta et al., 2016).

Asimismo, se encontró que presentan dificultades en la memoria de trabajo, afectando la capacidad de procesamiento en la información, influyendo negativamente en el rendimiento lector (Alloway et al., 2009).

2.2.5.2 Dificultades en los procesos cognitivos

Los procesos cognitivos son mecanismos mentales fundamentales en la vida diaria que entran en funcionamiento cuando el hombre lee, observa, mira, escucha. Estos procesos son: atención, percepción, memoria, pensamiento y lenguaje (Fuenmayor & Villasmil, 2008).

Asimismo, estos se desarrollan en los niños de forma evolutiva promoviendo el conocimiento. Además, confirma que los niños aprenden a través de su interacción con el medio, lo que significa que los niños son aprendices activos. Además, es fundamental que en los colegios los niños encuentren diferentes oportunidades pedagógicas que les permita observar a través de todos los sentidos y descubrir las propiedades y características de su entorno (Vite & Zúñiga, 2022).

Para esta investigación, es importante mencionar que los procesos cognitivos en niños con TDL pueden presentar características y dificultades únicas. Ya que se han observado dificultades en la percepción visual y auditiva, que afectan la capacidad de distinguir y procesar los sonidos del lenguaje. Así también, pueden presentar dificultades de atención, demostrando escasa capacidad de mantenerse concentrado en tareas específicas (Conti-Ramsden & Durkin, 2013).

En cuanto a la memoria, pueden surgir dificultades en la organización y planteamiento de pensamientos, así como en la resolución de problemas, lo que puede provocar dificultades en su comunicación verbal y escrita (Conti-Ramsden & Durkin, 2013).

2.2.5.3 Dificultades en las matemáticas

La matemática es una de las áreas educativas que puede ayudar a comprender la relación existente entre el TDL y las dificultades académicas. Además, el bajo rendimiento lingüístico puede dificultar el procesamiento en diferentes tipos de actividades matemáticas, marcando la diferencia con los niños con un desarrollo típico (Iturra-Osorio et al., 2021).

Una investigación realizada por Cross et al., 2019, llegó a la conclusión que las habilidades lingüísticas de niños de 7 años están directamente asociadas a las habilidades en matemática a los 11 años, del mismo modo otra investigación realizada por Durkin et al., 2013, evidenció que los alumnos con TDL obtuvieron una puntuación por debajo de la media en pruebas estandarizadas de matemática. Por último, encontraron que los alumnos con TDL tuvieron un desempeño significativamente más bajo resultado académico en matemática que los demás niños con un desarrollo típico (Aguilar-Mediavilla et al., 2019).

Específicamente, investigadores determinaron que presentan debilidades en tareas de suma y aritmética, ya sea hablado o escrito, precisión y fluidez, resolución de problemas aritméticos y entendimiento de la equivalencia matemática, además dificultades en las actividades de transcodificación numérica y valor posicional, a pesar de eso parecen comprender conceptualmente los principios aritméticos básicos de un sólo dígito (Cowan et al., 2005; Donlan et al., 2007; Kleemans et al., 2012; Mainela-Arnold et al., 2011; Donlan, Bishop & Hitch, 1998; Donlan & Gourlay, 1999).

Es así como, estos hallazgos muestran discrepancias tanto para la intervención como para la enseñanza en un contexto pedagógico. Asimismo, es importante destacar que las dificultades lingüísticas afectan el rendimiento a la lectoescritura además de otros aprendizajes, como la matemática (Iturra-Osorio et al., 2021).

2.2.6. Importancia del conocimiento de los docentes sobre el TDL

Las primeras personas en presenciar el TDL suelen ser los padres y docentes de educación inicial y primaria. Por esta razón, es crucial que los docentes estén capacitados para detectarlo. En el caso el niño tenga este trastorno, el alumno es evaluado psicopedagógicamente por el equipo de orientación psicológica y educativa. con medidas para poder adaptar estrategias en el aula, debido a que es un niño con necesidades específicas de apoyo educativo, reforzando y complementando el trabajo realizado durante sus sesiones de clase (González, 2013).

Es así, necesario que los docentes aprendan como utilizar estrategias que apoyen a los niños con desarrollo normal a comprender a los niños con problemas comunicativos, asimismo, el docente

puede impedir que el niño con dificultades sea alejado, ridiculizado o atacado, favoreciendo la socialización con el entorno (Terán, 2020).

2.2.7. Pautas para favorecer el desarrollo del alumnado con TDL

Carballo & Fresneda (2005), plantean algunas pautas de intervención para niños con TDL.

- a) Hablar frases cortas, simples, despacio, enfatizando la entonación y claro, utilizando gestos y repetir sonidos emitidos por el niño, además, seguir sus intereses para fomentar su atención.
- b) Se recomienda hablarle a una velocidad lenta, para que así tengan tiempo de procesar lo que escuchan.
- c) Promover el interés del niño por escuchar una voz y estimularlo adecuadamente. Se puede recitar poemas fáciles, vocalizaciones rituales, rimas, así como imitar las vocalizaciones del niño para que se pueda iniciar un dialogo niño- adulto.
- d) En el caso el niño tenga retraso expresivo y comprensivo, se sugiere trabajar la comprensión verbal, respondiendo siempre a los intentos comunicativos del niño, a través de incrementar la frecuencia de respuestas e insistir la importancia del uso de frases cortas señalando los objetos para así establecer una referencia compartida.
- e) Por último, aumentar la cantidad del input e interacciones, ofreciéndole al niño oportunidades de percibir aspectos prosódicos del habla. Asimismo, hablar mucho con los niños a través del habla paralela y la autoconversación, resaltando la prosodia además de utilizar actividades de señalar.

2.2.8. Estrategias para mejorar el conocimiento de los docentes sobre el TDL

2.2.8.1 Colaboración y trabajo en equipo entre docentes, especialistas y familias

La intervención en infantes con TDL debe observarse desde una perspectiva multidisciplinaria, donde el lingüista, psicólogo, padres, docente, entre otros estén involucrados. Ya que, al limitarse únicamente al tratamiento del lenguaje, cerraría muchas puertas para el desarrollo integral del niño (Carballo & Fresneda, 2005).

Además, los especialistas anteriormente mencionados pueden proporcionar recursos, estrategias, orientación para el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

2.2.8.2 Uso de recursos y herramientas de apoyo para el docente

Es importante que los docentes que trabajen con niños con TDL deberían contar con recursos y herramientas de apoyo, y estos apoyen a los niños en su comunicación, desarrollo lingüístico y aprendizaje. Algunos recursos son:

Los contenidos visuales, como imágenes, pictogramas, bits, ayudan a los estudiantes en la comprensión y memoria de conceptos, vocabulario y secuencias. El uso de estas, ayuda al seguimiento de instrucciones y organización de tareas ayudan.

Asimismo, la tecnología asistida, es otra herramienta útil. Esta puede ser utilizada en aplicaciones o dispositivos electrónicos, como los programas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), pueden ayudar a los niños a expresarse mejor.

Igualmente adaptar materiales del entorno inmediato al niño, modificando objetos que ayuden al niño a facilitar la comprensión. Asimismo, utilizar letra más grande, contraste con materiales impresos, simplificación de instrucciones. De esa misma forma, estrategias diferenciadas, que se ajusten a necesidades de los estudiantes. Utilizando material concreto, práctico y apoyos visuales.

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.

- **Trastorno del Desarrollo del lenguaje:** Condición neurológica que afecta el desarrollo del lenguaje, y en algunos casos áreas como la memoria, atención y desarrollo motor (Cores, 2021).
- **Docente de inicial o primaria:** Profesional de la rama de educación que se encarga de transmitir conocimientos, habilidades, valores y destrezas en los alumnos (Euroinnova, 2004).
- **Ugel:** Entidad regional descentralizada encargada de implementar y supervisar políticas educativas a nivel local o regional (Gestión, 2021).
- **Adquisición del lenguaje:** Proceso complejo por el que el niño desde una edad temprana alcanza el dominio lingüístico en su entorno social y familiar, con el fin de hacer uso de él en interacciones (García, 2011).
- **Consortio CATALISE:** Grupo de expertos especialistas en el tema que se reunieron para consensuar cambios terminológicos del TEL al TDL, así como los criterios de diagnóstico,

el cual definen al TDL como un trastorno lingüístico sin ninguna explicación que lo justifique (Puente, 2022).

- **Formación docente:** Procesos mediante los cuales los maestros adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones necesarios para un correcto desempeño laboral (Darling-Hammond, 2006).
- **Evaluación docente:** Herramienta útil para el monitoreo del profesorado, ya que a través de sus respuestas se puede tener conocimiento si estos se adaptan a los desafíos actuales de la educación. Asimismo, es útil para mejorar la calidad de la educación impartida en las escuelas (UNIR, 2022).
- **Trastorno:** Alteraciones graves de funciones físicas o mentales, que presentan una gran variedad de síntomas dependiendo de la naturaleza del trastorno, puede afectar el comportamiento, aprendizaje, emocional de la persona que lo presenta (Clínica Universidad de Navarra, 2023).
- **Inclusión educativa:** Enfoque pedagógico y social que busca responder a la diversidad de necesidades y características de todos los estudiantes, promoviendo la participación de todos ellos en el aprendizaje y en la vida escolar, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. (UNESCO, 1994).

2.4 HIPÓTESIS

2.4.1 Hipótesis general

- HG: Existen diferencias significativas en el conocimiento del Trastorno del desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.

