



Universidad de Flores

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

TESINA

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Decana de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual: Lic. Ivana Garzaniti

Título: Trastorno Específico del lenguaje (TEL) en niños de escolaridad primaria de escuelas públicas de Corrientes: acompañamiento docente y psicopedagógico

Autora: Sánchez, Elida Elina

Legajo N°: 23569

Tutores metodológicos: Dr. Etchezahar y Lic. Gomez Yepes

Tutora temática: Lic. Gabriela Valdez

Junio 2019

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Índice

Resumen	3
Introducción	5
1. Marco Teórico	7
1.1. Generalidades del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	7
1.1.2. Clasificación del Trastorno Específico del Lenguaje	8
1.2. Trastorno Específico del Lenguaje y dificultades de aprendizaje	9
1.3. Acompañamiento escolar a niños con TEL	11
1.4. La intervención psicopedagógica	13
2. Antecedentes	18
3. Planteo del Problema	23
4. Objetivos	25
4.1. <i>Objetivo general</i>	25
4.2. <i>Objetivos específicos</i>	25
5. Método	26
5.1. <i>Diseño</i>	26
5.2. <i>Participantes</i>	27
5.3. <i>Técnicas de recolección de datos</i>	27
5.4. <i>Procedimiento</i>	27
6. Resultados	29
7. Discusión	37
8. Conclusiones	41
9. Referencias	43
Anexo	48

Resumen

El presente trabajo de investigación buscó indagar en el acompañamiento docente y psicopedagógico a niños de nivel primario con Trastorno Específico del Lenguaje. Por ello, se indagó en su caracterización y en sus consecuencias dentro de los procesos de aprendizaje de estos niños. La investigación siguió una metodología cualitativa desde el enfoque de la Teoría Fundamentada. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 8 (ocho) docentes de escuelas públicas de la Ciudad de Corrientes, Provincia de Corrientes. Todas las entrevistadas tenían (o tuvieron) algún tipo de experiencia con alumnos con dicho trastorno. Los resultados pusieron en evidencia que las docentes tienen cierto conocimiento, desde un punto de vista práctico, acerca de los trastornos específicos del lenguaje y que lo asocian a problemáticas del aprendizaje más generales, pudiendo causar el fracaso escolar si no se interviene correctamente. Asimismo, se destaca que la información sobre los modos de intervención para contrarrestar las consecuencias negativas en los procesos de aprendizaje es más bien escasa entre el grupo de docentes. Por otra parte, las entrevistadas manifestaron que consideran necesario y beneficioso el accionar profesional de psicopedagogos y del Equipo de Orientación Escolar para promover aprendizajes significativos en esta población. A partir de los resultados obtenidos, y en pos de la inclusión educativa de todos los niños, se concluye que resulta fundamental brindar más herramientas, teóricas y prácticas, para que los docentes puedan contar con una visión más integral del desarrollo de las problemáticas del lenguaje en niños pequeños y de sus consecuencias para la vida académica y emocional del niño. Finalmente, en relación al aporte psicopedagógico se hace necesario pensar las intervenciones según las necesidades y realidades puntuales de cada niño y de su entorno familiar.

Palabras clave: Trastorno Específico del Lenguaje – dificultades de aprendizaje- acompañamiento docente- intervención psicopedagógica.

Abstract

The present research work sought to investigate in the teaching and psychopedagogical accompaniment to children of primary level with Specific Language Disorder. Therefore, it was investigated in its characterization and its consequences within the learning processes of these children. The research followed a qualitative methodology from the Grounded Theory approach. Semistructured interviews were conducted with 8 (eight) teachers from public schools in the City of Corrientes, Province of Corrientes. All the interviewees had (or had) some kind of experience with students with this disorder. The results showed that teachers have some knowledge, from a practical point of view, about specific language disorders and that they associate it with more general learning problems, which can cause school failure if not intervened correctly. Likewise, it is emphasized that the information on the modes of intervention to counteract the negative consequences in the learning processes is rather scarce among the group of teachers. On the other hand, the interviewees stated that they consider necessary and beneficial the professional actions of educational psychologists and the School Orientation Team to promote significant learning in this population. From the results obtained, and in pursuit of the educational inclusion of all children, it is concluded that it is essential to provide more tools, theoretical and practical, so that teachers can have a more comprehensive vision of the development of language problems in young children and their consequences for the academic and emotional life of the child. Finally, in relation to the psycho-pedagogical contribution it is necessary to think about the interventions according to the specific needs and realities of each child and their family environment.

Key words: Specific Language Disorder - learning difficulties - teaching accompaniment - psychopedagogical intervention

Introducción

En el desarrollo del lenguaje es difícil delimitar lo “normal” y lo “patológico”, sobre todo, a los distintos ritmos con que se lleva a cabo el desarrollo en los niños. Se puede decir que, al hablar de trastornos del lenguaje, las pautas normales de adquisición del lenguaje se encuentran alteradas desde los estadios tempranos del desarrollo. Son desórdenes del desarrollo que se caracterizan por déficits en la comprensión o producción, que no se explican por pobre estimulación lingüística, pérdida auditiva, retardo mental, déficit motor o enfermedad neurológica (Romero y Lavigne, 2004).

La adquisición del lenguaje exige la coordinación de varias funciones y aptitudes, así como también la intervención de distintos órganos. El lenguaje implica, por un lado, la evolución y maduración cerebral y se da en base a la coordinación de los órganos bucofonatorios. Por otro lado, esta adquisición no se da como un hecho aislado, sino que está íntimamente relacionada con avances en el desarrollo psicomotor y la evolución cognitiva. También intervienen las funciones nerviosas superiores, la interacción con el entorno, factores sociales y culturales, afectivos y emocionales, y el pensamiento (Roque y Dominguez, 2012).

De acuerdo a lo que expresa Méndez (1989), la existencia de niños, en diferentes culturas, que presentan dificultades en la adquisición del lenguaje sin manifestar problemas en otros ámbitos que las expliquen, está causando en la comunidad científica internacional un interés que crece y que se apoya en el estudio de esta problemática de la que actualmente se conoce todavía muy poco.

Frente a niños con esta dificultad, la escuela no puede mirar para otro lado. Al respecto, Warnock (1978) señala que la educación como un bien al que todos deben tener acceso, ya que los fines de la educación son los mismos para todos. Asimismo, el autor destaca el concepto de diversidad, y considera que los niños que presenten alguna dificultad de aprendizaje, deben tener acceso a una educación que atienda sus particularidades. En este sentido, el autor sostiene que la formación y el conocimiento docente son centrales para una atención a la diversidad a través de prácticas pedagógicas inclusivas.

