



FACULTAD DE TECNOLOGÍA MÉDICA

**RELACIÓN ENTRE PROBLEMAS DE LENGUAJE Y APRENDIZAJE SEGÚN
DOCENTES DE UN COLEGIO DE LIMA**

Línea de investigación:

Salud pública

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado Tecnólogo Médico en Terapia
de Lenguaje

Autora:

Cupe Ninaja, Nathaly Lisett

Asesora:

Cordero Tito, Leydy Kelly

ORCID: 0000-0003-4060-3191

Jurado:

Parra Reyes, Belkis David

Zuzunaga Infantes, Flor de María

Correa Moran, Pedro Martin

Lima - Perú

2024





Reporte de Análisis de Similitud

Archivo:

1A_CUPE NINAJA_ NATHALY LISETT_TITULO_LICENCIADA_2022

Fecha del Análisis:

13/10/2022

Operador del Programa
Informático:

MARIA IVONNE GUZMAN MELGAR

Correo del Operador del
Programa Informático:

mguzmanm@unfv.edu.pe

Porcentaje:

3%

Asesor:

MG. CORDERO TITO, LEYDY KELLY

Título:

“RELACIÓN ENTRE PROBLEMAS DE LENGUAJE Y APRENDIZAJE SEGÚN DOCENTES DE UN COLEGIO DE LIMA”.

Enlace:

<https://secure.arkund.com/view/139516492-279991-546219>



Mg. Zoila Santos Chero Pisfil
Jefa
Oficina de Grados y Gestión del Egresado



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE TECNOLOGÍA MÉDICA

RELACIÓN ENTRE PROBLEMAS DE LENGUAJE Y
APRENDIZAJE SEGÚN DOCENTES DE UN COLEGIO DE LIMA

Línea de investigación:

Salud pública

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado Tecnólogo Médico en Terapia de

Lenguaje

Autora:

Cupe Ninaja, Nathaly Lisett

Asesora:

Cordero Tito, Leydy Kelly

ORCID: 0000-0003-4060-3191

Jurado:

Parra Reyes, Belkis David

Zuzunaga Infantes, Flor de María

Correa Moran, Pedro Martin

Lima – Perú

2024

Dedicatoria

Se la dedico a mis padres, por haber forjado la persona que ahora soy en la actualidad. Siempre me motivaron y apoyaron para alcanzar mis metas.

Gracias padre y madre.

Agradecimiento

Gracias a Dios por darme vida y salud para seguir cada día, gracias a mis amados padres por su amor infinito, su apoyo incondicional, su paciencia y su esfuerzo durante estos años, a mi hermano que fue mi compañero durante este tiempo y que fue testigo de muchos desvelos, a mi Papito que siempre esta pendiente de mi avance profesional, a mis familiares que siempre están ahí para mí, a mis familiares que no están físicamente pero siempre guiando mis pasos desde el cielo. A mis profesores de la Universidad Nacional Federico Villarreal, por todo el aporte brindado durante mi formación profesional, a mi asesor Mg. Cordero Tito Leydy Kelly, por todo el apoyo y sus conocimientos brindados durante la elaboración de esta tesis; y a todas las personas que han contribuido para poder culminar mi presente tesis, para todos ellos mis especiales gratitudes.

Índice

	Pág.
I. Introducción.....	1
1.1 Descripción y formulación del problema	2
1.2 Antecedentes	4
1.3 Objetivos	8
- Objetivo General.....	8
- Objetivos Específicos	8
1.4 Justificación.....	9
1.5 Hipótesis.....	10
II. Marco teórico.....	11
2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación.....	11
III. Método.	34
3.1 Tipos de investigación.....	34
3.2 Ámbito temporal y espacial	34
3.3 Variables..	34
3.4 Población y muestra	35
3.5. Instrumentos	36
3.6 Procedimientos	36
3.7 Análisis de datos	37
3.8. Consideraciones éticas	38
IV. Resultados	39
V. Discusión de resultados	46
VI. Conclusiones	51

VII. Recomendaciones	53
VIII. Referencias	54
IX. Anexos	62

Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de variables	37
Tabla 2. Características de la población de estudio	42
Tabla 3. Opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje	43
Tabla 4. Opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según edad	44
Tabla 5. Opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el grado de enseñanza	46
Tabla 6. Opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el tiempo de servicio	47

Resumen

El objetivo fue conocer la concepción de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador. Con una muestra de 40 docentes de dicha institución. Se aplicó un cuestionario elaborado por Lopes (2017) con 15 preguntas destinadas a medir las opiniones de los docentes sobre problemas de lenguaje y dificultades de aprendizaje. Los resultados obtenidos indican que el 48.2%, los problemas del lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico; que están en desacuerdo (45.3%) que las dificultades de los alumnos con problema del lenguaje se pueden resolver en el aula, sin necesidad de apoyos especializados como la terapia de lenguaje; que el 56.4% está totalmente en desacuerdo que el plan de estudios regular proporciona a los estudiantes con problema de lenguaje, estrategias adecuadas a sus necesidades; que el 71.6% está en desacuerdo con que los profesores de educación regular tienen las habilidades adecuadas para trabajar con estudiantes que tienen problema del lenguaje; que el 51.7% están de acuerdo que las dificultades de aprendizaje están asociadas a obstáculos en los procesos de comprensión y uso del lenguaje; y que el 58.4% opinan que los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen derecho a programas educativos individualizados, de acuerdo con sus características y necesidades. Se concluye que los problemas de lenguaje con las dificultades de aprendizaje están muy relacionados, y que los problemas de lenguaje influyen fuertemente en las dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: Problemas de lenguaje, dificultades de aprendizaje, docentes de primaria.

Abstract

The objective was to know the opinion of primary school teachers about the relationship between language problems and learning difficulties in the private educational institution Pedro Ruiz Gallo in Villa el Salvador. With a sample of 40 teachers from that institution. A questionnaire developed by Lopes (2017) with 15 questions was applied to measure teachers' opinions on language problems and learning difficulties. The results obtained indicate that 48.2%, language problems have consequences in academic learning; who disagree (45.3%) that the difficulties of students with language problems can be resolved in the classroom, without the need for specialized support such as language therapy; that 56.4% strongly disagree that the regular curriculum provides students with language problems with strategies appropriate to their needs; that 71.6% disagree that regular education teachers have adequate skills to work with students who have language problems; that 51.7% agree that learning difficulties are associated with obstacles in the processes of understanding and using language; and that 58.4% believe that students with learning difficulties have the right to individualized educational programs, according to their characteristics and needs. It is concluded that language problems are closely related to learning difficulties, and that language problems strongly influence learning difficulties.

Key words: Language problems, learning difficulties, primary teachers.

I. INTRODUCCIÓN

El lenguaje y el habla son habilidades extremadamente importantes en la vida del ser humano, ya sea que el punto desde un punto de vista relacional, como de desarrollo, estas características son cruciales en la distinción entre la persona y otros seres vivos. Un cambio en el desarrollo de estas habilidades pone al niño en riesgo de la ocurrencia de diversos tipos de trastornos en diferentes esferas del desarrollo, como el aprendizaje escolar, la socialización, la conducta, entre otros (Laing et al., 2000).

El desarrollo de la oralidad es un proceso gradual, natural e informal, sin embargo, algunos niños tienen algunas dificultades durante estas fases, lo que puede comprometer el desarrollo del lenguaje.

Las perturbaciones que se producen a nivel del lenguaje pueden manifestarse en uno de los diferentes componentes (pragmática, fonología, morfosintaxis y semántica), en la combinación de dos o todos ellos. También podemos observar la aparición de problemas del habla, que pueden incluir disfluencia, alteraciones en el nivel de la articulación verbal oral, o incluso en la calidad de la voz (Nelson, 2006).

El aprendizaje es un proceso complejo mediante el cual se adquieren o modifican conocimientos, habilidades, valores y comportamientos como resultado de la experiencia, el estudio, la observación, la formación y el razonamiento. Teniendo en cuenta que cada niño es un ser único e individual y cada uno aprende a su manera y a su propio ritmo, los docentes deben gestionar la diferenciación pedagógica, es decir, ajustar las prácticas docentes a sus alumnos, a sus características personales y colectivas, estimulando sus fortalezas y reforzando sus debilidades.

Los problemas en el proceso de aprendizaje durante la carrera escolar de un niño pueden terminar convirtiéndose en dificultades de aprendizaje. Dentro del gran grupo de necesidades

educativas especiales, las discapacidades específicas de aprendizaje son el problema con la tasa de prevalencia más alta, y ha habido un aumento en el número de estudiantes con estos trastornos. Es fundamental que la familia se integre en la vida escolar de sus alumnos, a fin de brindarles el apoyo que necesitan para su desarrollo. En este sentido, también es necesario que las escuelas impulsen estrategias que fomenten una mayor implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños.

En ese sentido la prevalencia de los problemas del lenguaje, habla y la comunicación, en los niños es alta (Costa, 2011). Cuando ocurren en el período preescolar, estos problemas de lenguaje pueden tener graves consecuencias, es decir, en términos de aprendizaje, esencialmente en lectura y escritura, en las relaciones interpersonales e incluso en una futura carrera profesional (McCormack et al., 2010). Así, la detección e intervención precoces de estos trastornos tiene un papel crucial en la prevención de posibles implicaciones que puedan surgir a corto y largo plazo, tanto a nivel personal y social, como a nivel profesional (Dinis et al., 2020). El educador es fundamental en este proceso, por ser el elemento más cercano al niño en un período de desarrollo tan esencial en su vida (Correia, 2011).

En consecuencia, el terapeuta de lenguaje, como uno de los elementos responsables del proceso de rehabilitación de los niños con problemas de lenguaje, puede tener un papel importante en la formación del educador para reconocer estos problemas en el aula, así como en trabajar en colaboración con aquellos en el proceso de identificación y rehabilitación de estos niños.

1.1. Descripción y formulación del problema

Cuando abordamos a un niño en edad preescolar y escolar en la terapia de lenguaje se evidencian problemas, no solo del lenguaje expresivo que es determinado por la fonética, sino también, se sabe que los problemas del lenguaje, actualmente con mucha frecuencia, se

relacionan con dificultades para realizar un buen uso del mismo durante el proceso de comunicación, considerando limitaciones en la fonética, la fonología, morfología, sintaxis y como comentamos líneas arriba en la pragmática. Estos detalles suelen ser diagnosticados tardíamente, lo que representa un mayor riesgo futuro en las dificultades en lectura y escritura; los mismos que acarrearán en problemas en los procesos de aprendizaje, dificultándose así, su desarrollo de socialización, comportamiento y desempeño escolar, hitos fundamentales para el bienestar de todo educando.

Los docentes de educación regular se encuentran entre los primeros profesionales que entran en contacto con niños con problemas del lenguaje y/o de aprendizaje en la etapa preescolar y escolar de estos, siendo los profesionales oportunos para dar su opinión y orientar a estos niños. La formación de estos docentes, tanto en lectura y escritura, como en sus procesos lingüísticos, debe ser un objetivo a alcanzar por el sistema educativo, teniendo en cuenta los datos obtenidos por diferentes investigaciones ya realizadas para que puedan descubrir los adecuados conceptos y determinación futuras ante la presencia de los problemas de aprendizaje cuyo antecedente fue algún problema del lenguaje, que de la mano conjunta del equipo multidisciplinario van a abordar al niño, ayudándolo a afrontar estos problemas. (Oliveira, 2019).

En consecuencia, a los comentarios anteriores, es fundamental que los profesionales docentes tengan nociones adecuadas sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes con los problemas del lenguaje y/o con los de aprendizaje, para que puedan encontrar respuestas adecuadas y efectivas en el abordaje, junto con el equipo multidisciplinario, cuando fuera necesario.

Considerando estos datos, en este trabajo se proponen las siguientes preguntas:

1.1.1. Problema General

¿Cuál es la concepción que tienen los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador – 2021?

1.1.2. Problemas Específicos

- ¿Cuál es la concepción de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según grupo etáreo de edad en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador – 2021?.

- ¿Cuál es la concepción de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el grado que enseñan en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador – 2021?.

- ¿Cuál es la concepción de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según tiempo de servicio en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador – 2021?.

1.2. Antecedentes

Para el presente proyecto de investigación se realizó la búsqueda de revisión en los buscadores científicos Alicia, Google académico, PubMed, Scielo, Sciencedirect y EBSCOhost, en donde a la fecha de elaboración del presente plan de tesis se encontraron los siguientes estudios:

1.2.1. Antecedentes nacionales

Félix, J. (2019) en su tesis para optar el grado académico de maestra en psicología educativa en la Universidad Cesar Vallejo, titulada, actitud docente e intervención educativa en estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje de las Instituciones Educativas de Nivel Primaria de la Red 13 – Los Olivos, el objetivo fue determinar la relación entre la Actitud docente y la intervención educativa en los estudiantes con DEA. Investigación de diseño descriptivo correlacional transversal, de enfoque hipotético deductivo y de tipo básico. La

población estuvo constituida por 767 docentes, la muestra fue representada por 115 encuestados. La técnica utilizada fue la encuesta y los instrumentos son la adaptación de los Cuestionario de Izaguirre (2012), denominadas: Cuestionario de Actitud Docente sobre Intervención Educativa y Cuestionario de Intervención educativa en niños con dificultades de aprendizaje. Los resultados se analizaron con la base teórica de las variables, entre la actitud docente e intervención educativa en estudiantes con Dificultades de Aprendizaje; demostrando una significativa relación moderada demostrada por el coeficiente de correlación de Spearman con el valor de 0,538; además la significancia obtenida es de 0,001 y es menor al 0,05. Concluyendo que, el proceso manifiesta la comprobación de objetivos donde se determinó la relación entre la actitud docente y la intervención educativa en los estudiantes con DEA.