2.4.2 Hipótesis específicas

H1: Existen diferencias significativas en el conocimiento sobre la definición del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y primaria de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.

H2: Existen diferencias significativas en el conocimiento sobre la etiología del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje entre los docentes de nivel inicial y primaria de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.

H3: Existen diferencias significativas en el conocimiento sobre las características del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje de los docentes de nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.

H4: Existen diferencias significativas en el conocimiento sobre la intervención del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje de los docentes de nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.

H5: Existen diferencias significativas en el conocimiento sobre la epidemiología del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje de los docentes de nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.

H6: Existen diferencias significativas en el conocimiento sobre las consecuencias en la escuela del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje de los docentes de nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.

H7: Existen diferencias significativas en el conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, considerando la gestión donde laboren los docentes de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7.

H8: Existen diferencias significativas en el conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje de los docentes de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7, considerando el lugar de formación académica.

H9: Existen diferencias significativas en el conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje de los docentes de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7, considerando el tiempo de servicio.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación presenta un enfoque cuantitativo ya que se basará en la recopilación y análisis de datos del conocimiento del TDL en docentes de inicial y primaria mediante un análisis estadístico (Hernández, 2014) y de tipo aplicada. Según Bernal (2006), “tiene como fin principal resolver un problema en un periodo de tiempo corto. Dirigida a la aplicación inmediata mediante acciones concretas para enfrentar el problema” (p.27).

El diseño de investigación es no experimental, según Hernández, Fernández, y Baptista (2010), define como aquella investigación que se lleva a cabo sin intervenir intencionalmente las variables. Es decir, se trata de investigaciones en el cual no se manipula deliberadamente las variables independientes.

Por otro lado, la presente investigación corresponde a un diseño descriptivo comparativo, ya que permite comparar el conocimiento del Trastorno del desarrollo del lenguaje en docentes del nivel inicial y primario de instituciones adscritas a la UGEL 7. De acuerdo con Sánchez & Reyes (2015), una investigación descriptiva comparativa establece las características predominantes comunes y diferenciales, permitiendo una caracterización general de las muestras observadas; asimismo, la toma de datos ha sido realizada de forma transversal, en otras palabras, se analizan los datos a lo largo de un tiempo determinado y una única vez. Este diseño de investigación corresponde al siguiente esquema.

Diagrama del diseño descriptivo comparativo:

M ₁	O ₁
M ₂	O ₂
M ₃	O ₃
M _n	O _n

≠ ≠ ≠

donde O₁ = O₂ = O₃ = O_n

Donde M_1, M_2, M_3, M_n , representando a cada una de las muestras; O_1, O_2, O_3, O_n , la información, es decir las observaciones recolectadas para cada una de las muestras. Los O_1 u O_n en la parte lateral del diagrama nos indica las comparaciones que se llevan a cabo entre cada una de las muestras pudiendo estas observaciones, resultados, o información ser: iguales ($=$), diferentes (\neq), o semejantes (\sim) con respecto a la otra (Sánchez & Reyes, 2006).

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estudiada consistió en 5615 docentes de educación inicial y primaria pertenecientes a instituciones educativas tanto públicas como privadas de la UGEL 7.

Para este estudio, se optó por utilizar un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que los docentes que fueron evaluados participaron voluntariamente en lugar de ser seleccionados de manera obligatoria, basándose en su disponibilidad, como se señala en el trabajo de Hernández et al. (2010). En total se entrevistaron a 73 docentes, 30 de ellos de nivel inicial y 43 de nivel primaria, se incluyó docentes con ejercicio en aula, docentes egresados con especialidad de educación inicial o primaria y docentes de nivel inicial y primario que laboren en instituciones educativas públicas y privadas adscritas a la Ugel 7 Lima- Sur. Además, se excluyó docentes con cargo administrativo, docentes de educación secundaria, docentes que no estén adscritos a la Ugel 7, docentes egresados de universidades del extranjero y docentes de educación especial.

3.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

El conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje implica una comprensión profunda y práctica de los aspectos diagnósticos, clínicos y de intervención relacionados con dicho trastorno.

Tabla 1. Definición y operacionalización de variables

Variable	Definición de variable	Dimensiones	Definición de dimensiones	Ítems
Conocimiento del Trastorno del	<i>Conceptual:</i> Información que los especialistas (docentes de inicial y primaria) poseen acerca del TDL	Definición	Descripción del TDL.	1, 2, 3, 4
		Etiología	Causas que originan el TDL.	5, 6, 7, 8
		Indicadores	Características que sirve para distinguir y diferenciar el TDL de otros trastornos o fenómenos.	9, 10, 11, 12, 13, 14
Desarrollo del Lenguaje	<i>Operacional:</i> Son las acciones observables que evidencian la comprensión y aplicación por parte de los docentes de conocimientos relacionados con el TDL	Intervención	Estrategias y técnicas dirigidas a mejoras lingüísticas y comunicativas de personas con TDL.	15, 16, 17, 18
		Epidemiología	Incidencia del TDL en la población.	19, 20, 21
		Consecuencias en la escuela	Impacto negativo producido por el TDL en el aprendizaje, interacción social, comunicación y rendimiento académico.	22, 23, 24, 25, 26, 27

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- Encuesta, tipo Cuestionario

Se llevó a cabo una encuesta usando un cuestionario que permitió evaluar el conocimiento de docentes sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). El cuestionario consta de 27 preguntas divididas en 6 categorías: Definición, Etiología, Indicadores, Intervención, Epidemiología

y Consecuencias en la escuela el cual fue adaptado y validado a través de una prueba piloto y revisión de expertos específicamente para esta investigación.

Dicho cuestionario es utilizado debido a que se adapta al objetivo de esta investigación, el cual busca determinar si existen o no diferencias significativas en el conocimiento del TDL entre docentes de nivel inicial y primaria, sin embargo, fue modificado ya que esta investigación evalúa únicamente docentes.

Tabla 2. Ficha Técnica de instrumento

Nombre del instrumento	Cuestionario de conocimientos del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) Adaptado de la versión de Angles & Gutiérrez (2010)
Autores	Angles, Gloria Gutiérrez, Cynthia
Adaptación	Postigo, Camila
Objetivo	Determinar el conocimiento del TDL en docentes de nivel inicial y primaria.
Año de elaboración	2023
Lugar de procedencia	Lima - Perú
Duración	10 a 15 minutos
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Definición - Etiología - Indicadores - Intervención - Epidemiología - Consecuencias en la escuela

3.4.1 Validación del instrumento: Juicio de expertos

El instrumento fue sometido a una revisión y validación por parte de 5 profesionales altamente especializados en el ámbito de la educación.

3.4.2 Confiabilidad del instrumento: Alfa de Cronbach

Hernández et al., (2010), manifiesta la confiabilidad de un instrumento de medición “es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p.200).

Para determinar la confiabilidad del instrumento se utilizó el indicador de Alfa de Cronbach.

La fórmula de Alfa de Cronbach, para obtener la fiabilidad de los instrumentos de manera individual:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K: número de ítems

S_i^2 : Sumatoria de varianza de los ítems

S_T^2 : Varianza la suma de los ítems

α : coeficiente de alfa de Cronbach

En cuanto a la confiabilidad del instrumento se utilizó el indicador Alfa de Cronbach por variable y dimensiones. Este coeficiente varía entre 0 y 1, y se caracteriza que mientras más cercanos los valores a la unidad es mayor consistencia del instrumento.

En la tabla 3 se presenta el análisis de los 27 ítems que pertenecen al instrumento de Conocimiento del TDL, por lo tanto, al obtenerse un valor de 0.624 para el instrumento que mide el conocimiento del TDL se evidencia que la confiabilidad del instrumento aplicado en este estudio es alta.

Tabla 3. Consistencia interna del cuestionario de Conocimiento sobre el Trastorno del Lenguaje

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Conocimiento del TDL	0.624	27

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En la etapa inicial, se llevó a cabo una prueba piloto del cuestionario, en la que participaron dos docentes de educación inicial y primaria. Posteriormente, se procedió a validar el cuestionario con la ayuda de expertos.

Una vez que se confirmó la validez del cuestionario, se establecieron comunicaciones con los directores de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, que forman parte de la

UGEL 7, a los cuales se les explicó el propósito y la importancia de la investigación, así como los beneficios que esta podría aportar a sus instituciones.

Posteriormente, se recopilaron los datos mediante la aplicación del cuestionario, en formato físico, según la preferencia de los docentes, recopilados los resultados, se ingresaron en un archivo de Excel para su posterior análisis utilizando el software estadístico. Por último, se llevó a cabo la verificación de la información en consonancia con el problema y los objetivos de la presente investigación.

3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recopilados los datos mediante los instrumentos utilizados, se procedió a elaborar la base de datos, para el análisis de los resultados se ha empleado el programa estadístico SPSS-25, a través de los cuales se aplicaron las siguientes técnicas estadísticas.

Análisis de confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach y Correlación Ítem-total-correcto, para determinar la consistencia interna que presentan cada una de las escalas en los factores descritos en los instrumentos de investigación.

Los resultados descriptivos de la muestra fueron obtenidos a partir de la elaboración de tablas univariadas y bivariadas de distribución de frecuencias según el tipo de variables, la aplicación de las medidas de tendencia central (Media aritmética y mediana), medidas de variabilidad (desviación estándar).