Este trabajo surge ya que, a pesar de los grandes avances en la realidad educativa, aún se requieren cambios políticos, culturales e institucionales que avalen la

inclusión de todos los niños de una manera plena y efectiva. Desde aquí, resulta relevante conocer las perspectivas docentes para poder profundizar en la realidad áulica e incentivar decisiones que atiendan demandas profesionales en pos de una mejor calidad educativa que favorezca procesos de enseñanza–aprendizajes atentos a la diversidad. A su vez, posibilita elaborar intervenciones psicopedagógicas efectivas que respondan a problemáticas actuales concretas, propiciando prácticas colaborativas que favorezcan la inclusión.

Este trabajo fue posible ya que se contó con la disponibilidad de un grupo de docentes que quiso participar de la investigación y comprometerse con la temática de estudio. Por otro lado, se agradece la lectura atenta de mis tutores de la Universidad de Flores y mis docentes y familiares que supieron transmitir su entusiasmo y acompañamiento en esta experiencia.

1. Marco Teórico

1.1. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

El término “Trastorno Específico del Lenguaje” es una traducción al español del inglés *specific language impairment* (SLI) utilizado por autores como Bishop y Leonard (2001). Este término nació como una derivación de los trastornos afásicos de adultos. Paralelamente, este concepto fue desplazando a otros más clásicos, como alalia, audiomudez, sordera verbal congénita, afasia evolutiva, disfasia, etc. Los déficits del lenguaje más frecuentes en estos niños se relacionan con los componentes fonológico, morfosintáctico y léxico. La gramática se destaca por ser un área de dificultad específica que podría funcionar como un marcador clínico que contribuye al diagnóstico (Conti, 2003). En el caso de los niños hispanohablantes con TEL, es normal observar rendimientos deficitarios en el uso de pronombres clíticos, en la concordancia de número entre adjetivo y sustantivo y en la producción de artículos definidos (Bedore y Leonard, 2005). También, se hace evidente que presentan limitaciones en la cantidad de verbos y en su complejidad argumental (Sanz, 2002).

Rapín (1987) define que un niño tiene trastorno del lenguaje si su expresión y/o comprensión del mismo son considerados deficientes, siempre que esto no pueda explicarse por una pérdida auditiva, un déficit motor; un retraso mental, una lesión cerebral evidente, un trastorno emocional o una exposición inadecuada al lenguaje. El TEL, entonces, es un trastorno persistente que acompaña a la persona a lo largo de toda su vida. En la etapa escolar los alumnos con TEL pueden mejorar alguno de sus problemas, pero van a seguir teniendo grandes dificultades en su lenguaje. A nivel comprensivo persisten las dificultades para la comprensión inferencial del lenguaje, los dobles sentidos, las metáforas, etc. A nivel expresivo persisten las dificultades para el discurso narrativo y conversacional, con la consiguiente repercusión en sus relaciones sociales cada vez más basadas en el lenguaje y en el juego.

Los niños que presentan TEL se caracterizan por las dificultades lingüísticas que presentan. En ellos se pueden observar diferentes problemas en la adquisición del lenguaje como alteraciones en la expresión, limitaciones en la comprensión o déficit en ambas. Marinis (2011) considera éste el motivo por el cual conforman una población heterogénea, en la cual los problemas se expresan de modo diverso dependiendo de la

lengua que se esté adquiriendo. La heterogeneidad en la manifestación lingüística de este trastorno también dificulta la clasificación de los niños en subgrupos clínicos, a lo que se agrega una etiología que incluso hoy resulta poco precisa (Fresneda y Mendoza, 2005). Por esta razón, al no existir causas específicas asociadas a la variabilidad sintomatológica, el diagnóstico se efectúa por exclusión. Considerando esto, es de amplio conocimiento y aceptación que las alteraciones lingüísticas de los niños con TEL no se explican por dificultades auditivas, cognitivas, neurológicas o de motricidad oral (Leonard, 2009).

1.1.2. Clasificación del Trastorno Específico del Lenguaje

Diferentes estudios psicométricos han examinado el fundamento empírico de los sistemas de clasificación de los trastornos. El primer intento de clasificación del TEL con base empírica es el de Aram y otros (1975), quienes aplicaron una serie de medidas psicométricas a niños diagnosticados de trastornos del desarrollo del lenguaje y a través del estudio de los perfiles obtenidos determinaron la existencia de seis subtipos diferentes. Fletcher (1991), por su parte, realizó medidas de análisis de habla espontánea e identificó cuatro subtipos en una muestra de 15 sujetos. En estos trabajos empíricos se ha contado con unas muestras de sujetos muy reducidas, lo que hace que la interpretación de las características de cada subgrupo se base, a veces, en las manifestaciones de un único sujeto.

La categorización más clásica del TEL procede de los trabajos de Rapin y Allen, y se basa en la clasificación en tres categorías principales de trastornos del desarrollo del lenguaje: trastornos mixtos receptivo expresivos, trastornos expresivos, y trastornos de procesamiento de orden superior. En la primera categoría se incluye la agnosia auditiva verbal (problemas de procesamiento auditivo central) y los déficits fonológicos sintácticos. En ambos casos el trastorno afecta tanto a la comprensión como a la expresión del lenguaje. La segunda categoría incluye la dispraxia verbal, que conlleva problemas de fluidez y dificultades motoras del habla, lo que hace que los aspectos organizativos del habla estén particularmente afectados, y los trastornos de programación fonológica, que afectan principalmente a la inteligibilidad del habla. La tercera categoría incluye los déficits léxico sintácticos, caracterizados principalmente por problemas de hallazgo de palabras, y los déficits semánticos pragmáticos, que limitan principalmente las destrezas conversacionales (Rapin y Allen, 1987).

La última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), el DSM-V , clasifica los TEL a partir de si el niño tiene: 1. Dificultades en la lectura (velocidad o fluidez, precisión en las palabras y comprensión); 2. Dificultad en la expresión escrita (corrección ortográfica, gramatical, puntuación y claridad u organización en la escritura); y 3. Dificultad matemática (sentido de los números, memorización, cálculo correcto, razonamiento). Por otro lado, especifica que –según la gravedad del trastorno- éste puede ser: leve, moderado o severo.

1.2. Trastorno Específico del Lenguaje y dificultades de aprendizaje

El término dificultades de aprendizaje (DA) ha sufrido mutaciones en su concepción y definición a lo largo del tiempo. En un principio, desde el siglo XIX hasta los primeros años de la década del 60 las DA se vinculan a daños a nivel neurológico. Luego, desde 1965 aproximadamente hasta el inicio de la década del 90, las DA son visas como problemas de corte académico, originadas por disfunciones cerebrales mínimas, o por inconvenientes en procesos de percepción o psicológicos, pero que no se relacionan con deficiencias o retrasos intelectuales o por factores circundantes, como sociales o culturales. Finalmente, a partir de 1990 y hasta la actualidad, las DA se comienzan a estudiar de forma aislada y se relacionan como problemas de tipo educativo, comenzando a tomar en cuenta los enfoques y aportes desde la psicopedagogía, con vistas a una integración escolar plena de aquellos niños que las detentan (Navas y Castejón, 2011).