Chávez, L. y Gomez, E. (2015) en su tesis para optar el grado académico de profesor de educación secundaria en la especialidad de comunicación y literatura en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, titulada, incidencia de los trastornos del lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos del primer año de secundaria de la I.E. César Vallejo de Yanacancha, en donde refieren que en el sistema educativo peruano, estamos rodeados de grandes debilidades que muchas veces los docentes no se dan cuenta, uno de ellos se refiere a los trastornos del lenguaje, cuyas dificultades que se presentan en el alumno para afrontar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje. Concluyeron que, en nuestras instituciones educativas de Pasco no escapan a este problema, por el contrario, se afianza con mayor índice de casos en las zonas urbano marginales, de allí nuestra preocupación para investigar un tema dentro de la carrera profesional de comunicación y literatura.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Álvarez y Correa, en su artículo publicado el 2021, en la revista *Tempus Psicológico* de Colombia, titulado, *Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión*, refieren que La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje, derivado de un retraso en la

maduración del desarrollo cerebral, se manifiesta por la dificultad para aprender a leer y escribir, la alteración del lenguaje está relacionada con la confusión al pronunciar las palabras, dificultad en la lectura, confusión en las letras del abecedario, dificultad en el sistema simbólico, poca comprensión lectora, atención y concentración dispersa. La percepción de los docentes frente a la dislexia, apunta a la desinformación que se tiene de los problemas de aprendizaje, siendo una problemática poco abordada desde el aula; concluyen que, el docente debe conocer conceptos y características de la dislexia, que permitan identificar áreas específicas y en qué nivel de dificultad se encuentran, con el fin de utilizar técnicas y estrategias que motiven al menor a aprender, fortaleciendo habilidades en el aula con respuestas positivas, por tal los docentes son pieza clave en el aprendizaje del niño.

Dzib, et al. en su artículo publicado el 2017, en la revista Textos y Contextos de México, titulado, El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco; refieren que en esta investigación se enfoca en los principios de las dificultades de aprendizaje del niño de la Primaria Álvaro Obregón de la Ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro Tabasco, partiendo de un resultado psicodiagnóstico de gran importancia dirigido a focalizar la causa de las dificultades de aprendizaje en la primera infancia, transportándolo al enfoque psicológico y culminando en el enfoque funcional del profesor de modo que demuestre y enseñe las habilidades de aprendizaje de los niños. En este sentido el aprendizaje debe estar enfocado en el desarrollo del alumno para que este sea capaz de resolver los problemas a los que se enfrentan con ayuda de su profesor, así mismo fortalecer el aprendizaje significativo para poder actuar con claridad y eficacia en su vida diaria. Concluyen que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, es factor determinante para la adquisición de conocimientos.

Moran M. et al. en el año 2017, en su trabajo publicado en la revista *Universidad y sociedad*, en el Ecuador y titulado, *los trastornos del lenguaje y las necesidades educativas especiales- Consideraciones para la atención en la escuela*, hacen referencia que la escuela tiene el encargo de favorecer el proceso de formación de los niños a partir de las exigencias culturales y los niveles de desarrollo que estos hayan alcanzado. Sin embargo, todos los niños no aprenden igual y algunos presentan dificultades para aprender, por lo que precisan una atención diferente. Uno de los problemas que se identifican con más frecuencia son los relacionados con el desarrollo del lenguaje. Estos en múltiples ocasiones se presentan asociadas a otras necesidades educativas especiales o pueden generarlas. La atención educativa a los niños que clasifican con problemas de lenguaje y tienen necesidades educativas especiales se convierte en los últimos años en centro del debate acerca de cuál deberá ser el procedimiento a seguir. Concluye que, interesados en este tema, se presentan aquí las consideraciones teóricas y metodológicas que rigen la práctica de los autores y es esta una propuesta que por su pertinencia y factibilidad puede ayudar a construir una perspectiva diferente para la intervención en la práctica.

Mora, en el año 2018, en su investigación publicada en la revista *Educación*, en Costa Rica, con título, *las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica*, menciona y hacer referencia que El presente artículo forma parte de una serie de investigaciones que se han realizado en el Programa de Investigación en Fundamentos de la Educación a Distancia de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica en torno al tema del lenguaje y la lectoescritura. Específicamente, este estudio pretendió conocer sobre las concepciones del lenguaje que poseen docentes de I y II Ciclo de Educación General Básica que laboran en la educación pública en escuelas de Costa Rica. Conocer sobre lo que piensa el profesorado sobre el lenguaje es fundamental, porque estos supuestos nos dan una idea de cuáles premisas, teorías y

fundamentos parten en su práctica diaria educativa, cómo incide esto en la enseñanza de la lectoescritura y en los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que se reflexione sobre su propia práctica y posiblemente contribuya con el mejoramiento de los procesos formativos. Este fue un estudio exploratorio, se trabajó desde un método mixto y desde las ciencias cognoscitivas y propuestas constructivistas del lenguaje y la lectoescritura. Concluye que, entre los resultados destaca una práctica intuitiva de parte del personal docente para abordar el tema del lenguaje y la necesidad de contar con una propuesta del lenguaje más robusta que le permita al profesorado potenciar las habilidades lingüísticas más allá de la comunicación.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Conocer la concepción de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador – 2021.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Conocer la concepción de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según grupo etáreo de edad en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador – 2021.

- Conocer la concepción de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el grado que enseñan en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador – 2021.

- Conocer la concepción de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según tiempo de servicio en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador – 2021.

1.4. Justificación

El retraso en el desarrollo del lenguaje es uno de los principales motivos para referirse a consultas especializadas como la terapia de lenguaje. Esto puede estar fuertemente asociado con otros trastornos del neurodesarrollo, es decir, en términos de trastorno del aprendizaje, trastorno del desarrollo intelectual más trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), trastorno del espectro autista y/o trastornos de los sonidos del habla.

En la actualidad se consideran que los problemas de lenguaje pueden ocurrir en comorbilidad con trastorno del desarrollo si su desempeño se asocia al nivel intelectual existente, trayendo como consecuencia dificultades en el proceso de aprendizaje, los mismos que son notados e identificados por los docentes o profesores de educación básica primaria.

En cuanto a las dificultades en el aprendizaje, esta aparece asociada a obstáculos en los procesos psicológicos relacionados a la comprensión y uso del lenguaje (por disfunciones del sistema nervioso central), excluyendo problemas sensoriales, motores o mentales y/o alteraciones emocionales, además de los culturales y factores económicos, los mismos que repercuten e interfieren el proceso de su desempeño académico en el aula, específicamente en el sistema educativo de nuestra región y en su contexto sudamericano, y principalmente en nuestra realidad peruana.

El impacto en la terapia de lenguaje para estos problemas de lenguaje y de aprendizaje, viene mostrando una propuesta interesante en el abordaje integral y multidisciplinario teniendo como eje funcional a los profesores de primaria, ya que ellos se encuentran directamente en contacto con los alumnos que pueden tener estos problemas muy relacionados.

1.5. Hipótesis

Por ser una investigación de tipo descriptiva, el presente estudio no amerita hipótesis.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1. *Habla, Lenguaje y Comunicación*

2.1.1.1. Habla. El habla es un modo verbal oral de transmisión de mensajes, que puede utilizarse para la comunicación, e implica la coordinación precisa de movimientos orales para producir sonidos y unidades lingüísticas (Kim et al., 2020). La forma que se le da al sonido depende de la intervención de varios órganos, a saber, los órganos respiratorios (pulmones, tráquea, laringe, faringe, boca y nariz) y la articulación (lengua, labios, dientes, paladar, entre otros) (Saldaria et al., 2019). Los órganos articulares son los encargados de modificar el flujo de aire espiratorio pulmonar, con el fin de producir los sonidos del habla (Pereira et al., 2020).

La ciencia que estudia los sonidos del habla, desde su producción hasta su percepción, es la fonética (Vicente, 2019). Este se divide en tres áreas de estudio: fonética articulatoria, fonética acústica y fonética perceptiva (Pereira et al., 2020). La fonética se distingue de la fonología, que es la ciencia que estudia la organización de los sonidos del lenguaje y su clasificación en unidades mínimas capaces de distinguir significados (Pereira et al., 2020). Estas unidades distintivas de un idioma dado se denominan fonemas.

Es difícil descubrir el orden en que los niños adquieren los fonemas (Pereira et al., 2020) y definir criterios válidos y precisos para determinar la edad de adquisición de los mismos. Los primeros fonemas que se adquieren son las vocales, seguidas de las consonantes nasales y oclusivas, seguidas de las fricativas, que se adquieren posteriormente (Toni, 2017).

2.1.1.2. Lenguaje. El lenguaje tiene un carácter distintivamente humano. Es el medio de expresión humana más importante y la herramienta de comunicación más poderosa (Correia, 2011). Una de las definiciones de lenguaje más utilizadas es la propuesta por la Asociación Estadounidense del Habla Lenguaje y Audición (ASHA) en 1982, que lo define como un

sistema complejo y dinámico de símbolos convencionales, que se utiliza de diversas formas para pensar y para comunicación (Gurgel et al., 2014).

Este sistema es un código social compartido, o sistema convencional, que representa ideas mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan sus combinaciones (Kim et al., 2020). En los humanos, el lenguaje puede ser verbal o no verbal (Saldaria et al., 2019). El lenguaje verbal incluye el lenguaje verbal oral (habla) y escrito (Correia, 2011). Es a través del lenguaje que el hombre es capaz de desarrollar habilidades lingüísticas, de recibir, transformar y transmitir información. Recibir implica comprender el lenguaje (lenguaje comprensivo) y transmitir implica producir / formular lenguaje (lenguaje expresivo) (De Oliveira et al., 2017).

El lenguaje se diferencia en tres componentes principales: forma, contenido y uso. Por forma, entendemos las reglas que gobiernan los sonidos y sus combinaciones (fonología), la formación y estructura interna de las palabras (morfología) y la organización de las palabras en oraciones (sintaxis) (Coelho et al., 2018).

Las reglas relativas al contenido apuntan al significado de las palabras y la interpretación de sus combinaciones (semántica). Las reglas de uso se refieren a la adaptación del comportamiento al contexto de la comunicación, es decir, la adaptación del lenguaje al contexto social (pragmática) (Acosta et al., 2003; Coelho et al., 2018).

2.1.1.3. Comunicación. El ser humano, como ser social, es por naturaleza un comunicador. La comunicación se entiende, así como un proceso activo de intercambio y transmisión de información, ideas, necesidades, sentimientos, deseos y / o experiencias entre dos o más actores, que implica la codificación, transmisión y decodificación o comprensión de un mensaje (Gurgel et al., 2014).

Para que este proceso ocurra, es necesario que los interlocutores dominen un código común y utilicen un canal de comunicación adecuado (De Oliveira et al., 2017). Los seres

humanos se comunican entre sí de diferentes formas: a través de una palabra o frase, un gesto o mirada e incluso una risa. Los mensajes se pueden transmitir a otros de diferentes maneras y utilizando diferentes combinaciones de canales verbales y no verbales (Saldaria et al., 2019).

La comunicación no verbal juega un papel importante e incluye la mirada, la expresión facial, la postura, los gestos y el lenguaje corporal. La comunicación verbal se refiere al uso del lenguaje, que puede ser hablado o escrito, siendo la forma de comunicación más elaborada y utilizada. Por lo tanto, la comunicación juega un papel importante en la vida diaria humana y está asociada con el habla y el lenguaje. El habla y el lenguaje forman parte de un proceso amplio, siendo la comunicación la función principal del lenguaje (Gurgel et al., 2014).

2.1.2. Desarrollo y Adquisición del Lenguaje y Habla

Los cambios cuantitativos y cualitativos que ocurren durante el período de adquisición del lenguaje del niño se denominan desarrollo del lenguaje (Coelho et al., 2018). El lenguaje verbal, especialmente el oral, es una capacidad humana universal, independientemente de las características específicas que asume en cada comunidad lingüística. Es la forma más rápida y sencilla de comunicarse, ya que se adquiere de forma natural y espontánea. El sistema adquirido naturalmente durante la infancia que identifica al niño como una comunidad lingüística se denomina lengua materna (Correia, 2011).

El desarrollo del lenguaje ocurre individualmente para cada niño y se ve afectado por el contexto en el que se inserta. Por ejemplo, con el ingreso del niño al sistema educativo, se produce un ensanchamiento del grupo social y la exposición a contextos más amplios y, en consecuencia, el enriquecimiento lingüístico del niño (Gurgel et al., 2014).

En un sistema complejo como el lenguaje, la adquisición y el desarrollo del propio sistema, por parte del niño, puede ocurrir de manera desigual, en el que ciertos aspectos pueden ser aprehendidos y otros no. El uso incorrecto de algunos aspectos del lenguaje puede ser parte del proceso de adquisición normal del lenguaje o representar una alteración del mismo

(Correia, 2011), con un conjunto de hitos que, aunque flexibles, representan las adquisiciones que los niños deben tener. realizado al llegar a un determinado grupo de edad. Estos hitos ayudan a diferenciar los usos incorrectos del lenguaje que pueden ser parte del proceso normal de adquisición del lenguaje de los que pueden representar una alteración (Correia, 2011).

Por tanto, es fundamental conocer desde el principio el proceso de adquisición y desarrollo en términos de comunicación, habla y/o lenguaje. Durante el proceso de adquisición y desarrollo, los niños realizan procesos para facilitar la producción de sonidos, denominados procesos fonológicos, que tienden a desaparecer a medida que el niño crece (McLeod et al., 2017).