Para la contrastación de las hipótesis y el análisis complementario, se aplicaron técnicas de análisis inferencial. Para ello se realizó la prueba de normalidad univariada a través del coeficiente de Shapiro Wilk por medio de las cual se concluyó que los datos no se aproximan a una distribución normal, por lo que para el análisis de los datos se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal – Wallis para variables con más de dos categorías y la prueba U de Mann-Whitney para variables de dos categorías, todo esto en muestras independientes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Para lograr los objetivos de este estudio, se realizó un análisis descriptivo del nivel de conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), considerando criterios o variables relevantes, como lugar de formación, tipo de gestión donde labora y antigüedad. La presentación de la información se realizó a través de tablas de distribución de frecuencias de las características generales de los docentes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de cada uno de los seis aspectos relacionados con la variable de estudio mediante tablas de contingencia que muestran las frecuencias y porcentajes correspondientes de cada categoría, con su respectivo análisis, los cuales describen el nivel de comprensión de los docentes en cada una de las dimensiones de estudio.

Además, se aplicó la prueba de Stanine que permitió clasificar los puntajes de la variable Conocimiento del TDL en tres categorías: bueno, regular y deficiente.

Por último, se presentó el análisis inferencial para la contrastación de hipótesis, mediante pruebas estadísticas como la Prueba de Kruskal Wallis y la Prueba de Mann -Whitney.

4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1.1 Análisis descriptivo de las variables

En cuanto a las características generales de los docentes, se puede apreciar en la tabla 4 que, hubo un mayor porcentaje de docentes de nivel primaria (58.9%). Respecto al tipo de gestión del colegio, se observa que el 64.4% de los docentes son de colegios privados, en cuanto a su lugar de formación se aprecia que hay un mayor porcentaje que provienen de universidades privadas (53.4%) y acerca de los años de servicio un 42.5% de los docentes tienen más de 15 años trabajando como

docentes y por último sobre la capacitación vemos que un 49.3% lo hicieron al terminar su carrera profesional.

Tabla 4. Características generales de los docentes del nivel inicial y primario de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

Características generales	N	Porcentaje %
Nivel		
Inicial	30	41.1
Primaria	43	58.9
Tipo de gestión		
Pública	26	35.6
Privada	47	64.4
Lugar de formación		
Universidad privada	39	53.4
Universidad pública	17	23.3
Instituto privado	6	8.2
Instituto público	11	15.1
Años de servicio		
1-5 años	7	9.6
6-10 años	15	20.5
11-15 años	20	27.4
Más de 15 años	31	42.5
Capacitación		
Sí, durante	9	12.3
Sí, al terminar	36	49.3
Nunca	28	38.4

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Respecto al lugar de formación académica, en la tabla 5 se observa que el 56.4% de los docentes que la realizaron en una universidad privada presentan un nivel regular en su nivel de conocimientos del TDL, mientras que aquellos que se formaron en una universidad pública se ubican con 76.5% en este mismo nivel. Debajo de este porcentaje, se encuentran los docentes del instituto público, con 36.4%, en el mismo nivel regular, también se observa que el mayor porcentaje con nivel deficiente se identifica en los docentes de institutos públicos, con un 63.6%.

Tabla 5. Nivel de conocimiento de TDL según lugar de formación de los docentes de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

Características generales	N	Nivel de conocimiento de TDL					
		Deficiente		Regular		Bueno	
		n	%	n	%	n	%
Lugar de formación							
Universidad privada	39	9	23.1	22	56.4	8	20.5
Universidad pública	17	0	0.0	13	76.5	4	23.5
Instituto privado	6	3	50.0	0	0.0	3	50.0
Instituto público	11	7	63.6	4	36.4	0	0.0

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los años de servicio, se evidencia en la tabla 6 que, el 64.5% de los docentes que respondieron que vienen laborando de 16 a 20 años se ubica en un nivel regular en sus conocimientos del TDL, seguido de los que tienen entre 11 y 15 años prestando servicio, con un 60.0%, por otro lado, se observa, que el único y mayor porcentaje con un buen nivel en sus conocimientos del TDL está asignado a los docentes con mayor antigüedad de servicio, con el 35.5%, mientras que el 35.0% de los docentes de entre 6 y 10 años se coloca con el mayor porcentaje en el nivel deficiente.

Tabla 6. Nivel de conocimiento de TDL según años de servicio de los docentes de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

Características generales	n	Nivel de conocimiento de TDL					
		Deficiente		Regular		Bueno	
		n	%	n	%	n	%
Años de servicio							
1-5 años	7	3	42.9	3	42.9	1	14.3
6-10 años	15	9	60.0	4	26.7	2	13.3
11-15 años	20	7	35.0	12	60.0	1	5.0
Más de 15 años	31	0	0.0	20	64.5	11	35.5

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Considerando el tipo de gestión, se aprecia en la tabla 7 que, el 26.9% de los docentes que la recibieron en una universidad pública presentan un buen nivel de conocimientos del TDL, en tanto que los que se formaron en una universidad privada se encuentran con solo 17.0% en este mismo nivel.

Tabla 7. Nivel de conocimiento de TDL según tipo de gestión de los docentes de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

Características generales	Nivel de conocimiento de TDL						
	n	Deficiente		Regular		Bueno	
		n	%	n	%	n	%
Tipo de gestión							
Pública	26	6	23.1	13	50.0	7	26.9
Privada	47	13	27.7	26	55.3	8	17.0

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Con referencia a las capacitaciones recibidas por los docentes, se observa en la tabla 8 que, el 24.32% de los docentes de nivel inicial y el 18.18% de nivel primaria indicaron haber recibido capacitación sobre el TDL durante el tiempo de pregrado. Por otro lado, el 51.35% de docentes de nivel inicial, a diferencia del 38.64% de nivel primaria señalaron haber recibido capacitación durante su formación, asimismo, el 24.32% de docentes de inicial y el 43.18% de docentes de primaria mencionaron no haber recibido capacitación sobre el TDL nunca.

Tabla 8. Porcentaje de docentes que fueron capacitados según el nivel en el que laboran los docentes de instituciones adscritas a la UGEL 7

Características Generales	Inicial		Primaria	
	n	%	n	%
Capacitación				
Sí, durante Pregrado	9	24.32	8	18.18
Sí, al terminar Pregrado	19	51.35	17	38.64
Nunca recibí capacitación	9	24.30	19	43.18

Nota: Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al nivel del conocimiento del TDL, se observa en la tabla 9 que, el 36.7% de los docentes de nivel inicial presentan un buen nivel de conocimientos del TDL, a diferencia de los de nivel primaria que son el 9.3% en el mismo nivel. Asimismo, el mayor porcentaje en el nivel deficiente está asociado con docentes de nivel primaria en un 37.2%, en comparación con los de nivel inicial, que registran un 10.0% en el mismo nivel.

Tabla 9. Nivel de conocimiento del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

	N	Nivel de conocimiento de TDL					
		Deficiente		Regular		Bueno	
		n	%	N	%	n	%
Inicial	30	3	10.0	16	53.3	11	36.7
Primaria	43	16	37.2	23	53.5	4	9.3

Nota: Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la dimensión: Definición del TDL, se aprecia en la tabla 10 que, el 27.9% de los docentes de nivel primaria presentan un buen nivel de conocimientos de esta dimensión del TDL, a diferencia de los de nivel inicial que se ubican con el 13.3% en el mismo nivel. Asimismo, se observa que el porcentaje de docentes ubicados en el nivel deficiente es aproximadamente el mismo (40.0%) tanto en el nivel primario como en el inicial.

Tabla 10. Nivel de conocimiento de la dimensión: Definición del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

	n	Nivel en la dimensión: Definición del TDL					
		Deficiente		Regular		Bueno	
		n	%	n	%	N	%
Inicial	30	12	40.0	14	46.7	4	13.3
Primaria	43	17	39.5	14	32.6	12	27.9

Nota: Fuente: Elaboración propia

Con referencia al nivel de conocimientos del TDL, en la dimensión: Etiología, se evidencia en la tabla 11 que, un 32.6% de docentes de nivel primaria con buen nivel de conocimiento frente a un 20.0% de profesores de inicial en el mismo nivel. No obstante, es mayor el porcentaje en los docentes de inicial en el nivel regular, con el 43.3%, que, en el grupo de los docentes de primaria, con el 32.6% en ese nivel.

Tabla 11. Nivel de conocimiento de la dimensión: Etiología del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

	n	Nivel en la dimensión: Etiología del TDL					
		Deficiente		Regular		Bueno	
		N	%	N	%	n	%
Inicial	30	11	36.7	13	43.3	6	20.0
Primaria	43	15	34.9	14	32.6	14	32.6

Nota: Fuente: Elaboración propia

Se observa en la tabla 12 que, los docentes de inicial presentan un buen nivel de conocimientos del TDL, en la dimensión: Indicadores, con un 66.7%, tanto como los de primaria, que se encuentran con el 44.2% en el mismo nivel. En el nivel regular los docentes de inicial

presentaron un 30.0%, a diferencia del 25.6% en los profesores de primaria. Se advierte, además, que los docentes de primaria presentaron un mayor porcentaje en el nivel deficiente, con un 30.2%, a diferencia de los de inicial, con solo 3.3% en el mismo nivel.

Tabla 12. Nivel de conocimiento de la dimensión: Indicadores del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

	n	Nivel de conocimiento en la dimensión: Indicadores del TDL					
		Deficiente		Regular		Bueno	
		N	%	N	%	n	%
Inicial	30	1	3.3	9	30.0	20	66.7
Primaria	43	13	30.2	11	25.6	19	44.2

Nota: Fuente: Elaboración propia

Se aprecia en la tabla 13 que, los profesores de inicial se encuentran en un buen nivel de sus conocimientos del TDL, en la dimensión: Intervención, con el 50.0% a diferencia del grupo de los de primaria con el 23.3% en el mismo nivel. El 43.3% de los docentes de inicial se sitúan en el nivel regular, mientras que el 30.2% de los profesores de primaria están en ese nivel. Asimismo, el mayor porcentaje en el nivel deficiente recae en los docentes de primaria con el 46.5%, en comparación con los de inicial que presentan un 6.7% en ese nivel.