Para definir qué son las dificultades de aprendizaje, Casas (1986) señala que un niño experimenta una dificultad para aprender cuando posee un impedimento psicológico o neurológico que dificulta su capacidad cognitiva, motora, social o perceptiva, imposibilitando o entorpeciendo la adquisición de la lectura, escritura, habilidades matemáticas o razonamiento. También debe considerarse que el fracaso escolar puede además deberse a factores específicos de la enseñanza, como la institución educativa o la actitud del docente (Casas, 1986). En este mismo sentido, Wenar postula que las DA abarcan rasgos que se diferencian del retraso o las perturbaciones de corte emocional. Según este autor, los niños que poseen DA tienen inconvenientes con la escritura, ortografía, lectura y los cálculos matemáticos. Además, les cuesta concentrarse, prestar atención, hacer secuencias, coordinar, recordar y

diferenciar letras, números y la izquierda de la derecha (Wenar, 1994).

En relación con esto último, y siguiendo lo que plantea Van der Lely (2005), algunos niños con TEL manifiestan unas pobres habilidades sensoriales y no verbales, mientras que otros sólo presentan dificultades con los aspectos estrictamente lingüísticos, especialmente con los computacionales (fonología, morfología y sintaxis). Si en algunos casos el TEL es parte de un problema cognitivo general, en otros, al no aparecer sintomatología asociada de otra índole, no lo sería, siendo el problema específico del dominio lingüístico computacional. En trabajos previos, Van der Lely se había referido a un grupo concreto de TEL, que denominó TEL-gramatical (TEL-G), en el que su problema es específico de un dominio especializado, como es el gramatical, sin descartar otros tipos de TEL en los que su trastorno se ubicaría en un dominio cognitivo más general.

Además de problemas lingüísticos, muchos de los niños con TEL muestran dificultades lectoras que pueden estar influidas por un menor rendimiento del nivel léxico, de la conciencia fonológica y del discurso, consideradas habilidades relevantes para el desempeño lector (Ricketts, 2011, Coloma y De Barbieri, 2007). Con respecto al léxico, los niños con TEL presentan dificultades para aprender nuevos términos. Por esta razón, adquieren las primeras palabras más tardíamente que los menores con desarrollo típico, su léxico es general y poco diverso (Gray, 2003). Además, manifiestan problemas en la denominación y en el uso de palabras funcionales (Buiza, Adrián y otros, 2004). Del mismo modo, Pearce, James y McCormack (2010) establecen que los niños con TEL manifiestan problemas en diferentes ámbitos del discurso narrativo, tales como la estructura textual, la coherencia y los mecanismos de cohesión.

Los déficits en lo que respecta a la conciencia fonológica en los niños con TEL se producen tanto en la etapa pre-escolar como en la escolar, lo que se pone de manifiesto en el hecho que les es difícil analizar y sintetizar la palabra oral a nivel de la sílaba y del fonema (De Barbieri y Coloma, 2004). Es necesario destacar que la emergencia de la conciencia fonológica requiere de la adquisición de una masa crítica de vocabulario, por lo tanto, estas habilidades presentan grados de dependencia (Goswami, 2001).

1.3. Acompañamiento escolar a niños con TEL

En lo que respecta a modos de acompañamiento escolar frente al diagnóstico de TEL en niños, frecuentemente se recurre a una clasificación clásica que establece una diferencia entre modelos naturales, con técnicas de enseñanza menos intrusivas, y modelos directos y focalizados, que usan procedimientos más precisos y estructurados. Siguiendo esto, algunos autores distinguen entre métodos funcionales y formales. En los métodos funcionales, los objetivos de intervención se ajustan a la propia iniciativa del niño, cuidándose mucho la organización de los contextos y los intercambios comunicativos niño-adulto; mientras que en los métodos formales se fomenta el trabajo individual, en situaciones mucho más restringidas, siguiendo una secuencia que comienza por la comprensión y continúa con la imitación, la expresión controlada y la generalización. Mendoza (2001), por su parte, plantea una propuesta intermedia en la que distingue diferentes enfoques que se extienden a lo largo de un continuo que oscila entre los procedimientos interactivos y los planteamientos altamente estructurados. Los primeros intentan facilitar la comunicación social, mientras que los segundos siguen los planteamientos del conductismo y apelan al uso de procedimientos como el moldeamiento, la generalización, la imitación y el desvanecimiento.

Acosta (2012), en cambio, define que existen diversas aproximaciones de intervención sobre un niño con trastorno específico del lenguaje (TEL), por lo que se recurre de manera frecuente a una clasificación clásica, que establece una diferencia entre modelos directos y/o focalizados, y modelos naturales.

Posteriormente, Mendoza (2016) estableció que es necesario considerar la variabilidad en los perfiles lingüísticos ya que proporciona un importante indicador clínico. Esta no se puede considerar “ruido” en el sistema, sino que es un reflejo de la fuerza de las representaciones distribuidas. Las habilidades lingüísticas que parecen altamente sensibles y variables a pequeños cambios en las demandas contextuales externas, desde esta perspectiva, son un reflejo de las representaciones que están peor especificadas o que tienen malas conexiones. Es probable que, si controlan las demandas extrínsecas del contexto comunicativo durante la intervención, los niños con TEL manifiesten perfiles de déficits lingüísticos más o menos estables.

Otro factor importante a tener en cuenta al hablar de las posibles intervenciones en niños con TEL tiene que ver con el grado de intensidad de la intervención, ya que

esto es clave para determinar sus efectos. De acuerdo a Gray (2003), los niños con TEL necesitan una dosis superior de episodios de aprendizaje que los niños con desarrollo típico del lenguaje. Se puede establecer que existen tres tipos de intervención: en la primera (según Goodwin y Ahn, 2010), la instrucción morfológica mejora significativamente el lenguaje y la lectura, por lo que es efectiva en niños con TEL, ya que no solo mejoran en áreas de conciencia fonológica, morfológica y vocabulario, sino también en la lectura y en la escritura; las técnicas de intervención morfológica son: introducción de la morfología e identificación de modelos (se inicia con el concepto de morfología y sus tipos y el objetivo es el aprendizaje de los morfemas para incrementar vocabulario y mejorar la escritura y la lectura), énfasis en la conciencia morfológica flexiva (se centra en el aprendizaje de asociación de las formas gramaticales con su significado; los morfemas flexivos modifican el género, el número, el tiempo, el aspecto y la forma verbal), énfasis en la conciencia morfológica derivativa (los morfemas derivativos cambian los roles semánticos que desempeñan las palabras en las frases; estos posibilitan una mayor flexibilidad sintáctica en la escritura y en el habla) y llevar la conciencia morfológica al contexto académico.

La segunda intervención es la sintáctica y tiene dos orientaciones, de acuerdo a Mendoza (2016): implícitas (cuyo objetivo es ayudar al niño a identificar reglas gramaticales y proporcionarle prácticas para que proponga la forma que tiende a omitir o a producir incorrectamente) o explícitas (que utilizan apoyos visuales).