2.1.2.1. Señales de alerta. Según Puyuelo y Rondal (Gurgel et al., 2014), las señales de alerta son indicadores de una posible perturbación que, en el momento de la identificación de la señal de alerta, aún no se ha manifestado, pero que puede aparecer en el futuro. Las señales de advertencia en términos de la adquisición y el desarrollo del lenguaje del niño varían según el grupo de edad y deben ser conocidas por los padres / tutores, los profesionales de la educación y los profesionales de la salud, para que puedan señalar lo más pronto posible. Algunas de las señales de alerta en términos de comunicación, habla y / o lenguaje, en niños de entre 24 y 72 meses, se describen a continuación:

- 24-36 meses: Que utilice más gestos a expensas de la vocalización; no forma oraciones simples; no combina dos palabras para formar oraciones (Ej.: “da una pelota”); evita el contacto visual; tenga dificultad para concentrarse en un libro durante más de unos minutos; tenga dificultad para nombrar objetos de uso común.

- 36-48 meses: No hace preguntas; no requiere una respuesta de los interlocutores; usa más gestos que palabras para decir lo que quiere; no sigue órdenes simples; no comprende a los demás a menos que utilicen palabras / frases sencillas, lentamente y acompañadas de gestos; tiene rabietas frecuentes cuando no se entiende;

usa un habla ininteligible, no entendida por todos; omite las sílabas en palabras trisilábicas y polisilábicas (por ejemplo, "tevision" en lugar de "televisión"); omite y cambia sonidos en palabras (Ej.: "afé" por "café"); distorsionar palabras hasta el punto de hacerlas irreconocibles (Ej.: "copeta" para "pelota"; distorsiona algún sonido (Ej.: distorsiona / s / y / z /, cuando dice algo).

- 48-60 meses: No describe eventos cotidianos; no articula la mayoría de los sonidos; omite las consonantes finales (por ejemplo, "lápi" en lugar de "lápiz"); hace asimilaciones, se asemeja a dos sonidos en la palabra (Ej.: "taza" en lugar de "botella"); reemplaza consonantes en palabras (por ejemplo, "cama" en lugar de "gamma"); omite, reemplaza o distorsiona / l / y / r /; incidencia de procesos fonológicos superior a la normal; tiene dificultad para comenzar una oración, repetir sílabas y/o palabras.

- 60-72 meses: Tiene un discurso incoherente y sin contenido; usa oraciones mal estructuradas; presenta constantes asimilaciones y sustituciones; sustitución de / r / por / d / o / l / de forma sistemática.

2.1.3. Problemas del Lenguaje y Habla

Se considera que el niño tiene un trastorno de la comunicación cuando existe una diferencia entre el patrón de comunicación del niño y el patrón de comunicación considerado normal, es decir, el que se observa en la mayoría de los niños de la misma edad (Saldaria et al., 2019).

La definición y caracterización de los trastornos de la comunicación ha sido referenciada continuamente en la literatura, con diferentes clasificaciones. En 1993, ASHA definió el concepto de interrupción de la comunicación como un compromiso con la capacidad de recibir, enviar, procesar y comprender conceptos verbales, no verbales y sistemas de símbolos gráficos.

Según esta entidad, los trastornos de la comunicación se dividen en (ASHA, 1993):

- i) trastornos del habla;
- ii) deterioro del lenguaje;
- iii) trastorno auditivo y
- iv) trastorno del procesamiento auditivo central.

El Manual de Clasificación y Estadística de los Trastornos Mentales (2006) presenta otra clasificación de los trastornos de la comunicación:

- i) trastorno del lenguaje expresivo;
- ii) trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo;
- iii) alteración fonológica;
- iv) tartamudez; y
- v) interrupción de la comunicación no especificada de otra manera.

Cabe señalar que esta clasificación no es muy consensuada, ya que no distingue entre trastornos fonológicos y articulatorios. en esto disertación, solo se escribirán en detalle los trastornos del habla y los trastornos del lenguaje. ASHA (1993) y Nelson, et al. (2006) clasifican los trastornos del habla en:

- i) trastornos articulatorios,
- ii) trastornos de la fluidez y
- iii) trastornos de la voz (ASHA, 1993)

Recientemente Shriberg et al. (2019), además de los trastornos de la fluidez y la voz, agrega otra clasificación, los trastornos del sonido del habla. Estos se dividen en:

- i) trastornos articulatorios,
- ii) trastornos fonológicos consistentes,
- iii) trastornos fonológicos inconsistentes,
- iv) apraxias del habla y retrasos fonológicos.

Esta clasificación tiene en común con ASHA, los trastornos articulatorios, sin embargo, presenta una clasificación más completa. Luego, en primer lugar, se realizará la caracterización de las alteraciones del sonido del habla y, finalmente, la caracterización de la fluidez y las alteraciones de la voz. El trastorno de la articulación implica que el niño tiene dificultades fonéticas (Shriberg et al., 2019). Esta alteración se define como una producción anormal de los sonidos del habla, caracterizada por errores como sustituciones, omisiones, adiciones o distorsiones (sigmatismo lateral y sigmatismo interdental), que pueden afectar la inteligibilidad del habla (Toni, 2017).

Una de las características de la alteración articulatoria es la dificultad para aprender las acciones motoras para producir un fonema en particular, y el sonido se produce incorrectamente en todos los contextos (Coelho et al., 2018). Estos trastornos están asociados con cambios en las estructuras anatómicas del sistema orofacial, tales como: cambios en la oclusión dental (mordida abierta anterior), anquiloglosia (freno de lengua corto), paladar hendido / labio leporino, cambios en las funciones bucales, hábitos de succión del chupete y dedo, cambios en la deglución y cambios en la respiración (McLeod et al., 2017).

La alteración fonológica se caracteriza por el compromiso de la comprensión de los sistemas de sonido del habla y las reglas que gobiernan las combinaciones de estos sonidos (Shriberg et al., 2019). La alteración fonológica puede ser constante o inconsistente. La alteración fonológica constante se caracteriza por la co-ocurrencia de errores en el desarrollo normal de reglas o procesos fonológicos. La presencia de estos procesos indica que el niño presenta cambios en la comprensión del sistema fonológico diana. En el trastorno fonológico inconsistente, el niño tiene varios tipos de errores en el desarrollo fonológico normal y la variabilidad de producción de una sola palabra es igual o superior al 40% (Shriberg et al., 2019), es decir, el niño en una situación puede producir correctamente una palabra o un determinado fonema y en una situación diferente, es posible que no pueda hacerlo. Como

causas de esta alteración, existe un entorno poco estimulante, pérdida auditiva y dificultades en la discriminación auditiva (Toni, 2017). Cabe señalar que, a pesar de ser distintos, los trastornos fonológicos y los trastornos articulatorios no son mutuamente excluyentes y pueden coexistir en un mismo niño.

En el retraso fonológico, los niños presentan un habla caracterizada por reglas o procesos fonológicos que se encuentran en niños con desarrollo normal, pero con características de niños cronológicamente más pequeños. En la apraxia del habla, los niños tienen dificultades fonéticas asociadas con dificultades en la programación fonológica y motora del habla (Shriberg et al., 2019). Los trastornos de la fluidez se definen como una interrupción en el flujo del habla, caracterizándose por una alteración en el ritmo, repetición de sonidos, sílabas, palabras y oraciones, que pueden ir acompañadas de una tensión muscular excesiva, la lucha contra los comportamientos y los tics (ASHA, 1993).

En este trastorno, una o más de las siguientes características pueden ser frecuentes:

- repeticiones o prolongaciones de sonidos o sílabas,
- interjecciones,
- pausas dentro de las palabras,
- bloques audibles o mudos,
- circunloquios,
- producción de palabras con excesiva tensión física,
- repetición de palabras monosilábicas (Correia, 2011).

Rodrigues et al. (2018), complementa la definición de este trastorno, con las siguientes características: esfuerzo de emisión, fatiga vocal, pérdida de potencia vocal, variaciones de frecuencia incontroladas, falta de volumen y proyección, baja resistencia vocal y sensaciones desagradables durante la emisión. En cuanto a los trastornos del lenguaje, estos se caracterizan por una adquisición anormal de la comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito

(Dinis et al., 2020). Pueden involucrar todos o solo uno de los componentes fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos o pragmáticos del sistema lingüístico (Kim et al., 2020).

Correia, (2011) resume las diversas terminologías de los trastornos del lenguaje. En primer lugar, los autores distinguen dos tipos de dificultades: las dificultades del lenguaje provocadas por una alteración en otro nivel (etiología secundaria) y las dificultades debidas a una alteración en el propio sistema lingüístico (etiología primaria). Los primeros están asociados con discapacidad mental, sordera y otras deficiencias auditivas, cambios físicos en las estructuras anatómicas implicadas en la producción del habla y daño neurológico. Las segundas están asociadas a dificultades que no se explican por los motivos antes mencionados, y se denominan trastornos específicos del lenguaje. Los autores también clasifican los trastornos del lenguaje como adquiridos o del desarrollo. La alteración adquirida ocurre cuando se pierde una capacidad lingüística previamente dominada. Cuando las dificultades del lenguaje se sienten a lo largo del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, se denominan trastornos del desarrollo (Correia, 2011).

Algunos de los diagnósticos más comunes de trastornos del lenguaje incluyen: retraso en el desarrollo del lenguaje (RDL), trastornos específicos del desarrollo del lenguaje (TEDL) y trastornos fonológicos, que ya se han descrito anteriormente (Coelho et al., 2018). Cuando las adquisiciones lingüísticas proceden en la secuencia correcta, pero a un ritmo sustancialmente más lento, estamos en presencia de una RDL (Saldaria et al., 2019). En los RDL, el nivel de lenguaje del niño coincide con el nivel de lenguaje de un niño más pequeño (Dinis et al., 2020). Este retraso se puede recuperar y no implica que no se alcance un nivel de excelencia (Correia, 2011).

Las RDL se pueden clasificar en: leves, moderadas o graves (Aguado y Alonso, 1999). Los principales factores de riesgo de este cambio están relacionados con factores socioambientales, es decir, casos de abandono, maltrato, falta de estimulación y existencia de

gemelo, y con factores orgánicos, entre los que se encuentran cambios sensoriales (ceguera y sordera) y déficits intelectuales (discapacidad mental) (Aguado y Alonso, 1999).

El TEDL se caracteriza por una desviación en el desarrollo del lenguaje, manifestándose a través de conductas lingüísticas que no están presentes en el desarrollo lingüístico normal (Gurgel et al., 2014). Al establecer el diagnóstico de TEDL, es necesario considerar criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de exclusión son cambios en la estructura oral, hipoacusia, cambios cognitivos (el cociente de inteligencia no verbal debe ser igual o superior a 85), problemas emocionales, factores ambientales nocivos y daño neurológico severo. Se consideran factores de inclusión la discrepancia entre el nivel de lenguaje y el cociente de inteligencia no verbal, los antecedentes familiares de dificultades en el desarrollo del lenguaje o para aprender a leer y escribir, y la existencia de leves signos de disfunción cerebral (Gurgel et al., 2014).

Las RDL y TEDL comprometen la capacidad del niño para comunicarse y, a menudo, son el origen de alteraciones del comportamiento, aislamiento social y fracaso escolar, especialmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Aguado y Alonso, 1999).

2.1.4. El Concepto de Dificultades de Aprendizaje

En 1968, Kirk (Morgado et al., 2018) propuso una definición de FAE: “Los niños con dificultades específicas de aprendizaje tienen un trastorno en uno o más procesos psicológicos básicos relacionados con la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito. Estas dificultades pueden manifestarse por trastornos en la recepción del lenguaje, pensamiento, habla, lectura, escritura, ortografía o aritmética. Tales dificultades incluyen afecciones a las que se ha hecho referencia como deterioro de la percepción, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia del desarrollo, etc. No incluyen problemas de aprendizaje resultantes principalmente de discapacidad visual, auditiva o motora, discapacidad mental, alteración emocional o desventaja ambiental”.

Posteriormente, diversas asociaciones conjuntas, como la *Association for Children with Learning Disorders*, la *American Speech, Language and Hearing Association*, entre otras, formularon la siguiente definición, reproducida en 1981 por Hammill, Leigh, McNutt y Larsen: *Disorders Learning is a generic*. Término que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas para adquirir y utilizar las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o computar.

Estos trastornos son intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aunque un trastorno del aprendizaje puede ocurrir al mismo tiempo que otras condiciones deficientes (por ejemplo, deterioro sensorial, deterioro mental, alteración social y emocional) o influencias ambientales (por ejemplo, diferencias culturales, instrucción insuficiente/inadecuada, factores psicogenéticos), no es el resultado directo de estas condiciones o influencias.

En 1988, el Comité Nacional Conjunto de Discapacidades del Aprendizaje emitió otra definición. Según Oliveira (2019), este es el que tiene mayor consenso internacional: Dificultades de aprendizaje (DA) es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y el uso de la comprensión auditiva, el habla, la lectura, la escritura y el razonamiento matemático. Dichos trastornos, considerados intrínsecos al individuo y que se supone que se deben a una disfunción del sistema nervioso central, pueden ocurrir a lo largo de la vida. Los problemas en la autorregulación del comportamiento, la percepción social y la interacción social pueden coexistir con la DA. Aunque la DA ocurre con otras discapacidades (p. Ej., Discapacidad sensorial, discapacidad mental, trastornos socioemocionales) o con influencias extrínsecas (p. Ej., Diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, etc.), no son el resultado de estas condiciones, el foco de las dificultades de aprendizaje está en el individuo y se basa en una función específica del neurodesarrollo que no arroja el nivel de lo que se esperaría de su

potencial intelectual, por lo que se puede evocar el diagnóstico de una dificultad de aprendizaje específica.