Tabla 13. Nivel de conocimiento de la dimensión: Intervención del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primario de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

	N	Nivel de conocimiento en la dimensión: intervención de TDL					
		Deficiente		Regular		Bueno	
		n	%	N	%	n	%
Inicial	30	2	6.7	13	43.3	15	50.0
Primaria	43	20	46.5	13	30.2	10	23.3

Nota: Fuente: Elaboración propia

Con referencia al nivel de conocimientos del TDL, en la dimensión: Epidemiología, se registran en la tabla 14 proporciones similares entre docentes de inicial y primaria, ambos con buen nivel en dicha dimensión, con el 26.7% y el 30.2%, respectivamente. Lo mismo sucede en el nivel regular con 66.7% y 65.1% para profesores de inicial y primaria.

Tabla 14. Nivel de conocimiento de la dimensión: Epidemiología del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

	n	Nivel de conocimiento de la dimensión: Epidemiología del TDL					
		Deficiente		Regular		Bueno	
		n	%	N	%	n	%
Inicial	30	2	6.7	20	66.7	8	26.7
Primaria	43	2	4.7	28	65.1	13	30.2

Nota: Fuente: Elaboración propia

En cuanto al nivel de conocimientos del TDL, en la dimensión: Consecuencias, se aprecia en la tabla 15, que el mayor porcentaje en el nivel bueno se asigna al grupo de los docentes de inicial con el 56.7%, en comparación con los de primaria, con el 32.6% en el mismo nivel. Podemos resaltar que el mayor porcentaje en el nivel regular es para los docentes de primaria con 51.2% mientras que para inicial hay 20.0% en el mismo nivel.

Tabla 15. Nivel de conocimiento de la dimensión: Consecuencias del TDL en los docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7 (n=73)

	n	Nivel de conocimiento de la dimensión: Consecuencias del TDL					
		Deficiente		Regular		Bueno	
		n	%	N	%	n	%
Inicial	30	6	20.0	7	23.3	17	56.7
Primaria	43	22	51.2	7	16.3	14	32.6

Nota: Fuente: Elaboración propia

4.1.2 Análisis de normalidad.

Para determinar la normalidad de las variables de estudio se aplica la prueba de Shapiro Wilk a la variable y a sus dimensiones, para ello se sigue el siguiente procedimiento:

Formulación de hipótesis

H0: Los datos de la variable se ajustan a una distribución normal

H1: Los datos de la variable se ajustan a una distribución no normal

Regla de decisión: Si pvalor es mayor que el nivel de significancia $\alpha=0.05$, se acepta la Hipótesis Nula (Ho), en caso contrario se rechaza Ho.

Tabla 16. Prueba de normalidad Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

Variable/dimensiones	Nivel	Shapiro-Wilk			Distribución
		S-W	gl	P Valor	
Conocimiento del TDL.	Inicial	,961	30	,328	Normal
	Primaria	,913	43	,003	No normal
Definición	Inicial	,870	30	,002	No normal
	Primaria	,918	43	,005	No normal
Etiología	Inicial	,822	30	,000	No normal
	Primaria	,872	43	,000	No normal
Indicadores	Inicial	,853	30	,001	No normal
	Primaria	,908	43	,002	No normal
Intervención	Inicial	,692	30	,000	No normal
	Primaria	,898	43	,001	No normal
Epidemiología	Inicial	,721	30	,000	No normal
	Primaria	,707	43	,000	No normal
Consecuencias	Inicial	,889	30	,005	No normal
	Primaria	,864	43	,000	No normal

Fuente: Reporte del SPSS v25.

4.1.3 Contrastación de la hipótesis general

En cuanto a la hipótesis general, se observa en la tabla 17, que existen diferencias significativas ($U=360.0$; $Pvalor=0.001$) en la distribución de las puntuaciones del conocimiento del TDL entre los grupos de docentes de inicial y primaria de instituciones educativas de la UGEL 7. Se observa también que el rango promedio de las puntuaciones de los docentes de inicial es 46.5, mayor en comparación con los de primaria que es 30.37. Como se indicó anteriormente se usa esta prueba no paramétrica para comparar promedios cuando la variable de estudio tiene solo 02 categorías y las muestras son independientes.

Tabla 17. Comparación de las puntuaciones del Conocimiento del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7 (N=73)

	n	Rango promedio	U de Mann Whitney	Pvalor
Inicial	30	46.50	360.000	.001
Primaria	43	30.37		

** Diferencias significativas con P-valor < 0,01

4.1.4 Contrastación de hipótesis específicas

Para la hipótesis específica 1 se muestran los resultados en la tabla 18, la prueba no resultó significativa (U=360.0; Pvalor =0.627), es decir, no existe diferencias en la distribución de las puntuaciones en el Conocimiento de la definición del TDL en el grupo de docentes de inicial y primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7.

Tabla 18. Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Definición del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7 (N=73)

	n	Rango promedio	U de Mann Whitney	Pvalor
Inicial	30	46.50	360.000	.627
Primaria	43	30.37		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

En la tabla 19 se da respuesta a la hipótesis específica 2, en la cual se observa que no existe diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones obtenidas en la dimensión conocimiento de la etiología del TDL en los grupos de docentes de inicial y primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7 (U=601.0; Pvalor >0,05).

Tabla 19. Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Etiología del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7 (N=73)

	n	Rango promedio	U de Mann Whitney	Pvalor
Inicial	30	35.53	601.000	.602
Primaria	43	38.02		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Para la hipótesis específica 3 los resultados se muestran en la tabla 20, donde se aprecia que, existen diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones del conocimiento de los indicadores del TDL entre los docentes de nivel inicial y nivel primaria (U=420.5; Pvalor < 0.05).

Se observa también que el rango promedio de las puntuaciones de los docentes de inicial es 44.8, siendo mayor en comparación con las puntuaciones de primaria que es 31.78.

Tabla 20. Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Indicadores del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7 (N=73)

	n	Rango promedio	U de Mann Whitney	Pvalor*
Inicial	30	44.48	420.500	.009
Primaria	43	31.78		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Para la contrastación de la hipótesis 4 se muestran los resultados en la tabla 21 donde se observa que existen diferencias significativas, por lo tanto, la distribución de las puntuaciones en el conocimiento de la intervención del TDL no es la misma en los grupos de docentes de nivel inicial comparado con el nivel primaria (U=365.5; Pvalor < 0,05). Podemos apreciar que el rango promedio de las puntuaciones de los docentes de inicial es 46.38 comparado con el grupo de primaria el cual es 30.45.

Tabla 21. Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Intervención del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7 (N=73)

	n	Rango promedio	U de Mann Whitney	Pvalor
Nivel				
Inicial	30	46.38	365.500	.001
Primaria	43	30.45		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Para la hipótesis específica 5 se muestran los resultados en la tabla 22, la prueba no resultó significativa (U=676.0; Pvalor > 0,05), es decir, no existe diferencias en la distribución de las puntuaciones en el Conocimiento de la epidemiología del TDL en el grupo de docentes de inicial y primaria de instituciones adscritas a la UGEL 7.

Tabla 22. Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Epidemiología del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7 (N=73)

	n	Rango promedio	U de Mann Whitney	Pvalor
Inicial	30	35.97	676.000	.676
Primaria	43	37.72		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

En cuanto a la hipótesis específica 6, se observa en la tabla 23, que existen diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones del conocimiento de las consecuencias del TDL entre los grupos de docentes de nivel inicial y nivel primaria de instituciones educativas de la UGEL 7 (U=434.5; Pvalor =0.015). Vemos también que el rango promedio de las puntuaciones de los docentes de inicial es 44.02, mayor en comparación con los de primaria que es 32.10.

Tabla 23. Comparación de las puntuaciones en la dimensión: Consecuencias del TDL entre los docentes de inicial y primaria de las instituciones adscritas a la UGEL 7 (N=73)

	n	Rango promedio	U de Mann Whitney	Pvalor
Inicial	30	44.02	434.500	.015
Primaria	43	32.10		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Para dar respuesta a las hipótesis específica 7, se observa en la tabla 24 que no existen diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones del conocimiento del TDL entre los grupos de docentes según el tipo de gestión donde labora (U: 521,5; pvalor: 0.298).

Tabla 24. Comparación de las puntuaciones del conocimiento del TDL entre los docentes de las instituciones adscritas a la UGEL 7 según su tipo de gestión donde labora (N=73)

Tipo de gestión	N	Rango promedio	U Mann Whitney	Pvalor*
Pública	26	40.44	521.500	.298
Privada	47	35.10		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Respecto a la hipótesis específica 8, se aprecia en la tabla 25 que, existen diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones del conocimiento del TDL según el lugar de formación (H: 17.075; pvalor: 0.001). Las puntuaciones del conocimiento del TDL, son mayores en el grupo de docentes que indicaron universidad pública (50.38) y la menor puntuación se advierte en el grupo cuya formación ha sido en un instituto público (16.77). Ya anteriormente se indicó que se

usa esta prueba no paramétrica para comparar promedios cuando la variable de estudio tiene más de 02 categorías y las muestras son independientes.