La tercera es la intervención narrativa que, según Hoffman (2009), tiene dos orientaciones: la narrativa como objetivo de intervención (tiene como finalidad mejorar, incrementar y expandir el discurso narrativo en sus aspectos macroestructurales) y la narrativa como contexto de intervención (su objetivo consiste en basarse en el contexto narrativo para trabajar sus componentes fonológicos, sintácticos y semánticos; es decir, utilizar el discurso narrativo como marco general para la intervención microestructural y segmental).

Se destacan, también, tres niveles de intervención general: nivel 1 (la profesora trabaja con todos los niños en el aula habitual, haciendo mayor seguimiento al niño con TEL), nivel 2 (dividir a la clase en pequeños grupos para trabajar con ellos fuera o dentro del aula) y nivel 3 (sacar del aula de apoyo al niño con TEL para una enseñanza más individualizada, explícita e intensiva).

Los principios que deben guiar la intervención según Alcorn y otros (1995) son: el aprendizaje sucede cuando el niño es expuesto a una experiencia significativa y activa, la experiencia debe ser estructurada de tal manera que el niño se motive para lograr un propósito, los modelos del lenguaje son integrales y totales, el aprendizaje ocurre en el contexto de interacciones sociales que facilitan el aumento y la posibilidad de compartir el conocimiento y las ideas, y el clínico no elige lo que debe ser enseñado, sino que provee experiencias que permitan el aprendizaje.

Por último, las estrategias planteadas para la intervención deben ser estrategias basadas en la imitación y/o en el modelado y/o en la conversación y en la estimulación focalizada (Aguado, 1999).

1.4. La intervención psicopedagógica

Resulta necesario hablar del ámbito clínico de intervención de la psicopedagogía, donde habitualmente se la asocia a al tratamiento de la patología. Tal es así que la raíz de la palabra es *kliné*, que en griego significa lecho y/o lugar en que se observaba y atendía a los pacientes (Visca, 1985). Se deriva de ahí que la clínica esté asociada a los términos enfermedad, patología y/o padecimiento.

En lo que respecta al campo de la psicopedagogía, la palabra clínica tiene un sentido diferente. La psicopedagogía se ocupa del sujeto, lo considera un ser humano único y particular en situación de aprendizaje, con fortalezas, posibilidades, y que también encuentra obstáculos en su proceso de aprender. En el ámbito de la clínica, sin embargo, no se ocupa del diagnóstico y tratamiento de patologías o de problemas en el aprendizaje, sino de una persona singular. Desde la clínica se indagará por qué un sujeto no aprende, pero también si puede orgánicamente hacerlo, si quiere, si cuenta con la motivación interior, y también se preguntará sobre su historia familiar. De tal modo que al preguntarse e indagar sobre una persona y su singularidad, se podrán construir hipótesis desde dónde intervenir, es decir, hipótesis que guíen las intervenciones.

En el proceso en el cual un profesional de la psicopedagogía investiga, analiza e interviene en un sujeto con dificultades en el aprendizaje, no se puede dejar de lado la singularidad de cada niño ni sus procesos de conocimiento, ya que cada niño les otorga una significación particular a las ofertas disponibles, dependiendo de su posición subjetiva y cognoscitiva, y es a partir de allí que se deben realizar intervenciones

singulares. Esto tiene que ver con que en el proceso de aprendizaje de un niño se mezclan los efectos de la construcción de la subjetividad, su organización neurofuncional-cognoscitiva y la estructura social. De este modo, las estrategias clínicas deben variar en función de cada sujeto.

Una autora, cuyos aportes al campo de la psicopedagogía han sido muy importantes, planteó que las distintas modalidades diagnósticas y de abordaje en la clínica psicopedagógica son consecuencia de la particular posición del psicopedagogo. De esta forma se determina la modalidad de estrategia diagnóstica, por la particular relación significación-intervención que cada psicopedagogo privilegia. Dentro de esta concepción, la noción de aprendizaje (y, por ende, el objeto de estudio de la psicopedagogía) va a incidir en la posición del psicopedagogo y lo va a sostener en una posición específica en la clínica. El modo en el que psicopedagogo comprenda esto va a influir en la modalidad diagnóstica y en los modos de intervención durante el tratamiento (Filidoro, 1997).

Actualmente, la psicopedagogía clínica expresa una forma particular de abordar su objeto de estudio, que es el sujeto en un contexto de aprendizaje. La clínica no hace referencia, entonces, a ningún ámbito de trabajo, ni tampoco se restringe a una práctica determinada, sino que se refiere a un tipo de mirada y escucha particular ante el sujeto que aprende. Siguiendo lo que plantea Filidoro (1997), la clínica debe abordar, más allá de una patología o un problema, a un sujeto y su historia, sus particularidades y su modalidad de aprendizaje.

En el caso de los niños con TEL, el modelo de intervención que se viene implementando desde la psicopedagogía en su campo clínico ha logrado resultados positivos en los últimos años (Acosta, Moreno y Axpe, 2013), aunque es necesario hacer algunos comentarios al respecto. De este modo, y, en primer lugar, los niños con TEL progresan mayormente en el aprendizaje del lenguaje y de la lectura, por ejemplo, al mismo tiempo que lo hacen en su desarrollo emocional y social. En segundo lugar, el avance en lenguaje no se da de manera similar en todos sus componentes, es decir, parece haber un mejor desarrollo en habilidades conversacionales, vocabulario y habla que en morfosintaxis, narrativa y procesamiento fonológico. En tercer lugar, se puede apreciar un ritmo pausado en su evolución circunstancial que puede culminar en un fracaso escolar.

Siguiendo lo que plantean estos mismos autores, es válido preguntarse por qué los alumnos con TEL no progresan de manera adecuada en todas las áreas del lenguaje sobre las que se interviene de manera frecuente e intensa. La explicación ante esto tiene que ver con que el modelo puesto en juego es de naturaleza dinámica, por lo que algunas modificaciones se han ido implantando durante su desarrollo, es decir, se han diversificado los contextos de intervención trabajándose de manera transdisciplinar. De esta manera, la intervención psicopedagógica propone combinar el uso de procedimientos, estrategias, actividades y materiales, y aumentar la frecuencia e intensidad de las sesiones en el caso de niños con TEL. Las nuevas propuestas de intervención, en este sentido, deberán introducir algunos cambios que complementen las bases organizativas, curriculares y fonoaudiológicas del modelo de intervención que viene utilizándose.