Según Oliveira (2019), en un estudio realizado por Hammill, en 1990, donde se compararon diferentes definiciones propuestas por personalidades e instituciones relevantes (*Council on the Exceptional Child - CEC, American DA Association - LDA 1986, International Association Committee on DA - ICLD 1987, National Integrated Committee de DA - NJCLD, 1988*), fue posible destacar nueve elementos conceptuales:

- Bajo rendimiento académico (lectura, dictado, cálculo en el primer ciclo y en varias asignaturas de la educación secundaria),

- Etiología disfuncional o del sistema nervioso central (muchas definiciones apuntan a un problema en el sistema nervioso central como causa de dificultades de aprendizaje),

- Implicación del procesamiento de la información (las dificultades de aprendizaje son el resultado de una interrupción de los procesos psicológicos superiores que se proyectan en trastornos del procesamiento de la información),

- Perpetuación de la EA a lo largo de la vida (lo que significa que las dificultades de aprendizaje pueden manifestarse a cualquier edad),

- Especificación de problemas del lenguaje hablado como inductores de EA (comprensión de los procesos de recepción, integración, elaboración y expresión),

- Especificación de problemas escolares (que comprende los procesos de razonamiento, campo mental, educación relacional, conducta sumativa, entre otros),

- Especificación de otras condiciones (que se refieren a adquisiciones sociales, dificultades de interacción, hiperactividad e impulsividad, desorientación espacial, entre otras),

- Repercusión multifuncional de la DA (existencia de otros problemas, como sensoriales, mentales, motores, emocionales, etc.), que nos llevan a la distinción entre Dificultades de Aprendizaje primarias y secundarias.

De estos nueve elementos, no todos presentan similitud conceptual o concordancia total de sus definidores, sin embargo, todos apuntan a la noción consensuada de que las dificultades de aprendizaje muestran desórdenes básicos en el proceso de aprendizaje que impiden que los niños y jóvenes alcancen un desempeño escolar satisfactorio. Según Morgado et al. (2018), y según varios expertos, el término dificultades de aprendizaje se utiliza para describir un trastorno de origen neurobiológico que se basa en una estructura o funcionamiento cerebral diferente, que afecta la forma en que el niño procesa la información, resultando en problemas con su capacidad para hablar, escuchar, leer, escribir, razonar, organizar y hacer cálculos matemáticos. No quiere decir que un niño presente toda esta multiplicidad de problemas, por lo tanto, cada caso es un caso, con características específicas, y de ahí que se le llame una dificultad específica de aprendizaje.

Con respecto a las causas, no es posible atribuir el origen de las dificultades de aprendizaje exclusivamente a una causa, ya que la investigación sugiere un amplio abanico de posibles causas, coexistiendo en un mismo individuo, un conjunto de trastornos de diferentes etiologías.

Para ello, y según Cruz (2011), se deben realizar varios estudios, como estudios visuales, estudios neurobiológicos, estudios neurofuncionales y estudios cognitivos. Según Kirk y Gallagher, "Desde un punto de vista educativo, la etiología de una condición rara vez importa. Saber que la etiología de un trastorno del aprendizaje es daño cerebral o disfunción cerebral no altera el programa educativo. Utiliza un plan de estudios de desarrollo, comenzando donde el niño se comporta y lo ayuda a avanzar paso a paso en la escalera del desarrollo ". Las dificultades de aprendizaje afectan a un grupo heterogéneo de niños que presentan algún obstáculo en su desarrollo.

Según datos extraídos del libro *Education of the Exceptional Child*, de James Gallagher, debido a las dificultades que se sienten para definir las dificultades específicas de aprendizaje,

la mayoría de las encuestas de prevalencia se basan en estimaciones. Se estima que, en la población general, la prevalencia de dificultades específicas de aprendizaje varía del 1 al 2 por ciento para discapacidades graves y entre el 5 y el 15 por ciento para los niños con dificultades de aprendizaje menos graves. Más recientemente, se revisó la cuarta edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición (DSM-V, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), que incluyó el cambio de muchas secciones sobre discapacidades del aprendizaje.

Estos se encuentran en la categoría de "Trastorno Específico del Aprendizaje (SAP)" integrado en los "Trastornos del Neurodesarrollo", que comienzan en el período de desarrollo y los déficits van desde limitaciones muy específicas en el aprendizaje o control de las funciones ejecutivas hasta déficits globales en la inteligencia o de capacidades sociales.

2.1.4.1. Dificultades Específicas del Aprendizaje. Kirk y Gallagher argumentan que las discapacidades de aprendizaje están respaldadas por un "factor intrínseco psicológico o neurológico que inhibe o interfiere con el desarrollo normal de las operaciones mentales, el lenguaje y los programas escolares académicos de un niño". Las dificultades de aprendizaje se pueden dividir en 2 categorías: dificultades de aprendizaje del desarrollo (atención, memoria, percepción y fallas perceptivas y motoras) y dificultades de aprendizaje académico (incapacidad para leer, ortografía, escritura y aritmética). Por supuesto, existe una relación entre las dificultades de desarrollo y las dificultades de aprendizaje académico (Cruz 2011).

Según los mismos autores, Kirk y Gallagher, del Departamento de Educación para los Excepcionales, del Departamento de Educación de los Estados Unidos, las características de los trastornos se concentran en tres áreas: lenguaje receptivo y expresivo (expresión y comprensión auditiva), lectura y escritura (comprensión y habilidades básicas de lectura, escritura) y matemáticas (cálculo y razonamiento matemático). Sin embargo, otros autores no se limitan a estas áreas, ya que se refieren a alteraciones en el desarrollo motor, la atención, la

percepción, la memoria, la audición, el habla, la lectura, la escritura, la expresión escrita, la aritmética y el autoconcepto y las habilidades sociales. Por tanto, es exactamente a nivel del lenguaje visual o escrito y del lenguaje cuantitativo, que involucran la lectura, la escritura y la aritmética, donde surgen los principales PEA, a saber, dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia (Cruz 2011).

Así, de manera general, mientras que la lectura y la escritura involucran dos componentes fundamentales cada uno (decodificación y comprensión para la lectura, codificación y composición para la escritura), la aritmética involucra tres componentes principales distintos, es decir, el sentido del número o numeración, la resolución de operaciones o cálculo y resolución de problemas (Cruz, 2011). Según Cruz (2011) los principales FAE son la dislexia, disortografía, disgrafía y discalculia, Morgado, et al. (2018) agrega problemas de percepción auditiva, problemas de percepción visual, problemas de memoria (a corto y largo plazo).

En 2013, en los Estados Unidos de América, la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA) publicó el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición (DSM-V, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales). Esta es una de las principales referencias para la clasificación de los trastornos mentales y del neurodesarrollo a nivel internacional, como la Clasificación Internacional de Enfermedades, publicada por la Organización Mundial de la Salud, y resultado de la colaboración de diferentes grupos de trabajo para cada área de patología mental, por lo que el DSM-5 era una guía de diagnóstico rigurosa y clínicamente útil.

En comparación con los criterios de diagnóstico presentes en el DSM-IV-TR (2000), se realizaron varios cambios en el DSM-V con respecto a las dificultades específicas de aprendizaje. En el DSM-V, los tres trastornos (lectura, escritura y cálculo) que presentaban distintos criterios de diagnóstico en el DSM-IV-TR se agruparon en una sola categoría

"Trastorno específico del aprendizaje", integrado en los "Trastornos del neurodesarrollo". Dentro de la categoría de "Trastorno específico del aprendizaje" existen tres especificadores, con el objetivo de identificar con mayor precisión las características sintomatológicas de las dificultades de aprendizaje. Los tres especificadores son lectura, escritura y matemáticas. En esta nueva edición del DSM-V, se eliminó el criterio de discrepancia entre el funcionamiento intelectual (FI) y el desempeño en lectura, escritura y matemáticas. El proceso de evaluación debe incluir la recopilación / análisis de información formal e informal sobre el desempeño, antecedentes educativos e historia, así como evaluación psicoeducativa y clínica.

2.1.4.2. Dificultades de Aprendizaje con Problemas de Lectura. Según el DSM-V (2014), la EAP con déficit de lectura se caracteriza por dificultades en cuanto a precisión en la lectura de palabras, ritmo o fluidez lectora y comprensión lectora. El término dislexia se utiliza para referirse a un patrón de dificultades que se caracteriza por problemas con el reconocimiento y la descodificación de palabras precisas y fluidas, y la falta de capacidad ortográfica. Si se utiliza en este marco, se deben especificar las dificultades adicionales que se presenten, como en la comprensión lectora. Para este marco, el término dislexia debe entenderse como unas dificultades de aprendizaje con problemas de lectura.

Etimológicamente, la dislexia deriva del griego *dus*-difícil y *léxico*-palabra. La mayoría de los autores consideran que el término dislexia engloba una dificultad para aprender a leer y escribir. La etiología de la dislexia se basa en alteraciones genéticas, neurológicas y neurolingüísticas. Las regiones de la corteza cerebral responsables de las alteraciones disléxicas se localizan en el hemisferio izquierdo, más concretamente en los lóbulos temporal, occipital y parietal.

Según la Asociación Internacional de Dislexia, esta se define como una habilidad específica de origen neurológico, caracterizada por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por una capacidad deficiente para deletrearlas y comprenderlas.

Para Torres y Fernández (2011), la dislexia es considerada un trastorno del lenguaje, que se manifiesta en la dificultad para aprender a leer y escribir, como resultado de retrasos en la maduración que afectan el establecimiento de relaciones espacio-temporales, el área motora, la discriminación perceptivo-visual. capacidad, procesos simbólicos, atención y capacidad numérica y / o competencia social y personal, en sujetos que presentan un desarrollo adecuado a su edad y habilidades intelectuales normales. Esta concepción de la dislexia permite identificar diferentes tipos de dislexia.

Según Cruz (2011), la dislexia se refiere a la dificultad para adquirir habilidades lectoras y se refleja en la dificultad con el propio acto de leer y comprender textos. Las manifestaciones más frecuentes son: sílabas, vacilaciones, alteraciones, palabras mal agrupadas, paradas, arritmias, lentitud, puntuación no respetada, interpretación imposible o alterada, análisis o síntesis de textos, dificultad para volver a contar o resumir.

Oliveira (2019) llama la atención para no confundir dislexia y alexia, ya que la dislexia revela una dificultad para aprender a leer, mientras que el término alexia revela una incapacidad para leer o comprender la lectura escrita, como consecuencia del daño cerebral. El niño con dificultades en el aprendizaje de la lectura no presenta ninguna discapacidad (auditiva, motora, intelectual o emocional). Su potencial de aprendizaje está intacto, pero no aprende a leer con facilidad, aunque comprende el lenguaje hablado y lo utiliza (Oliveira, 2019).

La dislexia representa en la actualidad un grave problema escolar, del que todos los profesionales de la salud y la educación deben ser conscientes. Los niños a menudo rechazan las actividades relacionadas con la lectura y, a veces, con la escritura, por temor a revelar los errores que cometen. Este problema puede estar asociado con otras dificultades específicas de aprendizaje. Por ejemplo, un niño que tiene dificultades para leer también tendrá problemas para escribir. Dado que las habilidades de lectura y escritura del aprendizaje son las más importantes en el sistema educativo, por constituir adquisiciones iniciales que actúan como

clave que permite el acceso a otros aprendizajes, se debe recurrir a una intervención adecuada, perfilando actividades específicas adecuadas a las especificidades del niño (Silva, 2012).

2.1.4.3. Dificultades de Aprendizaje con Problemas de Expresión Escrita. Aunque, según el DSM-V, ya no uso los términos disortografía y disgrafía, ya que todavía estamos en una fase de transición, se abordarán estos dos términos. Esta deficiencia en la expresión escrita puede traducirse en precisión ortográfica, precisión gramatical, puntuación y claridad u organización de la expresión escrita.

Etimológicamente, la disgrafía se deriva de la desviación y la ortografía-escritura y, según Torres y Fernández (2011), es "una alteración de tipo funcional que afecta la calidad de la escritura del sujeto, en cuanto a su trazo u ortografía". Alteración funcional en el componente motor del acto de escribir, que provoca presiones y fatiga muscular, que a su vez son responsables de una caligrafía imperfecta, con letras poco diferenciadas, mal elaboradas y desproporcionadas. El rendimiento motor de la escritura combina la maduración del sistema nervioso central y periférico con el desarrollo psicomotor general, normalmente alcanzable después de los cinco años (Torres y Fernández, 2011).

Según Vayer (1977, citado por los mismos autores), para escribir correctamente, se necesitan algunas habilidades, tales como: psicomotricidad general (buena coordinación ojo-mano y desarrollo de la motricidad fina), coordinación funcional de la mano (presión y movimientos de agarre de la mano) y los hábitos neuromotores correctos (el uso correcto de un lápiz, por ejemplo). Según una investigación en el sitio web dislexia.pt, existen algunas características sintomáticas de la disgrafía, sin embargo, la presentación de uno o dos comportamientos no es suficiente para confirmar este problema. Algunas de estas características son: postura gráfica incorrecta, forma incorrecta de sujetar el lápiz y dificultades para agarrar y presionar, letras desconectadas o superpuestas e ilegibles, formas de letras

desorganizadas, inclinación a nivel de la línea de escritura, trazos excesivamente gruesos o demasiado suaves, espaciado irregular entre letras y palabras, entre otros.

2.1.5. Implicaciones de los Problemas del Lenguaje en el Aprendizaje

Es probable que los niños en edad preescolar con trastornos de la comunicación tengan dificultades a largo plazo para aprender a leer y escribir (McLeod et al., 2017), constituyendo un gran desafío tanto para la escuela como para los profesores (Guimarães, 2007). Tomblin et al. (1997) evaluaron a 7218 niños de entre 5 y 6 años con el objetivo de evaluar la prevalencia de trastornos del lenguaje. Los mismos niños fueron reevaluados por Catts et al. (2002) en el segundo y cuarto año del primer ciclo de educación básica. Los resultados indican que los niños que habían sido identificados en preescolar con un trastorno del lenguaje tenían más dificultades en la lectura, en el segundo y cuarto año de escolaridad, en comparación con los que no sufrieron molestias. Los autores también encontraron que los niños con trastornos del lenguaje en edad preescolar que mostraron mejoras en las habilidades del lenguaje oral tuvieron mejores resultados en lectura que los niños que continuaron teniendo un trastorno persistente del lenguaje.