Tabla 25. Comparación de las puntuaciones del conocimiento del TDL entre los docentes de las instituciones adscritas a la UGEL 7 según su lugar de formación (N=73)

	N	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	Pvalor*
Lugar de formación				
Universidad privada	39	36.74	17.075	.001
Universidad pública	17	50.38		
Instituto privado	6	37.83		
Instituto público	11	16.77		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Prueba por parejas Post Hoc

En la prueba por parejas Post Hoc, la idea es determinar qué parejas presentan diferencias significativas en el conocimiento del TDL por lugares de formación a pares. Para ello se contrasta el p-valor de 0.05 con el nivel de significancia alpha; si el valor p es menor que alpha, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe una diferencia significativa entre los grupos comparados.

En la tabla 26, se muestra las pruebas por parejas del análisis de la tabla anterior, diremos que existen diferencias significativas en las parejas donde el pvalor es menor a 0.05 que fueron los grupos conformados por el grupo de docentes del Instituto Público con Universidad privada y los del Instituto Público con Universidad pública, donde si existen diferencias significativas entre esos pares.

Tabla 26. Prueba Post Hoc de corrección de Bonferroni para varias pruebas

Lugar de formación	Estadístico	Pvalor ajustado	Conclusión
Instituto Público – Universidad privada	19,971	0,032	Existe diferencia
Instituto Público – Instituto privado	21,061	0,291	No existe diferencia
Instituto Público – Universidad pública	33,610	0,000	Existe diferencia
Universidad privada – Instituto privado	-1,090	1,000	No existe diferencia
Universidad privada – Universidad pública	-13,639	0,154	No existe diferencia
Instituto privado – Universidad pública	12.549	1,000	No existe diferencia

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Los resultados que se muestran en la tabla 27, dan respuesta a la hipótesis específica 9, se observa que existen diferencias significativas en las puntuaciones del conocimiento de TDL según el tiempo de servicio de los docentes (H:19.797; pvalor:0.000). En la comparación sobre la puntuación del conocimiento del TDL, el mayor puntaje recae en el grupo de docentes que refirieron tener más de 15 años de servicio (49.58).

Tabla 27. Comparación de las puntuaciones del conocimiento del TDL entre los docentes de las instituciones adscritas a la UGEL 7 según el tiempo de servicio (N=73)

	n	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	Pvalor*
Años de servicio				
1-5 años	7	27.29		
6-10 años	15	24.87	19.797	.000
11-15 años	20	30.00		
Más de 15 años	31	49.58		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Prueba por parejas Post Hoc

En la tabla 28, se muestra las pruebas por parejas del análisis de la tabla anterior, se concluye que no existen diferencias significativas en las parejas donde el pvalor es mayor a 0.05 a excepción de los grupos conformados por grupo de docentes que presentan entre 6 a 10 años con los que tienen más de 15 años y los que tienen de 11 a 15 años con los que tienen más de 15 años, donde si existen diferencias significativas sobre el conocimiento del TDL.

Tabla 28. Prueba Post Hoc de corrección de Bonferroni para varias pruebas

Años de servicio	Estadístico	Pvalor ajustado	Conclusión
De 6 a 10 años – De 1 a 5 años	2,419	1,000	No existe diferencia
De 6 a 10 años – De 11 a 15 años	-5,133	1,000	No existe diferencia
De 6 a 10 años – Más de 15 años	-24,714	0,001	Existe diferencia
De 1 a 5 años – De 11 a 15 años	-2,714	1,000	No existe diferencia
De 1 a 5 años – Más de 15 años	-22,295	0,068	No existe diferencia
De 11 a 15 años – Más de 15 años	-19,581	0,007	Existe diferencia

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de los hallazgos encontrados, se aprobó la hipótesis general que establece que existe diferencias significativas entre el conocimiento del TDL en docentes de inicial y primario. Se observa que existe una gran cantidad de docentes de inicial que tienen un nivel de conocimiento bueno, a la par, existe un mayor porcentaje de profesores de primaria que se encuentran con un nivel deficiente. Esto indica que los maestros de inicial presentan un mayor conocimiento que los profesores de primaria, lo que concuerda con el estudio de Garay (2012), en el que se obtuvo como resultado que los docentes de nivel primario tienen un nivel de conocimiento sobre el desarrollo y dificultades fonológicos por debajo de inicial, sin embargo, en el estudio de Garay no se observa diferencias significativas entre ambos grupos. Es importante destacar que la diferencia identificada se justifica en los hallazgos de esta investigación en la que el 75.67% de los docentes de nivel inicial señalan haber recibido capacitación sobre el TDL, ya sea durante el pregrado o al culminarlo, contrariamente al 43.18% de los profesores de primaria que mencionaron no haber recibido capacitaciones. Según González (2013), la identificación del TDL es crucial en los primeros años de vida, por tal razón, es imperativo que los profesores estén adecuadamente capacitados para identificar dicha condición, además de aplicar estrategias pedagógicas destinadas a un mejor desarrollo social y cognitivo.

En cuanto a la dimensión de definición del TDL, la investigación demuestra que los docentes de primaria presentan un buen nivel, a diferencia de los maestros de inicial que se encuentran en su mayoría en el nivel deficiente. No obstante, se observa que no existen diferencias significativas. Asimismo, en el estudio realizado por Angles & Gutiérrez (2020), señalan que un mayor porcentaje

de docentes alcanza el nivel alto en comparación con los psicólogos; no obstante, en este mismo estudio, hay menos psicólogos en el nivel deficiente en comparación con los docentes. Siendo este considerado un trastorno grave que persiste y se desarrolla a lo largo de la vida, es importante que los profesores conozcan el TDL (Andreu et al., 2020).

Analizando la dimensión de etiología, se observa que, aunque un mayor número de educadores de primaria se encuentran con un buen nivel conocimiento en esta dimensión, y un mayor porcentaje de docentes de inicial tienen un nivel deficiente, las diferencias existentes no son significativas. Estos resultados son coincidentes con la investigación realizada por Llerena & Sanjur (2020) quienes obtuvieron como resultado inicialmente que la mayor parte de los profesores de nivel primario tienen conocimiento sobre las causas del TDL. Coincidentemente, en la investigación de Angles & Gutiérrez (2020), se observa que los docentes tienen un conocimiento del TDL con un nivel regular en esta misma dimensión, en comparación a los psicólogos. Al ser una problemática sin causa demostrable y ser un trastorno que no muestra trastornos auditivos ni visuales, además de ser niños con un CI dentro del rango normal es importante que los maestros estén alerta a los signos de alarma (Boullon, 2016).

Asimismo, se obtuvo como resultado a través del cuestionario, que los docentes de inicial tienen un nivel bueno de conocimiento sobre los indicadores del TDL, mientras que se observa existencia de más docentes de nivel primario con un nivel deficiente en esta dimensión. Esto contrasta con un estudio previo de Garay (2012), donde se observa que no existen diferencias significativas entre el conocimiento de las características del desarrollo fonológico entre los educadores de inicial y primaria, sin embargo, se percibe que los docentes del nivel primario tienen un mayor conocimiento. Esto se explica ya que, en la presente investigación, únicamente el 24,32% de docente de nivel inicial señalan no haber recibido capacitación sobre el TDL en ningún momento, a diferencia del 43.18% de docentes de primaria que mencionaron no haberla recibido nunca. Asimismo, es importante que los profesores de ambos niveles tengan conocimiento sobre los indicadores de este trastorno en los niños, debido a que estos niños tienen un mayor riesgo de tener dificultades conductuales, socioemocionales y de aprendizaje (Atelga, 2014).

Igualmente, resultados del cuestionario dan a conocer el conocimiento sobre la intervención del TDL, destacando que la mitad de las docentes de inicial se encuentran con un nivel bueno, a diferencia del nivel primario, cuyos profesores en su mayoría obtuvieron un puntaje deficiente. Mostrando así diferencias significativas entre ambos niveles. Del mismo modo, en la investigación realizada por Angles & Gutiérrez (2020), donde se obtuvo como resultado que los docentes de nivel inicial tienen un puntaje regular y deficiente en el conocimiento del TDL, mientras que un porcentaje de psicólogos llega a tener un buen nivel de dicho conocimiento en cuanto a tratamiento se refiere.

Destacando que el 24,32% de docentes de nivel inicial mencionaron haber recibido capacitación sobre el TDL, frente al 18,18% de docentes de nivel primario. Ante este desafío, es importante destacar que la intervención es un trabajo coordinado y colaborativo entre el fonoaudiólogo, la familia, así como también el docente a cargo, proporcionando recursos, estrategias y orientar el desarrollo del lenguaje y comunicación (Coloma et al., 2023).

En cuanto el conocimiento del TDL a nivel epidemiológico, se registra que ambos niveles se encuentran con un conocimiento entre regular y bueno, no obstante, se observa un mayor porcentaje de docentes con un buen conocimiento, sin embargo, las diferencias entre ambos niveles no son significativas. Al igual que en Angles & Gutiérrez (2020), quienes obtuvieron como resultado que los maestros de nivel inicial tienen un conocimiento mayormente regular en la dimensión de epidemiología.