Una reciente iniciativa está surgiendo y es tal que incorpora al trabajo del alumnado con TEL un bloque de contenidos destinado a mejorar las habilidades cognitivas y neuropsicológicas, con el propósito de alcanzar un rendimiento óptimo en las diversas funciones ejecutivas, con el objetivo de maximizar los beneficios del trabajo psicopedagógico. Más concretamente, es preciso hacer referencia y poner el énfasis en determinados problemas de atención, de alteraciones en la velocidad de procesamiento, de déficit en la memoria de trabajo y de dificultades en la planificación y en la inhibición, todo esto conectado con las funciones ejecutivas de estos niños, es decir, con aquellas capacidades mentales necesarias para la formulación de objetivos y la planificación de estrategias ideales para alcanzar dichos objetivos, optimizando el rendimiento. Lo que se propone es la introducción de contenidos de carácter neuropsicológico, relacionados con la enseñanza de determinadas funciones ejecutivas por medio del apoyo en distintos aspectos como pueden ser en las rutinas y en las reglas de la clase, en proporcionar organizadores en forma de claves visuales, en el ofrecimiento de estrategias de organización y de priorización, en reforzar la memoria de trabajo, en ayudar en el mantenimiento y la monitorización de la atención sostenida, en favorecer la habilidad para realizar una correcta planificación de la acción, en manejar el tiempo de forma adecuada y en persistir en la consecución de una meta (Acosta, Moreno y Axpe, 2013).

Es necesario pensar las intervenciones psicopedagógicas en torno al Equipo de Orientación Escolar (EOE) con el docente en el espacio áulico, pero también con las

familias. Respecto a la intervención del Equipo de Orientación Escolar (EOE) en conjunto con el docente en el espacio áulico, resulta fundamental coordinar con ellos la definición de propuestas áulicas tendientes a la promoción de situaciones de lectura, de escritura, de oralidad y de escucha para que los alumnos se expresen pregunten, participen, favoreciendo la comunicación. De la misma manera, es necesario crear las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje destinadas al conjunto de los alumnos, contemplando las propias singularidades respecto: a los tiempos de aprender, al bagaje cultural, a los recorridos en el proceso de aprendizaje, lo que está estrechamente vinculado con una propuesta pedagógica con anclaje en los diseños curriculares. Si bien el aprendizaje es un proceso individual, la enseñanza está organizada de manera colectiva. Los docentes deben organizar situaciones de trabajo e interacciones entre los alumnos, con ellos mismos desde su rol pedagógico y con otros docentes que promuevan avances en los conocimientos. De esta manera, la propuesta pedagógica recupera la diversidad expresada en la vida áulica, desde la posibilidad de poner en valor las diferencias, entendiendo los distintos aportes que, desde sus recorridos diversos, no lineales, flexibles, aportan los niños y sus familias (D.G.C Y E: DPC Y PS, com. 5/14).

Se pone de manifiesto, entonces, que la intervención del EOE en el aula posibilita observar a los estudiantes (o a solo un estudiante en particular) en el contexto de enseñanza y de vínculos con otros. Este trabajo permite (respecto de un sujeto en particular y en torno a manifestaciones relacionadas presumiblemente con trastornos específicos del lenguaje) inicialmente identificar: sus indicios en las producciones simbólicas, tanto discursivas, escritas, como gráficas, en cómo las mismas se han ligado con la adquisición del habla, la escritura y la lectura y el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desempeño del alumno en algunas de las áreas curriculares, cuestiones de orden emocional y observaciones producto de la escucha al alumno (temporalidad, estructura, sintaxis del lenguaje, entre otros), la relación que guardan con las pautas culturales y los modos de comunicación, la espontaneidad discursiva, las producciones escritas y la comprensión, las manifestaciones que remiten a causas de mayor complejidad en el funcionamiento psíquico de niños y jóvenes (D.G.C Y E: DPC Y PS, com. 5/14).

Finalmente, la Dirección de Educación Especial perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires sostiene que es posible

“analizar la propuesta pedagógica, deconstruyendo y reconstruyendo procesos y procedimientos en función de trascender el modelo médico centrado en el déficit, para pasar a enfoques naturistas o ecologistas en el contexto del aula, donde interactúan las variables: alumnos, currículum, propuesta del docente y su trayectoria educativa” (D.E.E Circular Técnica 6/12).

2. Antecedentes

Entre los estudios realizados sobre la temática de investigación se han podido rastrear los siguientes antecedentes:

En primer lugar, se encuentra la investigación de Muñoz, Palau y otros (2005) realizada en España, quienes se propusieron como objetivo estudiar los TEL mediante magnetoencefalografía (MEG) con el fin de encontrar manifestaciones epileptiformes en áreas precisas del lenguaje. La muestra estuvo conformada por 11 pacientes que presentaban TEL, uno que presentaba síndrome de Landau-Kleffner y uno con TEL de tipo criptogénico. Los criterios utilizados han sido tests dependientes de edad para exclusión de autismo y tests específicos del lenguaje para TEL. A todos los pacientes se les practicó la técnica MSI, mediante resonancia magnética y MEG. De acuerdo a los resultados obtenidos, se obtuvo un patrón característico para los TEL en forma de descargas de punta y polipunta-onda irregular en canales frontales bilaterales. Los dipolos se sitúan predominantemente en áreas perisilvianas izquierdas. Por lo expuesto previamente, los autores concluyeron que el estudio de los trastornos del lenguaje mediante la MEG permite identificar los TEL considerados en una propuesta de clasificación como trastorno específico del lenguaje de tipo primario, trastorno específico del lenguaje de tipo criptogénico y trastorno específico del lenguaje de tipo secundario, como el síndrome de Landau-Kleffner.

Ese mismo año, Coloma, Cárdenas y De Barbieri (2005) realizaron un estudio en la Universidad de Chile cuyo propósito fue determinar si existe relación entre conciencia fonológica y escritura en niños preescolares con trastorno específico del lenguaje (TEL). Su grupo de estudio estuvo constituido por 30 niños con trastorno específico del lenguaje y el grupo control por 30 menores sin problemas lingüísticos. Todos tenían 4 años y pertenecían al nivel socioeconómico medio bajo. A cada uno de ellos se les evaluó la conciencia fonológica y la escritura. El diagnóstico de trastorno específico del lenguaje fue realizado por el fonoaudiólogo de la escuela de lenguaje y se constató mediante las fichas escolares, los informes neurológicos, los exámenes auditivos y la aplicación de la Escala de Madurez Mental Columbia 15. Este instrumento permitió confirmar que el desempeño cognitivo no verbal en el grupo de estudio estaba dentro de rangos normales. Los resultados mostraron que existe relación

entre conciencia fonológica y escritura en los niños con trastorno específico del lenguaje. Además, una proporción importante de ellos presentó problemas en la conciencia fonológica y en la escritura. La conclusión a la que arribaron los autores indicó que se comenta la influencia mutua de la conciencia fonológica y la escritura en los niños con TEL y se destaca su importancia en el aprendizaje del lenguaje escrito. Además, propusieron que estos niños son un grupo de riesgo porque existe una proporción importante de ellos que presentan problemas en esta habilidad metalingüística y en la lengua escrita. Sin embargo, enfatizaron el hecho de que estas dificultades no son síntomas patognomónicos del trastorno específico del lenguaje.