Morgan et al. (2011) siguieron a 7400 niños en edad preescolar durante los siguientes 5 años de escolaridad. Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo los niños con dificultades de aprendizaje y los niños con trastornos del habla y el lenguaje desarrollan sus habilidades académicas en lectura y matemáticas. Tanto los niños con dificultades de aprendizaje como los niños con trastornos del habla y del lenguaje tenían más dificultades en las habilidades de lectura en el jardín de infancia que los niños sin dificultades. Al final del 1er ciclo, solo los niños con trastornos del habla y del lenguaje estaban atrasados respecto a sus compañeros en términos de habilidades de lectura.

Puranik y Lonigan (2012) informan de una conclusión similar, que evaluaron a 293 niños en edad preescolar y concluyeron que los niños con trastornos del lenguaje tienen más

dificultades para escribir que sus compañeros sin dificultades del lenguaje. Martins y Sá (2008) mencionan que, en general, los estudiantes que completan la educación básica tienen lagunas en la comprensión y la lectura. Este hecho dificulta que estos estudiantes ingresen a la sociedad, ya que sus habilidades son insuficientes para proporcionarles una vida adulta exitosa, tanto personal como profesionalmente.

McCormack et al. (2011) aplicaron un cuestionario a 205 estudiantes y 86 padres con el objetivo de investigar el impacto de los trastornos del habla en la actividad y / o participación de los niños en edad preescolar. Los autores concluyeron que las áreas en términos de comunicación verbal e interacciones interpersonales son las áreas en las que estos niños tienen mayor dificultad. Los mismos autores, en un estudio longitudinal, evaluaron a 329 niños de 4 a 5 años, el 76% de los cuales no tenían ningún trastorno y el 24% tenía un trastorno de la comunicación. Los mismos niños fueron reevaluados cuando alcanzaron el grupo de edad de 7 a 9 utilizando datos proporcionados por maestros, padres e hijos. Los autores encontraron que los niños con trastornos a los 4/5 años tienen dificultades significativamente mayores a los 7/9 años en comparación con sus compañeros. Los maestros y padres de niños con trastornos de la comunicación también informaron una progresión lenta en lectura y escritura en estos niños, mientras que estos niños mencionaron que los trastornos afectaron sus relaciones con sus compañeros y llevaron a una pérdida de interés en el aprendizaje (McCormack, et al., 2011). También los resultados de una revisión bibliográfica sistemática sobre las implicaciones de los trastornos del habla realizada por McCormack et al. (2010), revelan que estas pueden generar limitaciones en la actividad y/o participación en diferentes niveles: aprendizaje (lectura y escritura, atención), comunicación, movilidad, interacciones y relaciones interpersonales, e incluso a nivel de la carrera profesional.

2.1.5.1. Identificación Precoz de los Problemas de Lenguaje por parte del Docente.

Los docentes / educadores tienen un contacto diario y cercano con el niño, lo que los convierte

en elementos cruciales en el proceso de identificación temprana de los problemas de lenguaje (Caputo, 2017).

Por ejemplo, Dinis et al. (2020) realizó un estudio con 151 niños, en su mayoría en edad preescolar, pertenecientes a la unidad de evaluación del desarrollo e intervención temprana en el distrito de Oporto. Uno de los objetivos del estudio fue comprender quién identifica generalmente las señales de advertencia que pueden conducir a los problemas de lenguaje. Los resultados mostraron que quienes más detectan las señales de alerta de los trastornos de la comunicación son los padres (65%), seguidos de los educadores (15%) y la familia extensa del niño (15%). La identificación de las señales de alerta por parte de los educadores se puede realizar a través de su conocimiento del niño y del desarrollo normal del lenguaje, complementado con la experiencia que acumulan a través de la práctica docente (Caputo, 2017).

En otro estudio, Costa (2011) evaluó la utilidad de las hojas de señalización del programa “Portage” cuando las aplican los educadores. Estos fueron completados por educadores después de una sesión informativa sobre ellos y sobre el desarrollo normal del lenguaje por parte de un docente. En este estudio participaron un total de 4 educadores preescolares, habiendo cumplimentado un formulario para cada uno de los niños de las respectivas aulas (73 niños). Los niños fueron evaluados más a fondo por un docente que identificó a los niños en riesgo de tener trastornos de la comunicación. Se encontró que los niños identificados por el docente con un trastorno de la comunicación obtuvieron, en general, puntuaciones más bajas en las hojas de señalización, lo que indica que los educadores con alguna formación previa son capaces de identificar posibles trastornos de la comunicación y así contribuir a la identificación temprana de estos. Otra herramienta que pueden utilizar los profesionales de la salud y la educación para informar la identificación de los niños en riesgo de PEDL es el folleto informativo “Desarrollo del lenguaje de 0 a 6 años”, elaborado por

Caputo (2017). Esto incluye el desarrollo del lenguaje desde los 0 a los 6 años de edad y las principales señales de alerta de la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Para validar el contenido del folleto, se presentó a un panel de expertos con experiencia en la materia (docente). Para validar su utilidad y aplicabilidad, se aplicó un cuestionario a 79 profesionales de la salud y 83 profesionales de la educación. Más del 90% de los profesionales coincidieron en que el folleto permitió rápidamente identificar alteraciones en el desarrollo del lenguaje. Con el objetivo de ayudar a los docentes de 1er ciclo en la identificación temprana de niños con trastornos del lenguaje, Varela (2010) desarrolló el “Test de Cribado de Trastornos del Lenguaje”. El estudio incluyó solo a 4 profesores y, en una primera fase, trató de comprender sus dificultades para derivar a los niños a la terapia de lenguaje y, en una segunda fase, evaluó su receptividad a la prueba desarrollada.

Los profesores también consideraron que la prueba desarrollada es un activo y que debe utilizarse en el aula. El tiempo de aplicación de la prueba varía, aproximadamente, entre 10 a 15 minutos, estando constituido por cuatro partes: semántica, morfosintaxis, fonología y pragmática. Este instrumento incluye un total de 29 tareas. Sin embargo, la construcción del instrumento no fue finalizado, ya que el instrumento no fue validado, siendo una de las sugerencias futuras del investigador. Ben-David (2020), desarrolló un programa para promover el desarrollo del lenguaje denominado “Hablar mejor para leer mejor”, dirigido a profesionales de la salud y la educación, que incluye un conjunto de estrategias orientadas a:

i) estimular la comunicación oral y el surgimiento de la lectura y escribiendo; ii) facilitar la planificación de las actividades docentes; iii) evaluar el desempeño lingüístico de los niños de una manera menos intuitiva; iv) facilitar el acceso de los profesionales de la educación a la formación e información actualizada en el área del lenguaje; y v) contribuir a la validación de un instrumento de evaluación; vi) fomentar la identificación temprana de dificultades en el lenguaje oral.

Este programa se publica en forma de libro (Ben-David, 2020). Otro instrumento que puede orientar al educador en una estimulación temprana de la comunicación y el lenguaje, en sus componentes oral y escrito, en un contexto preescolar fue desarrollado por De Oliveira et al. (2010). Esta propuesta cubre edades comprendidas entre los 3 meses y los 6 años y está presente en su libro, así como en el programa de estimulación temprana del lenguaje: “Mira, escúchame y espérame”.

2.1.5.2. Intervención Multinivel en el Niño. Es fundamental que exista una estrecha colaboración entre todo el equipo disciplinario involucrado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y la responsabilidad del proceso educativo es compartida por todos sus elementos constitutivos.

Varios estudios sugieren que esta colaboración articulada entre docentes y otros profesionales conlleva innumerables beneficios para los niños, ya que no solo es posible contribuir a la eliminación de obstáculos y barreras, sino que también es posible optimizar las habilidades del alumno con algún tipo de más necesidad específica. Ribeiro (2019) apoyan la colaboración, presentando dos argumentos básicos para el trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo beneficia directamente al niño, ya que los educadores no pueden evolucionar en sus prácticas cuando están aislados, necesitan una segunda opinión, para compartir ideas y ayudar en la intervención con niños con necesidades educativas especiales. El trabajo colaborativo beneficia directamente a los educadores porque aprenden de los demás, para que mejore su profesionalismo y eficacia.

Baxter, et al. (2009) también informan que el trabajo conjunto exitoso promueve un enfoque que satisface las necesidades de cada niño. Los autores presentan varios beneficios, entre ellos la mejora de la competencia comunicativa, un mayor acceso al currículo nacional y, finalmente, una mayor autoestima.

King et al. (2019) sugieren dos tipos de colaboración, directa e indirecta. En la colaboración indirecta, el trabajo en equipo es solo la planificación de estrategias, siendo la aplicación la responsabilidad de un solo profesional, generalmente el primer maestro CEB. En colaboración directa, los distintos elementos del equipo contribuyen a la planificación y respectiva aplicación conjunta y articulada.

Ebbels, et al. (2017) también distinguen el tipo y la intervención en "especialista" y "dirigida", siendo la primera, la intervención especializada, que implica una intervención individualizada por un logopeda y la segunda, la intervención dirigida, implica una intervención indirecta por parte del logopeda, siendo las estrategias aplicadas por otro profesional. Básicamente, para que la enseñanza sea de calidad, es fundamental que exista una estrecha colaboración entre el profesorado y todos los profesionales especializados en la intervención en los trastornos del lenguaje. En este estudio se exploró la articulación entre el terapeuta de lenguaje y el profesor de primer grado, ya que son dos actores clave en la carrera escolar de un niño diagnosticado con problema en el lenguaje.

Wren y Parkhouse (1998) dan especial importancia a esta articulación, señalando que la inclusión de niños con problemas de comunicación, habla y lenguaje es el resultado del trabajo desarrollado entre los dos profesionales. La importancia del trabajo en equipo desarrollado entre el profesor y el terapeuta de lenguaje es reiterada por Baxter et al. (2009) la investigación sugiere que existen beneficios para los niños y el personal de un trabajo conjunto entre los terapeutas del habla y el lenguaje y los maestros. La American Speech-Language-Hearing Association, ASHA, (2004) considera que el terapeuta de lenguaje y el profesor de clase deben trabajar en colaboración, siguiendo valores como la comprensión, el respeto mutuo y también el intercambio de conocimientos, experiencias, conocimientos y estrategias.

III. MÉTODO

3.1. Tipo y diseño de estudio

El presente estudio fue de naturaleza cuantitativa de tipo descriptivo, prospectivo de corte transversal y diseño no experimental (García y Luján, 2001). Descriptivo porque se describieron los hechos y fenómenos tal cual se presentaron y se relacionaron las características de las variables; prospectivo porque la investigación se realizó con los datos que representan a la toma de muestras; de corte transversal porque estudió las variables en un determinado espacio de tiempo; de diseño no experimental porque es un estudio observacional que describió lo que existe en la realidad.

3.2. Ámbito temporal y espacial

La presente investigación se realizó en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo ubicada en el distrito de Villa el Salvador en la ciudad de Lima, durante el periodo Julio a noviembre 2021.

3.3. Variables

En el estudio que se realizó presenta una única variable, la misma que pretende describir la opinión de los docentes y/o profesores ante la relación que existen entre estas dos entidades (problemas de lenguaje y dificultades en el aprendizaje) presentes en los niños de educación primaria.

Tabla 1

Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	TIPO/ESCALA
Opinión de los profesores ante los	Opinión ante los problemas del lenguaje	- compuestos por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 10 y 11	- Cualitativa, nominal - Escala de Likert de cinco puntos

problemas del lenguaje y las dificultades de aprendizaje.	Opinión ante las dificultades de aprendizaje.	- compuestos por los ítems 12, 13, 14 y 15.	1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = No estoy de acuerdo ni en desacuerdo 4 = Estoy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo
Género	Apariencia física del sujeto	Categoría binaria	Cualitativa, nominal, dicotómica 1 = hombre 2 = Mujer
Tiempo de servicio	Tiempo en el cual el docente está laborando en la institución.	< - 16 17 - 26 27 - >	Cuantitativa, ordinal
Edad	Edad en años expresada por el sujeto	30-40 41 a más	Cuantitativa Continua

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población estuvo constituida por 40 docentes de la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador, durante el periodo Julio a noviembre 2021.

3.4.2. Muestra

La muestra estuvo constituida por conveniencia tomando a todos los docentes de la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo, siendo esta de 40 individuos con características específicas que cumplan con los criterios de inclusión la muestra.

3.4.3. Unidades de análisis.

La unidad de análisis fue un docente de la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador, durante el periodo Julio a noviembre 2020.

3.4.4. Criterios de selección

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio se realizará un muestreo no probabilístico según evaluación, con los siguientes criterios de inclusión:

- Docentes que laboran en el centro educativo Pedro Ruiz Gallo;
- Docentes de enseñanza primaria básica regular.

3.5. Instrumentos

El instrumento de recolección de datos utilizado en esta investigación fue un cuestionario elaborado por Lopes (2017) y usado en su trabajo de maestría en Educación especial, siendo modificado por la autora el mismo que será revisado y aprobado por juicio de expertos según conveniencia de estos.

Se empleó una encuesta tipo cuestionario, el cual será aplicado a docentes de educación regular, del 1ro al 6to grado de educación básica primaria. En donde en la primera parte corresponde a la caracterización sociodemográfica de los docentes consultados (6 preguntas) y la segunda está destinada a medir las opiniones de los docentes sobre problemas de lenguaje y dificultades de aprendizaje (15 preguntas). Todas las preguntas son cerradas y en la segunda parte se utilizará la escala Likert (5 niveles). El cuestionario (Anexo B) será elaborado en el programa Word.