Por otro lado, en cuanto a la dimensión de consecuencias, se observó igualmente que los docentes de inicial presentan un mayor conocimiento de las consecuencias que este trastorno puede traer, encontrándose en su mayoría con un conocimiento bueno, a diferencia de los profesores de primaria que el mayor porcentaje obtuvo un puntaje deficiente, resaltando una diferencia significativa entre ambos grupos. Del mismo modo se observa en la investigación realizada por Cárdenas (2021), que aproximadamente la mitad de los docentes evaluados tienen conocimiento de las consecuencias del TDAH, mientras que el porcentaje restante no lo tiene, a pesar de la importancia que significa conocer las consecuencias para una mejor adaptación en el aula, debido a las dificultades de lenguaje que experimenta un infante con TDL pueden tener un impacto en su rendimiento académico, pudiendo ser leves o graves, y así entorpecer el proceso de aprendizaje (Aguado, 2004). Los resultados de la presente investigación se deben a que el 75,67% de docentes de nivel inicial recibieron capacitación ya sea durante o después de pregrado, a diferencia del 43,18% de docentes de primaria que señalaron no haber recibido capacitación sobre el TDL.

Asimismo, se observa en el resultado que los docentes que trabajan en instituciones educativas públicas tienen mayor nivel de conocimiento que los docentes de instituciones educativas privadas, sin embargo, existen más docentes de instituciones privadas con un conocimiento regular, no obstante, esta diferencia no es significativa. Este resultado también se obtuvo en la investigación de Salazar (2018), el cual alcanzó como resultado que los docentes de colegios públicos tenían un mayor conocimiento del TDAH que los docentes que trabajan en instituciones privadas, manifestando que esto puede deberse a la constante capacitación por parte del estado hacia sus docentes.

En cuanto al lugar de formación académica de los docentes, se alcanzó como resultado que sí existen diferencias significativas entre los docentes que provienen de institutos públicos mayoritariamente con un conocimiento deficiente, que los que provienen de universidades privadas con un nivel regular, resaltando un mayor conocimiento de los docentes de universidades privadas. Asimismo, se observó que los docentes de universidades públicas destacan un nivel regular, a diferencia de los docentes provenientes de institutos públicos, quienes se encontraron con un nivel deficiente. En consonancia con la investigación de Barreto & Chancafe, (2023), donde se obtuvo como resultado que un mayor porcentaje de los docentes provenientes de universidades públicas tienen un nivel de conocimiento alto en las dificultades fonológicas, sin embargo, en la investigación hecha por estos mismos autores, se evidenció un mayor porcentaje en los docentes de instituto pedagógico, indistintamente público o privado, que los docentes de universidad privada, resaltando que podría ser como consecuencia de la malla curricular, de los institutos pedagógicos que se basan más en estrategias de enseñanza que las universidades que enseñan contenidos relacionados al desarrollo evolutivo. Asimismo, los maestros provenientes de universidades públicas posiblemente han accedido a capacitaciones adicionales relacionadas al tema.

Además, en la presente investigación se observó que existe una diferencia significativa de conocimiento del TDL entre los docentes con más de 15 años de experiencia con un conocimiento mayoritariamente regular, que los docentes con menos años. Sin embargo, se observó diferencias insignificantes entre los grupos de docentes de menos años. Observándose similitud con la investigación realizada por Barreto & Chancafe (2023), donde obtuvo como resultado que los docentes con mayor experiencia presentan un mayor conocimiento de las dificultades fonológicas, manifestando que los docentes obtienen estos conocimientos por su amplia experiencia.

En general, se observó un nivel de conocimiento mayor en los docentes de educación inicial, sin embargo, indistintamente sea inicial o primaria el conocimiento mostrado es regular para los profesionales que se encuentran con los niños la mayor parte del día, al igual que en la investigación de Moreno (2021), quien obtuvo como resultado a través de la encuesta realizada encontró que los profesores no poseen conocimientos sobre el TDL, por lo tanto, desconocen como adaptarlo en el aula.

En suma, se evidenció que, si bien los docentes de educación inicial tienen un mayor conocimiento del TDL que los docentes de nivel primario, este conocimiento no es suficiente para la magnitud que tiene este trastorno en la población. Es importante recordar la importancia del docente en la sociedad, al ser educadores y estar presentes en las primeras etapas de desarrollo de estos niños, estos deben tener un amplio conocimiento de este trastorno para una mejor dirección brindando oportunidades de mejora en los alumnos que lo padezcan.

CONCLUSIONES

1. A nivel comparativo se determinó que el conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es mayor en los docentes de educación inicial que en los docentes de nivel primario en instituciones educativas adscritas a UGEL 7.
2. En contraste, el nivel de conocimiento del TDL sobre la dimensión Definición de los docentes de nivel primario es mayor al conocimiento de los docentes de nivel inicial, sin embargo, la diferencia estadística no es significativa; esto podría entenderse de que independientemente si son de nivel inicial o primaria ambos grupos están familiarizados con la definición y características del trastorno del lenguaje.
3. Comparando el nivel de conocimiento del TDL sobre la dimensión Etiología de los docentes de nivel primario a nivel de indicadores es mayor al conocimiento de los docentes de nivel inicial, sin embargo, la diferencia estadística en la prueba inferencial no es significativa; esto podría entenderse que independientemente de su nivel educativo, los docentes están familiarizados con las diversas teorías y factores que pueden contribuir al desarrollo de este trastorno en los niños en edad escolar temprana.
4. Además, se observó que el nivel de conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje sobre la dimensión Indicadores de los docentes de educación inicial es significativamente mayor que de los docentes de nivel primario, esto indicaría, que la capacidad de los docentes de nivel inicial para reconocer y comprender los signos y síntomas que pueden indicar la presencia de un trastorno del desarrollo del lenguaje en los niños es superior que los de nivel primario.
5. Por otro lado, se observó que el nivel de conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje sobre la dimensión Intervención de los docentes de educación inicial es significativamente mayor que de los docentes de nivel primario, esto sugiere, que los docentes de educación inicial, al trabajar con niños en las etapas más tempranas de su

desarrollo, probablemente reciban una formación más específica o capacitación adicional en el área del desarrollo del lenguaje y las dificultades relacionadas, lo que podría hacer que estén más centrados en estas áreas y, por ende, posean un conocimiento más profundo sobre cómo intervenir de manera efectiva.

6. Asimismo, el nivel de conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje sobre la dimensión Epidemiología de los docentes de educación primaria es mayor que de los docentes de educación inicial, sin embargo, esta diferencia no es significativa estadísticamente; pueda deberse, en parte a que tanto los docentes de nivel inicial como los de nivel primario tienen un conocimiento similar sobre en un nivel comparable de comprensión sobre la incidencia, prevalencia, distribución y factores de riesgo asociados con el TDL en una población determinada.
7. De igual manera, el nivel de conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje sobre la dimensión Consecuencias de los profesores del nivel inicial es estadísticamente mayor que de los docentes de educación primaria. En este sentido esto sugiere, que los docentes de nivel inicial presentan una mayor sensibilidad y comprensión de los efectos del TDL en los niños en las etapas iniciales de su educación ..
8. Por otro lado, nivel de conocimiento del Trastorno del TDL de los docentes, según el tipo de gestión donde labora, de instituciones públicas es mayor que de los docentes de instituciones privadas, sin embargo, la diferencia no es significativa.
9. Asimismo, el nivel de conocimiento del TDL, según el lugar de formación académica, de los docentes de universidades públicas es significativamente mayor, siguiendo con los docentes de institutos privados, con una mínima diferencia con los docentes provenientes de universidades privadas, con una diferencia significativamente mayor que los docentes de institutos públicos.
10. Por último, se evidenció que el nivel de conocimiento acerca del TDL del Lenguaje de los docentes, según el tiempo de servicio, los docentes con más de 15 años tienen un conocimiento significativamente mayor, seguido por los docentes que tienen de 11 a 15 años prestando su servicio, asimismo, se encuentran los docentes con 1 a 5 años de servicio con un conocimiento menor que de los docentes que tienen de 6 a 10 años de servicio.

RECOMENDACIONES

1. Se plantea la necesidad de explorar otros posibles factores que puedan influir en el desarrollo y la intervención de los estudiantes con TDL, así como también de investigar el impacto de diferentes entornos educativos y prácticas pedagógicas en el progreso de estos estudiantes. Estas áreas representan oportunidades para futuras investigaciones que podrían enriquecer nuestro entendimiento y abordaje del TDL en entornos educativos inclusivos.
2. Desarrollar programas de capacitaciones a los docentes de nivel inicial y primario de UGEL 7 sobre el tema del conocimiento del TDL que permita a los docentes conocer los signos de alarma y puedan para así derivarlos con un especialista de manera oportuna.
3. Capacitar a los docentes sobre estrategias que puedan utilizar en niños con TDL en el salón de clases.
4. Realizar investigaciones acerca del tema, comparando estudios sobre el conocimiento del TDL en estudiantes de últimos ciclos de pregrado, para así dar a conocer sobre este trastorno a futuros docentes.
5. Realizar investigaciones sobre el conocimiento del TDL en docentes de otras UGEL, con el objetivo de poder contrastar los resultados obtenidos.
6. Identificar dificultades no abordadas previamente y plantear nuevas interrogantes para la investigación, con el fin de mejorar estrategias educativas apoyando a los estudiantes afectados.
7. Ampliar el cuestionario utilizado, mediante la adición de ítems y dimensiones con el fin de realizar una investigación más exhaustiva, como adaptación y estrategias en el aula.