Del mismo modo, Aguado, Cuetos, Domezáun y Pascual (2006) llevaron a cabo un estudio de investigación en España cuyos objetivos fueron saber si la repetición de pseudopalabras (RPP) es una tarea que diferencia bien a los niños hispanohablantes con trastorno específico de lenguaje (TEL) respecto a los que muestran un desarrollo normal del lenguaje (DN) y trastorno de articulación (TA), y comprobar si las características fonológicas y silábicas del español, presentes en las pseudopalabras utilizadas en esta tarea, son compatibles con una explicación del TEL basada en la limitación auditiva temporal. Trabajaron con una muestra de 18 niños con DN, 19 con TEL y 19 con TA, todos de 5 y 6 años, han realizado tareas verbales (sobre todo léxicas y de memoria verbal) y dos tareas de RPP: una con sílabas frecuentes y otra con sílabas no frecuentes. Los resultados demostraron que como en inglés, la RPP es la tarea que diferencia mejor a los niños con TEL respecto a los niños con DN; pero incluso los niños con un trastorno menor, como el TA, muestran déficit en esta tarea; puede considerarse este trastorno como una ‘zona intermedia’ entre el DN y el TEL. Parece que el TA no es sólo un trastorno puro de producción, sino que en su origen hay dificultades relacionadas con la formación de las representaciones fonológicas de las palabras. Por esto, los autores concluyeron que en cuanto a la frecuencia de las sílabas, los resultados no apoyan la explicación basada en la limitación auditiva temporal en español. Se discuten otras explicaciones: limitación general de procesamiento, con especial incidencia de la memoria fonológica de trabajo, y perspectivas conexionistas.

También, se destaca el trabajo realizado por Buiza, Torres y González (2007) en Málaga, España. Esta investigación tuvo como objetivo principal determinar los principales indicadores y características neurocognitivas del TEL en una muestra de niños españoles a fin de replicar los datos obtenidos en investigaciones con niños de

otros idiomas. Con este propósito, estudiaron a 37 niños hispanoparlantes con este trastorno mediante nueve tareas (ejecución continua con y sin aviso previo, comparación de patrones, asociación de dígitos y símbolos, estimación de tiempo, exploración de la memoria, recuerdo de patrones, memoria espacial y clasificación de cartas), que evaluaron un total de 17 marcadores. Los resultados se compararon con los de un grupo control de niños de 5 a 12 años emparejados con los niños con TEL según la edad y el nivel escolar. En los resultados se vio que los niños con TEL presentaron un rendimiento significativamente más bajo en 11 de los 17 marcadores evaluados. Por este motivo, los autores llegaron a la conclusión que estos datos sugieren limitaciones del TEL en la atención, la codificación, la memoria y la función ejecutiva y confirman estudios previos realizados con niños de otros idiomas. Además, un análisis discriminante mostró que dos de los marcadores (atención sostenida y función ejecutiva en procesos de categorización) eran suficientes para discriminar muy eficazmente (el 77% de los casos) entre sujetos con TEL y sujetos normales.

En Santiago de Chile, Villanueva, De Barbieri y Palomino (2008) realizaron un estudio cuyo propósito fue determinar la prevalencia de TEL en la población infantil originaria de la isla Robinson Crusoe, y si dicha prevalencia puede ser atribuida a un efecto fundador. La muestra estuvo constituida por 66 menores entre 3 y 8 años 11 meses, lo que corresponde a la totalidad de la población infantil que habita la isla Robinson Crusoe en ese grupo etario. Para identificar a los niños con TEL, se realizaron evaluaciones individuales en las dependencias de la Posta de Salud Rural Juan Fernández, mediante los siguientes procedimientos: entrevista a los padres, recopilando antecedentes familiares, escolares, mórbidos y del desarrollo, antecedentes pediátricos para descartar otras patologías de base, evaluación de inteligencia no verbal, *screening* auditivo, evaluación de comprensión y expresión del lenguaje oral, en aspectos fonológico y morfo-sintáctico, mediante pruebas que cuentan con normas de referencia nacional. Los resultados demostraron que la frecuencia de TEL en niños originarios es de 35%, cifra significativamente mayor a lo observado en otras poblaciones, tanto de Chile (4%) como del extranjero (2% y 8%) y a lo evidenciado en los niños no isleños (3,8%). Los autores concluyeron que la importancia de demostrar la evidencia genética en la etiología del TEL, implica identificar grupos vulnerables con probabilidades mayores de presentar este tipo de patología. Por otra parte, los resultados de este estudio pusieron en evidencia la necesidad de implementar políticas de salud que permitan dar

solución a este problema. El diagnóstico precoz y el desarrollo de programas de estimulación de lenguaje, contribuirían a disminuir el impacto que esto puede tener en el desarrollo global de los niños.

Por su parte, en Oviedo, España, Roqueta y Estevan (2010) llevaron adelante un estudio sobre sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) que manifiestan problemas comunicativos y de tipo pragmático. Su objetivo principal fue analizar el papel de las tareas de comprensión mentalista en la distinción de un perfil TEL con problemas predominantemente pragmáticos. Para ello, compararon la ejecución en tareas mentalistas de un grupo de participantes con TEL convencional (n= 11), un grupo con TEL con mayor afectación pragmática (n= 9) y un grupo con desarrollo típico del lenguaje (n= 13) de edades comprendidas entre 4 y 7 años. Por un lado, para determinar el perfil lingüístico y cognitivo de la muestra se emplearon distintas medidas lingüísticas de la batería ELI (Evaluación del Lenguaje Infantil) y una medida cognitiva no verbal Escala de Color del Test de Matrices Progresivas de Raven. Los resultados revelaron que todos los grupos fueron igualmente capaces de atribuir estados mentales cuando el contexto está estructurado. Sin embargo, los sujetos con TEL pragmático tuvieron menos éxito que el grupo TEL convencional cuando las tareas estaban orientadas de manera comunicativa y necesitaban procesar información no explícita del contexto. Las autoras defendieron la idea que sus datos apoyan la posibilidad de aislar un subtipo de TEL con especiales problemas pragmáticos, así como el uso de tareas mentalistas para evaluar de forma más precisa estas dificultades.

También, Tirapegui, Pavez y otros (2012) estudiaron en la Pontificia Universidad Católica de Chile acerca del desempeño lector y narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. Sus objetivos fueron conocer el desempeño lector y narrativo de escolares con TEL y estudiar sus posibles relaciones en estos sujetos. Para estos, trabajaron con 31 estudiantes (12 alumnos con TEL y déficit gramatical y 19 estudiantes sin problemas de lenguaje). Todos cursaban 1° básico en escuelas con proyectos de integración. Se les evaluó la comprensión y producción de narraciones orales, la decodificación y la comprensión lectora. Los resultados mostraron que los escolares con TEL presentan como grupo problemas en la lectura (comprensión y decodificación) pese a que sus desempeños lectores son variables. Además, evidencian un rendimiento narrativo similar al de los alumnos sin problemas de lenguaje. La conclusión a la que arribaron los autores indica que la información obtenida puede

contribuir a la elaboración de estrategias específicas para estimular la comprensión lectora de los escolares con TEL. Así, por ejemplo, sería relevante abordar la decodificación y la comprensión narrativa oral para fortalecer la lectura comprensiva en estos escolares. Finalmente, es necesario indagar en otros factores cognitivos que puedan impactar en la narración y en la lectura, con el fin de comprender con mayor profundidad el fenómeno lector y narrativo en los niños con TEL.