3.6. Procedimientos

Inicialmente cada participante recibirá las informaciones necesarias y se solucionarán sus dudas en relación a la investigación. Después del consentimiento informado, cada voluntario firmará el mismo (Anexo A), y será sometido al cuestionario correspondiente.

Se explicará oralmente a cada uno de los docentes la finalidad del cuestionario, así como se asegurará que su participación fuera absolutamente voluntaria y anónima, y que pudieran, sin perjuicio, interrumpir su participación en cualquier momento. También se informará que los datos recolectados solo serían utilizados dentro del alcance de este estudio y podrán ser consultados por los docentes, luego de su tratamiento, si así se expresara este deseo.

3.7. Análisis de datos

Después de la recolección de la información se prosiguió al tratamiento estadístico de los datos, mediante el uso del SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 25.0 para Windows. Las tablas obtenidas se trasladaron al programa Word 2010, donde se formatearon y ordenaron según el formato de la universidad.

Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó la estadística descriptiva, por lo que en el presente estudio se utilizaron medidas como la media (M), y la desviación estándar (DP).

En cuanto a la estadística inferencial, permite realizar comparaciones entre datos mediante la asociación de varias variables.

Por lo tanto, las pruebas utilizadas fueron la Prueba U de Mann-Whitney que es una alternativa a las pruebas t para muestras independientes, teniendo como característica principal revelar las diferencias significativas entre dos muestras independientes normalmente representadas por una variable nominal en relación a una variable ordinal. Esta prueba permite verificar, además de la significancia, el promedio de los valores ordinales de los casos en cada muestra, en relación a la variable analizada.

Y la prueba de Kruskal-Wallis es una prueba no paramétrica que tiene como objetivo comparar el valor global de varias muestras independientes, cuando los datos son ordinales o cuando, siendo métricos, las condiciones en las que se permite aplicar el análisis paramétrico de la varianza.

Para la aceptación o rechazo de efectos simples en la escala, se ponderó un nivel de significación de 0,05, o sea: $p > 0,05$ = no significativo; $p < 0,05$ = significativo. Para el análisis de los datos, los mismos fueron insertados en una hoja de cálculo del programa Microsoft Office Excel.

3.8. Consideraciones éticas

Los propósitos y métodos de recolección de la información de acuerdo al reglamento de la institución universitaria, brindado por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Se brindará información previa tanto a los docentes comprometidos en el estudio y al director correspondiente de la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador, previa solicitud de firma del consentimiento informado.

IV. RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan y describen los resultados obtenidos tras el tratamiento estadístico de los datos recogidos.

4.1. Resultados referentes a las características generales de la población de estudio.

Tabla 2

Características de la población de estudio.

Características		Frecuencias	
		No.	%
Género	Masculino	15	37.5
	Femenino	25	62.5
Edad	30-40	32	80
	41 a más	8	20
Grado de enseñanza	1er Grado	8	20
	2do grado	6	15
	3er grado	6	15
	4to grado	7	17.5
	5to grado	7	17.5
	6to grado	6	15
Tiempo de servicio	< - 16	13	32.5
	17 - 26	19	47.5
	27 - >	8	20

Nota. En la Tabla 2, se muestran los resultados referentes a las características de la población de estudio, donde se observa una predominancia del género femenino con un 37.5% de la población general, así mismo, se observa que en su gran mayoría tienen una edad mayor a los 40 años con un 80%; en cuanto al grado de enseñanza en su mayoría corresponden al 1er grado con un 20%, seguido del 4to y 5to grado con un 17.5% respectivamente y finalmente el 2do,

3er y 6to grados con 15% cada uno. Con respecto al tiempo de servicio de los docentes, se determina que el 47.5% tiene un tiempo de servicio de entre 17 y 26 años, seguido de los menores de 16 años con un 32.5%, y finalmente con un 20% presentan un tiempo de servicio de más de 27 años.

4.2. Resultados referentes a la opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje.

Tabla 03

Opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje.

Preguntas	Frecuencias en porcentajes (%)					Estadísticos	
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy de acuerdo ni en desacuerdo	Estoy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Prom.	Desv. Stand.
P1	0	0	5.2	68.4	26.4	3.28	0.42
P2	0	52.1	35.2	5.2	7.5	2.71	1.66*
P3	14.6	55.6	15.8	8.6	5.4	2.44	0.84
P4	0	0	41.3	48.4	10.3	3.81	0.56
P5	0	31.6	25.3	35.1	8	3.21	0.83
P6	0	5.2	12.8	45.1	36.9	4.18	0.76
P7	0	12.4	10	29.4	48.2	4.21	1.91*
P8	43	45.3	0	0	11.7	1.98	1.05*
P9	56.4	28.1	5.4	10.1	0	1.74	1.78*
P10	11.3	71.6	9.3	7.8	0	2.24	1.57*
P11	0	11.2	0	40	48.8	4.41	0.80
P12	0	30	12.1	31.7	23.3	3.61	0.50
P13	18	55.1	9.3	26.2	0	2.38	1.42*
P14	11.3	3.5	22.7	51.7	10.8	3.61	1.08*
P15	0	0	0	58.4	41.6	4.51	1.38*

(*) índice de relación

Nota. En la Tabla 3, se muestran los resultados referentes a la opinión que presentan los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje, donde se observa que, están de acuerdo con un 65.4% que el problema del lenguaje diagnosticado a los 4 años persiste hasta la edad adulta; que están totalmente de acuerdo con un 48.2% que los problemas del lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico; que están en desacuerdo con un 45.3% que las dificultades de los alumnos con problema del lenguaje se pueden resolver en el aula, sin necesidad de apoyos especializados como la terapia de lenguaje; que el 56.4% está totalmente en desacuerdo que el plan de estudios regular proporciona a los estudiantes con problema de lenguaje, estrategias adecuadas a sus necesidades; que el 71.6% está en desacuerdo con que los profesores de educación regular tienen las habilidades adecuadas para trabajar con estudiantes que tienen problema del lenguaje; que el 55.1% está en desacuerdo con la opinión que los desafíos relacionados con las dificultades de aprendizaje se limitan al entorno escolar; que el 51.7% están de acuerdo que las dificultades de aprendizaje están asociadas a obstáculos en los procesos de comprensión y uso del lenguaje; y que el 58.4% opinan que los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen derecho a programas educativos individualizados, de acuerdo con sus características y necesidades.

4.3. Resultados referentes a la opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según edad.

Tabla 4

Opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según edad.

Resultados estadísticos relacionados a la edad				
Preguntas	30 a 40 años	41 a más años		

	Promedio	Desv. Stand.	Promedio	Desv. Stand.	Mann – Whitney U	Valor de P
P1	4.18	0.61	4.38	0.56	90.25	0.249
P2	2.01	1.05	2.51	0.61	88.50	0.266
P3	2.44	1.28	2.44	0.83	109.00	0.872
P4	3.71	0.74	3.91	0.78	94.50	0.407
P5	3.51	0.92	2.91	0.97	72.50	0.080
P6	4.31	1.12	4.04	0.81	82.50	0.180
P7	4.71	0.84	3.12	1.23	50.50	0.005*
P8	1.04	1.45	1.91	1.12	110.00	0.909
P9	1.71	1.16	1.78	0.83	95.00	0.415
P10	2.51	0.93	1.98	0.46	72.50	0.021*
P11	4.44	1.15	4.38	0.90	96.00	0.447
P12	3.78	1.28	3.44	1.34	95.00	0.450
P13	2.44	1.23	2.31	0.86	112.00	0.982
P14	3.44	1.15	3.78	1.22	91.50	0.340
P15	4.51	0.61	4.51	0.61	112.50	1.000

(*) índice de relación

Nota. En la Tabla 4, se muestran los resultados referentes a la opinión que presentan los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según la edad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 30 a 40 años y de 41 a más años. Sin embargo, en el análisis por cada pregunta, existen dos diferencias estadísticamente significativas, que pasamos a describir a continuación; en la pregunta 7, se obtuvo que los docentes en edades comprendidas entre 30 a 40 años, presentan un promedio de 4.71; en comparación con los docentes de más de 40 años, que obtuvieron como promedio 1.23, los mismos que más están de acuerdo con que los problemas del lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico, (Mann-Whitney U = 50.500; p= 0.005). Asimismo; en referencia a la pregunta 10, se obtuvo que los docentes en edades comprendidas entre 30 a 40 años, presentan un promedio de 2.51%; en

comparación con los docentes de más de 40 años, que obtuvieron como promedio 1.98%, los mismos que más están de acuerdo con que los profesores de educación regular tienen las habilidades adecuadas para trabajar con estudiantes que tienen problemas del lenguaje, (Mann-Whitney $U = 72.50$; $p = 0.021$).

4.4. Resultados referentes a la opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el grado de enseñanza.

Tabla 5

Opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el grado de enseñanza.

Resultados estadísticos relacionados al grado de enseñanza														
Pre gun tas	1er G		2do G		3er G		4to G		5to G		6to G		Kruskall Wallis	Valor de p
	Pro	Desv Stan												
P1	5.16	0.51	5.09	0.58	5.24	0.58	5.05	0.5	4.94	0.49	4.76	0.58	0.35	0.97
P2	3.41	0.79	3.79	0.63	1.91	0.194	3.3	0.78	3.19	0.77	3.46	0.63	1.48	0.59
P3	3.32	1.01	3.19	0.85	2.22	0.88	3.21	1	3.1	0.99	2.86	0.85	1.17	0.67
P4	4.57	0.89	4.59	0.8	1.69	0.66	4.46	0.88	4.35	0.87	4.26	0.8	2.8	0.34
P5	3.82	1.08	4.29	0.98	2.05	0.83	3.71	1.07	3.6	1.06	3.96	0.98	1.68	0.54
P6	5.07	1.03	4.89	0.83	2.09	0.58	4.96	1.02	4.85	1.01	4.56	0.83	0.33	0.98
P7	4.49	1.37	5.79	1.24	1.41	0.96	4.38	1.36	4.27	1.35	5.46	1.24	8.32	0.13*
P8	2.82	1.24	2.99	1.13	2.62	0.58	2.71	1.23	2.6	1.22	2.66	1.13	0.76	0.80
P9	2.74	1.18	2.19	0.84	1.41	1.05	2.63	1.17	2.52	1.16	1.86	0.84	4.92	0.08
P10	2.99	0.59	3.49	0.47	1.96	0.47	2.88	0.58	2.77	0.57	3.16	0.47	3.75	0.24
P11	5.24	0.99	5.29	0.92	2.24	0.64	5.13	0.98	5.02	0.97	4.96	0.92	1.02	0.72
P12	4.82	1.39	4.59	1.35	1.83	1.37	4.71	1.38	4.6	1.37	4.26	1.35	3.4	0.27
P13	2.24	1.01	3.09	0.9	2.09	1.04	2.13	1	2.02	0.99	2.76	0.9	1.1	0.69
P14	4.57	1.36	4.19	1.23	2.22	0.58	4.46	1.35	4.35	1.34	3.86	1.23	0.87	0.76
P15	5.32	0.61	5.49	0.63	1.52	0.64	5.21	0.6	5.1	0.59	5.16	0.63	0.75	0.81

(*) índice de relación

Nota. En la Tabla 5, se muestran los resultados referentes a la opinión que presentan los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el grado de enseñanza, por lo cual no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos del primer al sexto grado. Sin embargo, en el análisis por cada pregunta, existen diferencias estadísticamente significativas, en la pregunta 7, lo que pasamos a describir a continuación; se observa que en promedio que los docentes que enseñan en el 3er grado son los que no están de acuerdo, con 1.41%, que los problemas del lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico, en comparación de los que enseñan en el 1er, 2do y 4to grado, que sí están de acuerdo, con un promedio de 4.27%, 4.38% y 4.49% respectivamente. Y que en diferencia con los que enseñan en el 2do y 6to grados, los cuales están totalmente de acuerdo, que los problemas de lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico, con un 5.79% y 5.46%, respectivamente.

4.5. Resultados referentes a la opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el tiempo de servicio.

Tabla 6

Opinión de los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el tiempo de servicio.

Resultados estadísticos relacionados al tiempo de servicio								
Preguntas	< - 16		17 - 26		27 - >		Kruskall Wallis	Valor de p
	Prom.	Desv. Stand.	Prom.	Desv. Stand.	Prom.	Desv. Stand.		
P1	4.23	0.79	4.49	0.458	4.05	0.348	83.12	0.44
P2	3.32	1.104	2.55	0.507	3.14	0.397	53.79	0.011*
P3	2.68	1.374	2.49	0.724	2.5	0.614	100.19	1.00
P4	3.68	0.682	4.07	0.676	3.5	0.566	74.19	0.34

P5	3.59	1.187	3.18	0.862	3.41	0.752	80.69	0.47
P6	4.59	1.084	4.12	0.704	4.41	0.594	67.69	0.29
P7	5.14	0.462	3.86	1.121	4.96	1.011	29.19	0.01*
P8	2.32	1.674	1.97	1.014	2.14	0.904	101.19	1.04
P9	1.87	1.366	1.86	0.724	1.69	0.614	88.19	0.61
P10	2.59	1.084	2.23	0.352	2.41	0.242	86.69	0.503
P11	4.5	1.351	4.55	0.799	4.32	0.689	92.19	0.80
P12	4.14	1.104	3.49	1.234	3.96	1.124	74.69	0.36
P13	2.78	1.374	2.34	0.775	2.6	0.665	88.19	0.61
P14	3.5	1.351	3.86	1.113	3.32	1.003	91.69	0.72
P15	4.68	0.682	4.6	0.507	4.5	0.397	96.69	0.89

(*) índice de relación

Nota. En la Tabla 6, se muestran los resultados referentes a la opinión que presentan los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el grado de enseñanza, en donde se evidencia que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los diversos tiempos de servicio. Sin embargo, en el análisis por cada pregunta, existen dos diferencias estadísticamente significativas, en la pregunta 2, lo que pasamos a describir a continuación; se observa que en promedio, que los docentes que tienen un tiempo de servicio menor o igual a los 16 años, con un 3.32%, son los que están totalmente de acuerdo ante la pregunta, el problema del lenguaje diagnosticado a los 4 años persiste hasta la edad adulta; en comparación con los docentes de 27 a más tiempo de servicio y los de 17 a 26 años, con un promedio de 3.14% y 2.55% respectivamente (Mann-Whitney U 53.79; y un valor de $P = 0,011$). Además, que en la pregunta 7, se observa que, en promedio, que los docentes que tienen un tiempo de servicio menor o igual a los 16 años, con un 5.14%, son los que están totalmente de acuerdo ante la pregunta, los problemas del lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico; en comparación con los docentes de 27 a más tiempo de servicio y los de 17 a 26 años, con un promedio de 4.96% y 3.86% respectivamente (Mann-Whitney U 29.19; y un valor de $P = 0,01$).