REFERENCIAS

- Acosta, V.M., Moreno, A.M., & Axpe, M.A. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. *Educación XXI*, 20 (2), 384- 404. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19053>
- Acosta, V., Ramírez, G., Hernández, N. D. V., & Hernández, S. (2016). Rendimiento lector en alumnado con trastorno específico del lenguaje. Implicaciones educativas sobre diferentes subtipos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 9–25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.34963>
- Aguado, G (2004, 02 de octubre). *El niño con Trastorno específico del lenguaje en la escuela: padres, profesionales y política educativa*. [Sesión de conferencia]. 2ª Jornada sobre Trastorno Específico del Lenguaje, Universidad de Navarra, Valencia, España. https://personal.us.es/cvm/docs/txt_ponencia_aguado_2004.pdf
- Aguilar, M. (2004). Chomsky, La gramática generativa. *Investigación y educación*, 3(7). https://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V. A., & Adrover-Roig, D. (2019). Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10(531), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V. A., & Adrover-Roig, D. (2019). Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10(531), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>
- Alloway, T. P., Rajendran, G., & Archibald, L. M. D. (2009). Working memory in children with developmental disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 372-382. <https://doi.org/10.1177/0022219409335214>
- Andreu, L., Ahufinger, N., Igualada, A., & Sanz-Torrent, M. (2020). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11 (Especial), 9-20. <https://doi.org/10.5209/rlog.70857>
- 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]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19618>
- Aramburu, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–19. <https://doi.org/10.35362/rie3412902>

- Arbe, F., & Echeberria, F. (1982). *Contexto sociocultural y adquisición del lenguaje*. KOBIE (Serie Antropología Culhnl) Bilbao Bizkaiko Foru Aldundia-Diputación Foral de Bizkaia N.0 111. <https://studylib.es/doc/4833128/contexto-sociocultural-y-adquisicion-del-lenguaje>
- Arenas, E. (2012). *Desarrollo de Lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1648>
- Atelga. (2014). *Guía para la intervención del ámbito educativo*. https://www.ttmib.org/documentos/Guia_TEL.pdf
- Barreto, M. & Chancafe. (2023). *Conocimiento sobre las dificultades fonológicas en docentes de niveles inicial y primaria del Consorcio de Centros Educativos Católicos Región Centro* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/26322>
- Berko, J. & Bernstein N. (2010). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: PERSON.
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*. <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson.
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*, (17). <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?. *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bonilla, H., & Reyes, F. (2017). *Influencia de la disfasia en la calidad del desarrollo del nivel expresivo del lenguaje oral en los niños de 5 a 6 años* [tesis de grado, Universidad de Guayaquil <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/22809>
- Boullón, M. (2016). *¿Qué es TEL?* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=v9MoOogU4lg>
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1983_num_37_363_12566_t1_0244_0000_2
- Busto, O., & Aguilera, S. (2012). Trastornos del lenguaje. *Pediatría Integral*, 16(9), 683-90. <https://www.researchgate.net/publication/267041773>
- Caballero, C. (s.f.). *Trastornos del lenguaje: la importancia de una detección temprana*. Centro d'Estimulació Integral València. Retrieved April 29, 2023, from <https://ceivalencia.com/trastornos-del-lenguaje/>
- Calderón, R. (2016). La importancia del lenguaje y el aprendizaje en el desarrollo del niño.

- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., & Magzul, J. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: Ediciones USAID del pueblo de los Estados Unidos de América. http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf
- Carballo, G., & Fresneda, M. D. (2005). Evaluación e intervención logopédica en el trastorno específico del lenguaje. *Revista neurológica*, 41(1), 73–82. <https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005332>
- Cárdenas, B. (2021). *Conocimientos y actitudes de los profesores de primaria frente al Trastorno por Déficit de Atención e hiperactividad (TDAH) en tres instituciones educativas públicas del mercado de Tacna, 2021* [Título de grado, Universidad Privada de Tacna]. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/2244>
- Castañeda, P. (1999). *El Lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/linguistica/leng_nino/pdf/desarro_leng.pdf
- Clínica Universidad de Navarra. (2023). *¿Qué es un trastorno?* <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/trastorno>
- Coloma, C., Rojas, D., Valdés, C., & Helo, A. (2023). Intervención de la lectura en niños con Trastorno Específico del Lenguaje: Una revisión de la literatura. *Lenguas Modernas*, (61), 77–96. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71757>
- Coloma, M., Valenzuela, D., & Valdebenito, Y. (2017). *Conocimiento que tienen padres y apoderados acerca de la intervención educativa del trastorno específico de lenguaje en el primer nivel de transición* [Tesis, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/1287/maría%20coloma%20henríquez.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychol*, 22(4), 384-401. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9208-z>
- Cores, N. (2021). *Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: qué es, cómo se diagnostica y qué dificultades provoca en el aprendizaje* | Salud | 20 Minutos. <https://www.20minutos.es/salud/trastorno-del-desarrollo-del-lenguaje-que-es-como-se-diagnostica-y-que-dificultades-provoca-en-el-aprendizaje-4855832/>
- Cowan, R., Donlan, C., Newton, E. J., & Lloyd, D. (2005). Number skills and knowledge in children with specific language impairment. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 732-744. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.732>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Constructing 21st-Century Teacher Education*. 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Díaz, L. (2020). *La dificultad de acceder a terapias para niños con TEL* | Sociedad | La República. <https://larepublica.pe/sociedad/2020/09/29/la-dificultad-de-acceder-a-terapias-para-ninos-con-tel/>

- Diez, M.C., Pacheco, D., de Caso, A.M., García, J.N., García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 129-135 <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321013.pdf>
- Donlan, C., Cowan, R., Newton, E. J., & Lloyd, D. (2007). *The role of language in mathematical development: Evidence from children with specific language impairments*. *Cognition*, 103(1), 23-33. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.02.007>
- Donlan, C., & Goulay, S. (1999). The importance of non-verbal skills in the acquisition of place-value knowledge: Evidence from normally-developing and language-impaired children. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(1), 1-19. <http://doi.org/10.1348/026151099165113>
- Durkin, K., Mok, P. L. H., & Conti-Ramsden, G. (2013). Severity of specific language impairment predicts delayed development in number skills. *Frontiers in Psychology*, 4, 581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00581>
- Euroinnova. (2004). ¿Qué es un docente? <https://www.euroinnova.pe/blog/que-es-un-docente>
- Ervin, M. (2001). SLI: What We Know and Why It Matters. *The ASHA Leader*, 6 (1), 4-31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.06122001.4>
- Esteve, A. (2021). *Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Programa de Intervención para niños/as de Educación Infantil* [Tesis de grado, Universitat de les Illes Balears]. <http://hdl.handle.net/11201/157415>
- Fiuza, M. J., & Fernández, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: Manual didáctico* (1st ed., Ed. electrónica). Madrid: Ediciones Pirámide. (ISBN digital 978-84-368-3014-9). https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Dificultades_de_aprendizaje_y_trastornos.pdf
- Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011>
- Garay, E. (2012). *Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primario de colegios de Fe y Alegría Lima Este* [Tesis magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1647>
- García, M. (2011). El proceso de adquisición del lenguaje. *Temas Para La Educación*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8456.pdf>
- Gestión, (2021). *Qué son las UGEL, cuáles son y cómo están distribuidas por distrito | Perú | Gestión*. <https://gestion.pe/peru/que-son-las-ugel-cuales-son-y-como-estan-distribuidas-por-distrito-ugel-ministerio-de-educacion-gobierno-regional-gobierno-local-peru-nnda-nnlt-noticia/>
- González, E. (2013). El maestro en audición y lenguaje como recurso personal integrado en el centro. *Core*, (34), 52-58. <https://core.ac.uk/reader/235863759>

- González-Alba, B., & 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* (Especial), 63-76 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7978698>
- Granada, M., & Pellizzari, E. (2009). *Manual de componentes del Lenguaje: Nivel fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático* (185652). Textos de Apoyo a la Docencia. <https://ediciones.ucm.cl/portada/49/tad19.pdf>
- Grillandi, A. (2019). *Natural Language processing in speech therapy: An Italian case study* [Tesis de Grado, Università di Bologna]. <https://amslaurea.unibo.it/18392/>
- Gutiérrez, R. (2014). *Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita* [Tesis doctoral, Universidad d'Alacant]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39868/1/tesis_gutierrez_fresneda.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, F. (1977). Conductismo y mentalismo en la adquisición del lenguaje. *Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Letras, 35*(1, 2, 3). <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/21889/1/02%20Conductismo%20y%20mentalismo%20en%20la%20adquisicion...pdf>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodología%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Iturra-Osorio, D., Pastén, L., Vásquez, F., & Fernández, A. (2021). Habilidades matemáticas tempranas en niños chilenos con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: Un estudio comparativo. *Revista de Investigación en Logopedia, 11*, Artículo Especial. <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/69580>
- Llerena, Y. & Sanjur, M., (2020). *Proyecto de sensibilización a educadores sobre el trastorno específico del lenguaje, en escuelas primarias de la ciudad de Panamá, en base a la prevalencia del estudio exploratorio. septiembre – diciembre 2019* [Tesis de grado, Universidad Especializada de las Américas]. <http://repositorio2.udelas.ac.pa/handle/123456789/435>
- Mainela-Arnold, E., Alibali, M. W., Ryan, K., & Evans, J. L. (2011). Knowledge of mathematical equivalence in children with specific language impairment: Insights from gesture and speech. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42*(1), 18–30. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0070\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0070))
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia, la guía para profesionales y familias* (1st ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maggiolo, M., Varela, V., Arancibia, C., & Ruiz, F. (2014). Dificultades de lenguaje en niños preescolares con antecedente de prematuridad extrema. *Revista Chilena de Pediatría, 85*(3). <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v85n3/art08.pdf>
- Marini, A., Piccolo, B., Taverna, L., Berginc, M., & Ozbič, M. (2020). The Complex Relation between Executive Functions and Language in Preschoolers with Developmental Language

- Disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5). <https://doi.org/10.3390/IJERPH17051772>
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL): Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Piramide.
- Moreno, M. (2021). Neurociencia y TEL: el desconocimiento docente. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7 (2), 101-109. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6362>
- Muchica, E. (2016). Estudio de la percepción de los trastornos de lenguaje y de la atención por parte de los docentes peruanos. *Qualitas Investigaciones*, 5. <https://revistas.qualitasin.com/index.php/qualitasin/article/view/22/113>
- NIDCD. (2023). *Trastorno del desarrollo del lenguaje*. <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/trastorno-del-desarrollo-del-lenguaje#Is-DLD-lifelong>
- Owens, R. (2003). *Modelos de desarrollo del Lenguaje* (5a ed.). Pearson Education. https://clasesluisalarcon.weebly.com/uploads/4/9/8/7/4987750/owens.2003.modelos_del_desarrollo_del_lenguaje.pdf
- Peña, J. (2013). Manual de Logopedia (4a ed.). *Masson*. <https://dokumen.pub/qdownload/manual-de-logopedia-spanish-edition-9788445825082.html>
- Peñafiel, M. (2016). *Indicadores Tempranos de los Trastornos del lenguaje Trastornos del lenguaje*. Retrieved April 29, 2023, from https://www.aepap.org/sites/default/files/407._maria_penafiel_indicadores_del_lenguaje.pdf
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, (7),54-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83600704>
- Puente, B. (2022). *El aprendizaje basado en juegos en la intervención en el alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56918>
- RADLD. (2019). *Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL/TEL)* (Hoja Informativa). <https://radld.org/wp-content/uploads/2019/10/TRASTORNO-DEL-DESARROLLO-DEL-LENGUAJE-TDL-TEL-HOJA-INFORMATIVA-Spanish.pdf>
- Rondal, J. (1984). El papel del entorno en la adquisición del lenguaje en el niño. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 4(1), 20–26. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(84\)75292-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(84)75292-2)
- Sala, M. (2020). *Trastornos del desarrollo del lenguaje oral y escrito*. En AEPap (ed.). Congreso de Actualización Pediatría, Madrid, Lúa ediciones, 2020 España. págs. 251-264. https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/congreso2020/251-264_trastornos_del_desarrollo_del_lenguaje.pdf
- Salazar, J. (2018). *Conocimientos en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en docentes de Lambayeque – 2015* [Tesis de grado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo].

https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/1008/1/TL_MendozaSalazarJuanCarlos.pdf

- Sánchez, H. (2000). *Análisis de la Respuesta educativa en alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje* [Tesis de grado, Universidad de Almería]. <http://hdl.handle.net/10835/1163>
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5ta ed.). Lima: Business Support Aneth.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Editorial Visión Universitaria Lima- Perú. <https://www.academia.edu/78002369>
- Sentis, F., Nusser, C., & Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein*, (20), 147-191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134512612006>
- Serrano, M. d. I. Á. (2020, 6 de octubre). Las diferencias del TEL y otros trastornos de lenguaje. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/2020/10/06/las-diferencias-del-tel-y-otros-trastornos-de-lenguaje>
- Snowling, M., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*. *APA PsycNet*, 47(1), 27–34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Terán, P. (2020). *¿Qué sabe el profesorado de educación infantil y primaria sobre el trastorno específico del lenguaje?: análisis de sus conocimientos, creencias y actitudes* [Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/19535>
- Ugalde, M. (1987). El lenguaje: Caracterización de sus formas fundamentales. *Letras*, 1(20-21), 15–34. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476029.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNIR. (2022). *La evaluación de la práctica docente: Importancia y cómo implementarla*. <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/evaluacion-practica-docente/>
- Vite, M., y Zúñiga, C. (2022). *Estrategias lúdicas y su incidencia en los procesos cognitivos de los niños y niñas de educación inicial 2*. [Tesis de grado, Universidad Estatal de Milagro]. <https://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/6389>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. New York, Wiley and MIT Press. <https://dokumen.pub/qdownload/thought-and-language-9780262517713-2011048675.html>
- Whitehouse, A., Line, E. A., Watt, H. J., & Bishop, D. V. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language; Communication Disorders*, 44(4), 489-510. <https://doi.org/10.1080/13682820802708080>

ANEXOS



ANEXO 1

Invitación: Validación de expertos

Dr./Mg./ Lic.:

De mi mayor consideración

Reciba un cordial saludo, soy estudiante de la maestría en Fonoaudiología de la Pontificia Universidad Católica del Perú y el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. Actualmente, me encuentro realizando mi tesis titulada “Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes del nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7”. Dado su conocido recorrido académico y profesional en relación con este tema, me permito contactarle para solicitar su colaboración como juez en la validación del cuestionario que he adaptado, dicha función sería evaluar la pertinencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítems que conforman el instrumento. Su valiosa opinión y recomendaciones serán de gran utilidad.

Después de completar la evaluación, le agradecería si pudiera certificar su participación como experto, utilizando el formato adjunto.

Agradezco de antemano su disposición para colaborar en esta investigación de formación profesional.

Atentamente.

Camila Paola Postigo Abastoflor



ANEXO 2



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



Lima, 28 de setiembre de 2023

Sra.

Directora del centro educativo

Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente y presentarle a la estudiante Camila Paola Postigo Abastoflor, alumna del IV ciclo de la Maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos de Lenguaje en Niños y Adolescentes, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La alumna **Postigo**, actualmente, se encuentra ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: “Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes del nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7”, motivo por el cual, solicito le brinde las facilidades que estime pertinente para que aplique el Cuestionario de Conocimientos del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. La asesora de la tesis es la Mg. Zandy Chávez.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

MARCELA SANDOVAL PALACIOS

Directora de la Maestría

Escuela de Estudios Superiores

PUCP - CPAL

284-23

/cgm

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS DEL TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Estimado colega:

Es grato poder dirigirnos hacia usted y compartirle esta encuesta, la cual es parte de mi investigación de tesis de la Escuela de Postgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje titulada Conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en docentes del nivel inicial y primario de instituciones educativas adscritas a la UGEL 7

Primeramente, encontrará una serie de preguntas correspondientes a datos personales y posteriormente encontrará preguntas destinadas a conocer su opinión y conocimientos sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Asimismo, para contestar las preguntas solo tendrá que marcar verdadero (V) o falso (F) según usted crea correcto.

Se agradece anticipadamente su colaboración.

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

DATOS GENERALES			
1	Nivel en el que labora:	Inicial: ()	Primaria: ()
2	Tipo de gestión donde labora:	Pública ()	Privada ()
3	Lugar de Formación académica:	Universidad pública ()	Universidad privada ()
		Instituto público ()	Instituto privado ()
4	Años de servicio:	1-5 años ()	6-10 años ()
		11-15 años ()	más de 15 años ()
6	¿Ha recibido usted capacitaciones sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)? (marque con una x)	- Si, durante mi formación profesional (pregrado).	()
		- Sí, al culminar mi carrera profesional	()
		- Nunca recibí capacitación sobre TDL	()

A continuación, marque la alternativa correcta según su opinión y conocimientos sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL).

N°		V	F
1.	El TDL es un trastorno grave en la adquisición y desarrollo del lenguaje.		
2.	El TDL afecta exclusivamente a la producción del habla.		
3.	El componente morfosintáctico suele ser uno de los más afectados en niños con TDL.		
4.	Los niños con TDL tienen habilidades cognitivas dentro de la normalidad en áreas no relacionadas con el lenguaje.		
5.	El TDL es causado por una lesión neurológica.		
6.	Los niños con TDL tienen dificultades auditivas.		
7.	El TDL tiende a ser más común en niños prematuros.		

8.	Los niños con antecedentes familiares de TDL tienen un mayor riesgo de desarrollar el trastorno.		
9.	El TDL se puede atribuir únicamente a la falta de estimulación lingüística adecuada en el hogar.		
10.	Los niños con TDL tienen un Coeficiente Intelectual por debajo de la normalidad.		
11.	Los niños con TDL tienen dificultades para comprender el lenguaje oral.		
12.	El TDL solo afecta a los niños, y no tienen impacto en la adolescencia y edad adulta.		
13.	El TDL se puede diagnosticar de manera definitiva antes de los 3 años.		
14.	Algunos niños con TDL empezaron a hablar tardíamente.		
15.	Los niños con TDL pueden presentar problemas sociales.		
16.	La intervención temprana y adecuada puede ayudar a mejorar las habilidades de comunicación de los niños con TDL.		
17.	La intervención de un niño con dificultades en el lenguaje comprensivo y expresivo puede esperar, puesto que muchos niños superan la dificultad por sí solos.		
18.	La intervención de lenguaje en niños con TDL es a corto plazo.		
19.	Uno de los aspectos a considerar en el progreso de los niños con TDL es la participación activa de la familia durante el proceso de intervención.		
20.	El TDL es un trastorno raro que afecta a menos del 1% de los niños en edad escolar.		
21.	El TDL es más común en niños que en niñas.		
22.	Los niños con TDL pueden presentar problemas para concentrarse en el aula.		
23.	Los niños con TDL no suelen tener problemas para tener amigos.		
24.	El TDL puede afectar el rendimiento académico de los niños en áreas como la lectura y la escritura.		
25.	Los niños con TDL pueden presentar dificultades en la resolución de problemas matemáticos.		
26.	Los niños con TDL muestran problemas en la comprensión lectora.		
27.	Los niños con TDL no suelen presentar dificultades en la conciencia fonológica.		