Finalmente, y al año siguiente, en la Universidad de La Laguna, Acosta, Moreno y Axpe (2013) realizaron un estudio cuyo objetivo fue comparar la producción y la comprensión de narraciones en 2 grupos de niños hispanohablantes, uno con desarrollo típico y otro con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). La muestra estuvo compuesta por 35 alumnos diagnosticados con TEL y 21 niños sin problemas de lenguaje. Para la evaluación narrativa diseñaron un protocolo de naturaleza cualitativa a partir de la revisión y adaptación de algunas propuestas, entre las que cabe destacar el Test of Narrative Language (TNL). El método se trató de un estudio descriptivo-comparativo entre 2 grupos, esto es, se recogieron datos en 2 muestras (TEL y desarrollo típico) con el propósito de observar el comportamiento de ambas y analizar las diferencias o semejanzas entre ambos grupos. Los resultados indicaron un peor desempeño en el grupo de niños con TEL en el manejo del cuento sin ayuda, en la macroestructura narrativa, en la complejidad sintáctica y en la comprensión global de la historia. Los autores concluyeron que el desarrollo narrativo constituye un área en la que las debilidades parecen persistir durante muchos años en los niños con trastornos del lenguaje, en general, y en los TEL, en particular.

3. Planteo del Problema

El concepto Trastorno Específico del Lenguaje no es nuevo, ya que surgió como una derivación de los trastornos afásicos en adultos; y que progresivamente ha ido desplazando al otro concepto más clásico de “disfasia” (Coloma et al, 2005). Se trata de un problema que, según distintas estimaciones, afecta entre el 2 y el 7% de la población infantil (Mendoza, 2016). De acuerdo a la Unidad de Diagnóstico y Tratamiento de Fonoaudiología del Hospital “Mi Pueblo” de Florencio Varela (2002), provincia de Buenos Aires, el 80% de los problemas de aprendizaje deriva de algún trastorno del lenguaje.

En general, las primeras dificultades de aprendizaje se hacen evidentes al momento de la alfabetización en el primer año escolar y se extiende a otros aspectos de la vida social de los niños. La prevalencia de los trastornos del lenguaje en la población infantil es del 7 al 10% y su evolución, sin el diagnóstico y el tratamiento adecuado, puede derivar además, en problemas psicológicos posteriormente, aislamiento e introspección con respecto a los pares (Aguado et al, 2006).

El Trastorno Específico del Lenguaje existe cuando se determina que un niño tiene una expresión y/o comprensión del lenguaje que resulta deficiente, siempre que esto no tenga una explicación auditiva, neurológica o motora. Durante la etapa escolar, los niños con TEL pueden mejorar alguno de sus problemas, pero van a seguir teniendo grandes dificultades en su lenguaje. A nivel comprensivo persisten las dificultades para la comprensión inferencial del lenguaje, los dobles sentidos, las metáforas, etc. A nivel expresivo persisten las dificultades para el discurso narrativo y conversacional, con la consiguiente repercusión en sus relaciones sociales cada vez más basadas en el lenguaje (Rapín, 1987). Los niños con un trastorno del lenguaje receptivo o comprensivo pueden tener dificultad para entender lo que se les dice, así como también para seguir instrucciones y organizar sus pensamientos, quienes tienen un trastorno de índole expresivo tienen problemas con su uso, por ejemplo, se les dificulta combinar las palabras en oraciones y en ocasiones el orden de las frases es incorrecto. También tienen problemas para encontrar las palabras adecuadas al hablar y recurren con frecuencia al uso de muletillas. Su vocabulario general está por debajo del nivel de otros niños de su mismo nivel de escolaridad y dejan palabras por fuera de las oraciones al hablar o emplean tiempos verbales de manera inadecuada.

Frente al diagnóstico de TEL, las intervenciones tanto por parte de docentes como de psicopedagogos resulta fundamental. Una cuestión importante que señala Gray (2003), tiene que ver con el grado de intensidad de la intervención, ya que esto es clave para determinar sus efectos. Es por este motivo que resulta central, en términos de construir una educación inclusiva y de calidad, conocer las herramientas con las que cuentan los docentes y todos los profesionales de la educación para abordar esta problemática, de la misma manera es fundamental destacar el rol que cumplen los psicopedagogos frente al abordaje de niños con TEL en las aulas, tanto en la orientación que pueden brindar a los docentes como en el trabajo que pueden realizar con las familias.

Ante lo expuesto previamente, se desprende una pregunta central que es la que motiva esta investigación: ¿Cómo es el acompañamiento docente y psicopedagógico a niños de nivel primario con Trastorno Específico del Lenguaje? Del mismo modo, se destacan otras interrogantes que se presentan como secundarios: ¿Cuáles son los conocimientos docentes sobre este tipo de trastornos? ¿Qué dificultades de aprendizaje tienen estos niños?, ¿Qué tipo de acompañamiento suelen brindar los docentes?, ¿Qué tipos de intervención o acompañamiento deben realizar los psicopedagogos a los niños con TEL y sus familias?, entre otras.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

- Indagar en el acompañamiento docente y psicopedagógico a niños de nivel primario con Trastorno Específico del Lenguaje.

4.2. Objetivos específicos

- Describir las principales características de los niños con TEL, así como las manifestaciones de este trastorno.
- Conocer las herramientas y acompañamiento docente a niños con TEL en la localidad de Corrientes.
- Analizar los beneficios de la intervención psicopedagógica para abordar las problemáticas que supone el Trastorno Específico del Lenguaje en niños de primaria.

5. Método

5.1. Diseño

El enfoque de esta investigación es no experimental, correspondiendo a un diseño cualitativo basado en la Teoría Fundamentada. La investigación será descriptiva y explicativa (Sampieri, 2010): en la fase descriptiva se describirán todas aquellas nociones teóricas que sentarán las bases de la investigación a efectuarse, a partir del análisis del material bibliográfico y documental consultado. Mientras que, en la fase explicativa se analizarán y explicarán los hallazgos a los que se arribe mediante la realización de un trabajo de campo, que permitirán elaborar una teoría sustantiva en torno a la problemática a desarrollar.

El trabajo de investigación fue de tipo cualitativo. El carácter cualitativo permite construir categorías no previstas y hacer asociaciones necesarias para generar preguntas sugerentes y realizar comparaciones que lleven a nuevos develamientos, además de facilitar la identificación de información relevante. El propósito central de esta investigación se basa en la tradición de investigación cualitativa, ya que siguiendo a Vasilachis (2007), se trata de una situación particular, donde las preguntas de investigación se convierten en el eje conceptual del estudio, la recolección de la información se lleva adelante a partir de un plan que se organiza como respuesta a esas preguntas con variedad de fuentes de información. Esto quiere decir, que trabajaremos con un universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, lo que corresponde a un espacio más profundo de las relaciones, de los procesos y de los fenómenos sociales que no pueden ser reducidos a una operacionalización de variables (Sampieri, 2010).