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Del análisis con respecto a los resultados obtenidos en el presente estudio se pudo observar, también que, la mayoría de los docentes opinan que están de acuerdo con la pregunta 1, en que el problema del lenguaje surge durante el período de desarrollo temprano, esto se corrobora en el DSM-5 (2014) y en De Sá et al. (2018); donde los problemas de lenguaje aparecen durante los primeros años de vida (hasta los cuatro años), existiendo una posibilidad de presentarse ligeros retrasos en la maduración y que no siempre evolucionan hacia un problema de lenguaje específico.

Por otro lado, se encontró que, la mayoría de los docentes no está de acuerdo con la pregunta 2, donde hace referencia que, el problema del lenguaje diagnosticado a los 4 años persiste hasta la edad adulta. Ante esta afirmación, se determina que faltan conocimientos profundos sobre estos trastornos, ya que según De Sá et al. (2018); los problemas de lenguaje diagnosticados a los 4 años permanecen, en la mayoría de los casos, durante toda la vida, sin embargo, su perfil funcional puede cambiar con el tiempo.

Además, se pudo observar que la mayoría de los docentes no están de acuerdo con la pregunta 3 que refiere que, los problemas del lenguaje son altamente hereditarios, coincidiendo con los resultados de otros estudios que se han desarrollado. Según American Psychiatric Association (2014), refiere que si existen varios miembros de la familia que presenten problemas de lenguaje puede deberse a la presencia de un gen FOXP2 que es responsable de esta condición familiar, por lo que se refuerza la necesidad de que los docentes tengan nociones adecuadas sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes con problemas de lenguaje.

Así mismo, en el estudio se obtuvo que la mayoría no está de acuerdo ni en desacuerdo con la pregunta 4 y 8, que refiere que los niños con déficit en el lenguaje receptivo tienen peor pronóstico que aquellos con déficit predominantemente expresivo y que las dificultades de los alumnos con problema del lenguaje se pueden resolver en el aula, sin necesidad de apoyos

especializados como la terapia de lenguaje, el mismo que se concuerda con varios autores cuando refieren que los niños con problemas de lenguaje comprensivo tienen peor pronóstico en comparación con los que tienen problemas de lenguaje expresivo, y que es de suma importancia el apoyo especializado del terapeuta de lenguaje (King et al., 2019; DSM-5, 2014; De Sá et al., 2018).

Se observa también que, la mayoría de docentes están totalmente de acuerdo con las preguntas 5, 6, 7 y 11, que refieren que, el problema del lenguaje está fuertemente asociado con otros trastornos del desarrollo neurológico, que los estudiantes con problema del lenguaje suponen un desafío para los profesores, que los problemas del lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico; y, que Los estudiantes con problema del lenguaje deben beneficiarse de la intervención de un equipo multidisciplinar, respectivamente; lo mismo que concuerda con varios autores (King et al. 2019; DSM-5, 2014; Kim et al., 2020; Shriberg et al., 2019), que refieren que los problemas de lenguaje están relacionados con otros trastornos del neurodesarrollo, y de las dificultades de aprendizaje específicamente para la lectura y la escritura; además de los trastornos de la conciencia fonológica (McCormack et al. 2010).

También, se observa en los datos obtenidos que la mayoría de los docentes indicaron estar totalmente en desacuerdo con que la pregunta 9, que refiere que el plan de estudios regular proporciona a los estudiantes con problema de lenguaje, estrategias adecuadas a sus necesidades; así también, se obtuvo que la mayoría está en desacuerdo con la pregunta 10 que refiere que, los profesores de educación regular tienen las habilidades adecuadas para trabajar con estudiantes que tienen problema del lenguaje. Estos resultados coinciden con estudio de por Saldaria et al., (2019), que hacen referencia que el apoyo adecuado a los alumnos con problemas de lenguaje, es un gran desafío para el profesional de la educación o docente, pues existe en la actualidad una alta prevalencia de alumnos que presentan alteraciones en el habla, en el lenguaje o la comunicación en edad escolar. Estas alteraciones, según King et al. (2019),

Prates y Martins (2011), constituyen el problema más frecuente en el desarrollo infantil, con prevalencias que varían entre 2 a 19% y que se manifiestan a lo largo de la edad escolar representando un riesgo significativo de presencia de dificultades en la lectura y la escritura (King et al., 2019; Chavez y Gomez, 2015). Por lo tanto, es fundamental que los docentes tengan nociones adecuadas, y formen parte del equipo multidisciplinario, sobre las dificultades que enfrentan sus estudiantes con problemas de lenguaje y/o dificultades de aprendizaje (Donalson y Sanderson, 2016; Prates y Martins, 2011).

Con respecto a lo observado en relación a la pregunta 13, los desafíos relacionados con las dificultades de aprendizaje se limitan al entorno escolar, la mayoría de los docentes no estuvieron de acuerdo, concordando con varios autores que hacen referencia que las dificultades de aprendizaje, como los cambios de comportamiento y las dificultades de socialización, deterioran la vida social del alumno (Coelho et al., 2018; Alvarez y Correa, 2021; De Sá et al, 2018; Félix, 2019).

Finalmente, se obtuvo también, que la mayoría de docentes están de acuerdo con las preguntas 12, 14 y 15, en donde las dificultades de aprendizaje son el problema con la tasa de prevalencia más alta en el grupo de Necesidades Educativas Especiales, las dificultades de aprendizaje están asociadas a obstáculos en los procesos de comprensión y uso del lenguaje, y los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen derecho a programas educativos individualizados, de acuerdo con sus características y necesidades, respectivamente; siendo concordados con varios autores (Gonçalves y Crenitte, 2014; Álvarez y Correa, 2021; De Sá et al., 2018), que mencionan que existe una alta prevalencia de dificultades de aprendizaje en los niños con necesidades educativas especiales, además mencionan que entre los diversos factores de riesgo para la dificultad de aprendizaje, existe previamente un problema de lenguaje. (Gonçalves y Crenitte, 2014; Coelho et al., 2018).

Por otro lado, después de observar los resultados obtenidos en la presente tesis, que concuerdan con otras investigaciones que destacan la necesidad de que los docentes deben mejorar sus opiniones sobre las dificultades para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gonçalves y Crenitte, 2014; Mora, 2018; Félix, 2019; y Mora y Andrea, 2018).

Del mismo modo en un estudio concluye que la formación básica de los docentes es deficiente en relación con los conocimientos relacionados a las dificultades de aprendizaje. Para lo cual, es importante que el docente conozca con más detalle estas dificultades de aprendizaje que pudieran presentar sus alumnos y también que reflexionen sobre las medidas educativas que deben tomar ante la presencia de estas dificultades (Dzib et al., 2017).

En cuanto a las opiniones del docente en cuanto a la relación que existe entre los problemas de lenguaje y dificultades de aprendizaje, algunos autores refieren que los problemas relacionados con el lenguaje son a con frecuencia indicadores de dificultades de aprendizaje y, aunque los problemas de lenguaje no se consideran como dificultades en el aprendizaje, sin embargo, se relacionan muy íntimamente (Félix, 2019)

En cuanto a las opiniones de los docentes en cuanto a la relación que existe entre los problemas de lenguaje y dificultades de aprendizaje según la edad, los grados de enseñanza y del tiempo de servicio de los docentes evaluados para el presente estudio, no es posible demostrar su relación a ciencia cierta, debido a la alta escasez de los estudios de investigación que los relacionen. Sin embargo, se observó que en la pregunta 7, en donde los docentes con edades comprendidas entre 30 a 40 años, en comparación con los docentes de 40 a más años, son los que más están de acuerdo con que los problemas de lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico. Así mismo, en relación a la pregunta 10, se determina que, en promedio, los docentes con edad entre 30 a 40 años, en comparación con los docentes de 40 a más años, son los que están totalmente de acuerdo con que los docentes de educación regular

tienen habilidades adecuadas para trabajar con estudiantes que presentan problemas de lenguaje.

En cuanto a la opinión que presentan los docentes de educación primaria sobre la relación entre los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje según el grado de enseñanza, se observa que hubo diferencias estadísticamente significativas en relación a la pregunta 7, como promedio, los docentes del 1er, 2do y 4to grado en comparación con los docentes de los demás grados, sí están de acuerdo, en relación a las consecuencias de los problemas de lenguaje sobre el aprendizaje académico.

Por otro lado, en relación a la pregunta 2, se nota que, en promedio, los docentes con antigüedad menor o igual a los 16 años, al compararlos con docentes con antigüedad mayor, son los que más concuerdan en que los problemas de lenguaje diagnosticados en 4 años persisten hasta la edad adulta. Así mismo, ante la pregunta 7, los docentes con antigüedad menor o igual a los 16 años, cuando son comparados con los docentes con antigüedad mayor, son los que más concuerdan con que los problemas de lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico.

VI. CONCLUSIONES

Después de realizar el presente estudio, se concluye, que:

6.1. Los problemas de lenguaje con las dificultades de aprendizaje están muy relacionados, y que los problemas de lenguaje influyen fuertemente en las dificultades de aprendizaje.

6.2. Existe una gran importancia por medio de su opinión que dan los docentes encuestados a los problemas de lenguaje y las dificultades de aprendizaje, así como también a las limitaciones que sienten al trabajar con alumnos con esa condición.

6.3. Se destaca la necesidad de que los docentes deben mejorar sus opiniones sobre las dificultades para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.4. La formación básica de los docentes es deficiente en relación con los conocimientos relacionados a las dificultades de aprendizaje.

6.5. Las opiniones de los docentes en cuanto a la relación que existe entre los problemas de lenguaje y dificultades de aprendizaje según la edad, los grados de enseñanza y del tiempo de servicio de los docentes evaluados para el presente estudio, no es posible demostrar su relación a ciencia cierta, debido a la alta escasez de los estudios de investigación que los relacionen

6.6. Que en la pregunta 7, en donde los docentes con edades comprendidas entre 30 a 40 años, en comparación con los docentes de 40 a más años, son los que más están de acuerdo con que los problemas de lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico. Además, que en la pregunta 10, se determina que, en promedio, los docentes con edad entre 30 a 40 años, en comparación con los docentes de 40 a más años, son los que están totalmente de acuerdo con que los docentes de educación regular tienen habilidades adecuadas para trabajar con estudiantes que presentan problemas de lenguaje.

6.7. Que en relación a la pregunta 7, como promedio, los docentes del 1er, 2do y 4to grado en comparación con los docentes de los demás grados, sí están de acuerdo, en relación a las consecuencias de los problemas de lenguaje sobre el aprendizaje académico.

6.8. Por último, se concluye que en relación a la pregunta 2, se nota que, en promedio, los docentes con antigüedad menor o igual a los 16 años, al compararlos con docentes con antigüedad mayor, son los que más concuerdan en que los problemas de lenguaje diagnosticados en 4 años persisten hasta la edad adulta. Así mismo, ante la pregunta 7, los docentes con antigüedad menor o igual a los 16 años, cuando son comparados con los docentes con antigüedad mayor, son los que más concuerdan con que los problemas de lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico.

VII. RECOMENDACIONES

Después de realizar el presente estudio, se recomienda, que:

7.1. Cada alumno con problemas de lenguaje y dificultades de aprendizaje, llevan consigo una historia que les otorga una particularidad que puede condicionar todo su proceso de aprendizaje, es decir es un ser diferente y, por muy parecido que pueda parecerse, es poseedor de sus particularidades.

7.2. Los docentes tienen la difícil tarea de ayudar a los alumnos a superar las dificultades que comprometen no solo su aprendizaje escolar sino su vida en general, para favorecer así su inclusión en los grupos sociales, dejando de lado el estigma y la frustración.

7.3. Es necesario promover un conocimiento profundo de estos problemas de lenguaje y dificultades de aprendizaje, ya que algunas de estas pueden mejorar significativamente si se detectan a tiempo y se dispone de los recursos adecuados para trabajar específicamente con cada una de ellas.

7.4. Es necesario promover el trabajo de un equipo multidisciplinario donde se incluya al docente, siendo pieza clave del proceso de integración social, familiar y educacional de los niños que presenten estas condiciones.

VIII. REFERENCIAS

- Aguado, G., y Alonso, G. (2009). *Trastorno específico del lenguaje: retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, L., y Correa, A. (2021). Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión. *Revista Tempus Psicológico*, 4(1), 29-43.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/article/view/3373/6902>
- American Psychiatric Association (2014). *Manual de Diagnóstico y Estadística de las Perturbaciones Mentales*, 5ª Edición. Madrid: Climepsi Editores. www.asha.org/policy
- American Speech and Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. www.asha.org/policy
- American Speech and Hearing Association. (2004). *Roles of Speech- Language pathologists and Teachers of Children who are deaf and Hard of hearing in the Development of Communicative and Linguistic Competence*. www.asha.org/policy
- American Speech and Hearing Association. (2008). *Roles and responsibilities os Speech Language Pathologists in Early Intervention: Technical Report*. www.asha.org/policy
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K. y Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together: Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25, 215–234. <https://doi.org/10.1177/0265659009102984>
- Ben-David, H. (2020). *O espaço pedagógico no processo comunicacional em contexto Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico* [Tesis Doctoral, UAC].
<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/5898>
- Caputo, M. (2017). *Gagueira: relação entre grau de severidade com características vocais e configuração do trato vocal*. [Tesis de graduación, PUCSP]
<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/19776/2/Mirela%20Silveiro%20Pollini%20Caputo.pdf>

- Catts, H., Fey, M., Tomblin, J. y Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Chavez, L. y Gomez, E. (2015). *Incidencia de los trastornos del lenguaje en la enseñanza aprendizaje de los alumnos del primer año de secundaria de la I.E. César Vallejo de Yanacancha* [Tesis de especialidad de comunicación y literatura, Universidad Daniel Alcides Carrión]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/258>
- Coelho, D., Andrade, A. y Portugal, G. (2018). The ‘Awakening to Languages’ approach at preschool: developing children’s communicative competence. *Language Awareness*, 27(3), 197-221. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1486407>
- Costa, A. (2011). *Rastreo de alterações de comunicação: contributo dos educadores*. [Tesis de Maestría en Ciencias del Habla y de la Audición], Universidad de Aveiro, Aveiro.
- Cruz, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Revista Educação Especial*, 24(41), 329-345. <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127403002.pdf>
- De Oliveira, J., De Oliveira, R., Bougo, G., Zaboroski, A. y Schier, A. (2010). Communicative profile of children who entered in primary school after the age of five. *Revista Brasileira em Promocao da Saude*, 23(2), 160. <https://doi:10.5020/2010>
- De Oliveira, M., Siqueira, A., Zandonadi, A. (2017). A importância do afeto materno através do toque para o desenvolvimento saudável da criança. *Revista Farol*, 3(3), 97-110. <http://www.revistafarol.com.br/index.php/farol/article/view/46/71>
- De Sá, T., De Lima, R., Mattar, T., y Ciasca, M. (2018). Construção de um instrumento para avaliar a compreensão da linguagem oral de crianças de 2 a 6 anos. *Distúrbios da Comunicação*, 30(1), 158-169. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2018v30i1p158-169>

- Dinis, I., Maia, F., Meneses, R. y Sousa, R. (2020). A perspetiva dos médicos de família portugueses quanto à referenciação de crianças com problemas de comunicação e linguagem. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 36(2), 114-25. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/10421>
- DSM-5 (2014) Construção de um instrumento para avaliar a compreensão da linguagem oral de crianças de 2 a 6 anos. *Distúrbios da Comunicação*, 30(1), 158-169. <http://dx.doi.org/10.23925/2176-2724.2018v30i1p158-169>
- Dzib, D., Gonzales, G y Hernandez, R. (2017). El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco. *Perspectivas docentes* 62, 44-49. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n62.1866>
- Ebbels, S., Mc Cartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. y Norbury, C. (2017). Evidence based pathways to intervention for children with Language Disorders. *Peer J Preprints*, 23(4), 245-256. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- En Coelho, D., Andrade, A. y Portugal, G. (2018). The ‘Awakening to Languages’ approach at preschool: developing children’s communicative competence. *Language Awareness*, 27(3), 197-221. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1486407>
- Félix, J. (2019). *Actitud docente e intervención educativa en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje de las instituciones educativas de nivel primaria de la Red 13 – Los Olivos*. [Tesis de maestría en psicología educativa, Universidad César Vallejo]. <https://core.ac.uk/download/pdf/225584921.pdf>
- Gonçalves, T. y Crenitte, P. (2014). Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 16 (3), 817-829. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201427312>

- Guimarães, I. (2007). *A Ciência e a arte da voz humana*. Alcabideche: Escola Superior de Saúde do Alcoitão (ESSA). En Franco, D., Andrea, M., Fragoso, M., Teles, J., y Martins, F. (2020). Consequências da composição corporal na produção do Português Europeu: estudo de resultados preliminares. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (1). <https://dx.doi.org/10.21747/2183-9077>
- Gurgel, L., Vidor, D., Joly, M. y Reppold, C. (2014). Fatores de risco para o desenvolvimento adequado da linguagem oral em crianças: uma revisão sistemática da literatura. *Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia CoDas*, 26, 350-356. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20142014070>
- Kim, H., Shin, M., y Chang, H. (2020). Self-Perception Early Childhood Teachers of the Importance of Communication Skills. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 29(1), 105-110. <https://doi.org/10.15724/jslhd.2020.29.1.105>
- King, F., Logan, A., y Lohan, A. (2019). Self-Study Enabling Understanding of the Scholarship of Teaching and Learning: An Exploration of Collaboration among Teacher Educators for Special and Inclusive Education. *Studying Teacher Education*, 15(2), 118–138. <https://doi:10.1080/17425964.2019.1587607>
- Laing, G., Law, J., Levin, A. y Logan, S. (2002). Evaluation of structured test and a parent led method for screening for speech and language problems: prospective population based study. *BMJ*, 325 (16), 152-157. <https://doi.org/10.1136/bmj.325.7373.1152>
- Maroco, J. (2017). *Análisis estadístico con SPSS*. Lisboa: Ediciones Sílabo.
- Martins, M., y Sá, C. (2008). Ser leitor no século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246. <http://195.22.21.182/handle/20.500.11796/937>
- McCormack, J., Harrison, L., McLeod, S., y McAllister, L. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4-5 years and children's

- life activities at 7-9 years. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 54(5), 1328-1348. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0155\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0155))
- McCormack, J., McLeod, S., Harrison, L. y McAllister, L. (2010). The impact of speech impairment in early childhood: Investigating parents' and speech-language pathologists' perspectives using the ICF-CY. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 378-396. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.04.009>
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L. y Harrison, L. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/17549500802676859>
- McLeod, S., Verdon, S., Baker, E., Ball, M., Ballard, E., David, A. y Zharkova, N. (2017). Tutorial: Speech assessment for multilingual children who do not speak the same language (s) as the speech-language pathologist. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3), 691-708. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-15-0161
- Mora, U. y Andrea M. (2018). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. *Revista Educación*, 42(1), 156-175. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000100156&script=sci_arttext
- Moran, M., Vera, L. y Morán, M. (2017). Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones para la atención en la escuela. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 191-197. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202017000300030&script=sci_arttext&tlng=pt

- Morgado, E., Da Silva, L., Conceição, M., Cardoso, M. y Rodrigues, J. (2018). Conceptual evolution of special education: a view centered on the legal framework in Portugal. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 11(3), 416-426. <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/434>
- Morgan, P., Farkas, G. y Wu, Q. (2011). Kindergarten children's growth trajectories in reading and mathematics. who falls increasingly behind? *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 472-488. <http://doi.org/10.1177/0022219411414010>
- Nelson, H., Nygren, P., Walker, M. y Panoscha, R. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence review for the us preventive services task force. *Pediatrics*, 117(2), 298-319. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-1467>
- Oliveira, F. (2019). Aptitud cognitiva y compromiso motivacional en el éxito educativo de estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 11-27. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.292>
- Pereira, R., Ramalho, A. y Freitas, M. (2020). O rato roeu a rolha: sobre a aquisição do rótico dorsal por crianças portuguesas com perfis típico e atípico. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 15, 135-162. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/9478/8692>
- Prates, L., y Martins, V. (2011). Distúrbios da fala e da linguagem na infância . *Revista Médica de Minas Gerais*, 21 (4), 54-60. <https://doi.org/10.47820/recima21.v2i9.694>
- Puranik, C. y Lonigan, C. (2012). Early writing deficits in preschoolers with oral language difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 179-190. <https://doi.org/10.1177/0022219411423423>
- Ribeiro, D. (2019). A articulação entre professor e terapeuta da fala na intervenção com criança com perturbação do desenvolvimento de linguagem [Tesis de Maestría, Escola Superior de Educação de Lisboa]. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9899>

- Rodrigues, A., Medeiros, A. y Mesquita, L. (2018). Impressões auditivas da voz do professor na percepção de alunos, professores e leigos. *Audiology - Communication Research (online)* 23, 1857. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2017-1857>
- Saldaria, E., Ariawan, V. y Cahyani, I. (2019). Speaking skill of elementary school students reviewed by gender. *Jurnal Prima Edukasia*, 7(1). <https://doi.org/10.21831/jpe.v7i1.20363>
- Shriberg, L., Strand, E., Jakielski, K. y Mabile, H. (2019). Estimates of the prevalence of speech and motor speech disorders in persons with complex neurodevelopmental disorders. *Clinical linguistics & phonetics*, 33(8), 707-736. <https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1595732>
- Silva, A. (2012). *Comparação dos desempenhos de crianças com dislexia e crianças com progressão normal em leitura em diferentes domínios do conhecimento aritmético*. [Tesis de maestría]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. y O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- Toni, A. (2017). Estratégias de reparo ao ataque ramificado ccv na aquisição fonológica. *Revista Letras*, 96. <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v96i0.50424>
- Torres, R. y Fernández, P. (2011). *Dislexia, disortografia y disgrafia*. Lisboa: McGrawHill.
- Varela, A. (2010). *Construção de um instrumento de rastreio de perturbações da linguagem para professores do 1º ciclo*. [Tesis de Licenciatura en Fonoaudiología, Universidad Fernando Pessoa, Porto]. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/2755>
- Vicente, F. (2019). A aprendizagem da ortografia no Ensino Básico Moçambicano. *Diacrítica*, 33(2), 299-323. <http://doi.org/10.21814/diacritica.411>

Wren, Y. y Parkhouse, J. (1998). Working towards an inclusive curriculum. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 620-625.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/13682829809179496>

IX. ANEXOS

Anexo A - Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, estoy plenamente enterado (a) del presente estudio en el que estaré incluido (a), cuyo objetivo es Determinar si los docentes de educación primaria opinan que los problemas de lenguaje y las Dificultades de Aprendizaje están relacionados en la institución educativa privada Pedro Ruiz Gallo de Villa el Salvador – 2021, a su vez comprendí la explicación que se me fue brindada acerca de la investigación que se pretende realizar.

Me he informado que la participación es voluntaria y con la posibilidad de se pueda retirarme del estudio en cualquier momento, sin ningún problema o consecuencia.

Por lo tanto, declaro haber aceptado voluntariamente de mi integración en este estudio, así como el uso de la información recogida en el ámbito de este trabajo de investigación.

_____, ____ de _____ del 2021

(Firma del participante)

(Firma de la investigadora)

Anexo B.**CUESTIONARIO**

(Elaborado por Lopes, C. 2017- Modificado por Cupe N, 2021)

Su contribución es fundamental para la realización de este estudio, y se agradece su valiosa colaboración. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es tu opinión honesta.

Los datos facilitados son anónimos y confidenciales, y están destinados únicamente a fines académicos.

1ª PARTE: CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Complete esta hoja de identificación según corresponda:

FECHA _____ SEXO _____ EDAD _____

TIEMPO DE SERVICIO LECTIVO EN LA DOCENCIA _____ (AÑOS)

NIVEL DE ESTUDIOS (LICENCIATURA, MAESTRÍA, ETC) _____

2ª PARTE: OPINIONES DE LOS PROFESORES

Para responder al cuestionario, considere tanto la severidad del problema como su frecuencia de aparición, evaluando cada ítem abajo de acuerdo con la escala presentada. La escala que utilizará es la siguiente:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = No estoy de acuerdo ni en desacuerdo

4 = Estoy de acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

Opiniones

1. El problema del lenguaje surge durante el período de desarrollo temprano.	1	2	3	4	5
2- El problema del lenguaje diagnosticado a los 4 años persiste hasta la edad adulta.	1	2	3	4	5
3- Los problemas del lenguaje son altamente hereditarios.	1	2	3	4	5
4- Los niños con déficit en el lenguaje receptivo tienen peor pronóstico que aquellos con déficit predominantemente expresivo.	1	2	3	4	5
5- El problema del lenguaje está fuertemente asociado con otros trastornos del desarrollo neurológico.	1	2	3	4	5
6- Los estudiantes con problema del lenguaje suponen un desafío para los profesores.	1	2	3	4	5
7- Los problemas del lenguaje tienen consecuencias en el aprendizaje académico.	1	2	3	4	5
8- Las dificultades de los alumnos con problema del lenguaje se pueden resolver en el aula, sin necesidad de apoyos especializados como la terapia de lenguaje.	1	2	3	4	5
9 - El plan de estudios regular proporciona a los estudiantes con problema de lenguaje, estrategias adecuadas a sus necesidades.	1	2	3	4	5
10 - Los profesores de educación regular tienen las habilidades adecuadas para trabajar con estudiantes que tienen problemas del lenguaje.	1	2	3	4	5

11- Los estudiantes con problema del lenguaje deben beneficiarse de la intervención de un equipo multidisciplinar.	1	2	3	4	5
12- Las dificultades de aprendizaje son el problema con la tasa de prevalencia más alta en el grupo de Necesidades Educativas Especiales.	1	2	3	4	5
13- Los desafíos relacionados con las dificultades de aprendizaje se limitan al entorno escolar.	1	2	3	4	5
14- Las dificultades de aprendizaje están asociadas a obstáculos en los procesos de comprensión y uso del lenguaje.	1	2	3	4	5
15 - Los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen derecho a programas educativos individualizados, de acuerdo con sus características y necesidades.	1	2	3	4	5

Gracias por su colaboración!!!

Anexo C – Carta de respuesta de la institución donde se hizo el estudio.