En una primera instancia, se llevó a cabo una puesta en común de los observables recurrentes para sacar conclusiones alusivas a la temática a investigar. En una segunda instancia, y gracias al carácter cualitativo de este trabajo, se pudieron construir nuevas categorías y hacer asociaciones que permitieron nuevas comparaciones, llegando a nuevas conclusiones.

5.2. Participantes

La muestra de esta investigación estuvo conformada por 8 docentes de escuelas primarias públicas de la Ciudad de Corrientes, Provincia de Corrientes. Las docentes entrevistadas se desarrollan profesionalmente en 1° y 2° de educación primaria. Todas son de género femenino y sus edades oscilan entre los 26 y los 39 años. Mientras que su antigüedad profesional supera los 3 años en todos los casos. Su participación en este estudio fue voluntaria.

La muestra fue de carácter intencional: le eligieron docentes que tuvieron (o tienen) en sus cursos algún alumno con esta dificultad. Al ser de carácter intencional, el muestreo es elaborado por el propio investigador. Y, al ser una muestra no probabilística o dirigida, el investigador selecciona a los informantes por motivos directamente relacionados con los objetivos y el problema del presente trabajo de investigación.

5.3. Técnicas de recolección de datos

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas e individuales a cada participante del estudio, con el objetivo de obtener respuestas que evidencien la experiencia docente frente a la temática a investigar. Las preguntas contemplaron tanto sus concepciones acerca de algunos conceptos más teóricos, así como también su experiencia en la práctica.

En un primer momento, se realizó una planificación previa de las preguntas (que se adjuntan en un anexo). Los ejes tenidos en cuenta para la realización de estas preguntas fueron los siguientes: Generalidades sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), las experiencias dentro del aula y el acompañamiento docente, y la importancia de las intervenciones psicopedagógicas.

Mientras se realizaban las entrevistas se prestó especial atención a las respuestas obtenidas para poder establecer relaciones con los conceptos teóricos previamente mencionados, con el fin de enriquecer el proceso de investigación.

5.4. Procedimiento

En primer lugar, me puse en contacto con docentes del primer ciclo de primaria de escuelas públicas en Corrientes que tienen experiencia con alumnos con trastorno específico del lenguaje. Se informaron los objetivos y alcances del trabajo de

investigación y se consultó acerca de su voluntaria participación en dicho estudio.

Todas las participantes firmaron un consentimiento de participación (Ver anexo).

Las entrevistas realizadas a las 8 docentes que participaron voluntariamente fueron individuales, grabadas y transcritas, y se realizaron fuera de la institución educativa, en un horario y lugar acordado con cada una de ellas.

Habiendo realizado las entrevistas, se tomaron en cuenta las respuestas más relevantes obtenidas en función de las variables de análisis. Se procedió a realizar una comparación con las nociones teóricas previamente destacadas y los antecedentes desarrollados para formular las conclusiones pertinentes a la investigación.

La totalidad de las entrevistas se llevaron a cabo en el mes de abril de 2019. La duración de cada una de ellas fue de aproximadamente una hora. Habiendo transcrito los conceptos más significativos obtenidos en las entrevistas y analizado los resultados, se procedió, mediante el método de comparación constante, a generar una nueva teoría acerca de la temática de esta investigación.

6. Resultados

A continuación, se presentan algunos de los resultados más relevantes obtenidos en las entrevistas a las 8 docentes de una escuela pública de la ciudad de Corrientes. Las preguntas se organizaron alrededor de tres ejes: Generalidades sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), las experiencias dentro del aula y el acompañamiento docente, y la importancia de las intervenciones psicopedagógicas. Los resultados más relevantes se transcriben a continuación:

1° eje: Generalidades sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

La primera pregunta buscó indagar acerca de los conocimientos docentes sobre ciertas cuestiones teóricas básicas en lo que refiere al TEL. De este modo, la primera de ellas fue el puntapié para comenzar a hablar acerca de este trastorno. Las respuestas obtenidas por parte de las docentes fueron variadas y todas contemplaron su opinión personal al respecto. En muchas de las respuestas obtenidas se puso de manifiesto que el conocimiento de las docentes frente a este trastorno tiene que ver más con una cuestión de práctica docente que con una formación teórica al respecto. Esto se vio manifestado cuando una de ellas lo explicitó de la siguiente manera:

“Conozco el término porque hay ciertos trastornos del aprendizaje con los que nos tenemos que familiarizar porque trabajamos a diario con chicos que los tienen. También sé algunas cuestiones básicas de cuando estudiaba pero lo que más me enseñó es la experiencia de trabajar con algunos chicos que fueron diagnosticados con TEL. Si me pedís una definición te diría que es un modo diferente de entender el lenguaje y de construirlo también. Esto se ve tanto en su habla, en su escritura, como en la comprensión. Es un trastorno muy complejo porque el lenguaje es la base sobre la cual vamos construyendo conocimientos dentro del aula.”

De la misma manera, se puso de manifiesto que para las docentes el concepto de Trastorno Específico del Lenguaje es un término conocido y estrechamente relacionado con problemas del aprendizaje y, por consiguiente, con el fracaso escolar. Al respecto, una de ellas comentó lo siguiente:

“El TEL es un tipo de trastorno específico que indica que esa persona no concibe las formas del lenguaje del modo en el que debería. En el caso de los chicos

que están aprendiendo a conocer ciertas estructuras del español, aprendiendo a conjugar verbos, a escribir y a pensar de manera más compleja las estructuras sintácticas, es común confundir los desaciertos propios del proceso de aprendizaje de la lengua con alguna manifestación de TEL. Esto se puede confundir hasta un punto donde el chico termina fracasando en lo que se le propone porque no puede razonar las estructuras del lenguaje de un modo que sea esperable para su edad. El problema acá es que el lenguaje se utiliza para todo, no solo para que sepan ortografía o gramática, y esto puede implicar grandes problemas en el aprendizaje como un todo.”

Con respecto a la segunda pregunta, las docentes pusieron de manifiesto diferentes expresiones de lo que consideran que son comportamientos típicos de niños con TEL. Algunas de ellas prefirieron hacer énfasis en comentar las manifestaciones en las que los niños no comprenden lo que se les expresa mediante el lenguaje. Al respecto, una de ellas ejemplificó lo siguiente:

“Las manifestaciones de un chico con TEL se ven cuando no comprende el lenguaje o cuando no lo puede configurar él mismo. Por ejemplo, algo muy común es que no entiendan las metáforas o algunos recursos del lenguaje que no tienen que ver con hacer explícito lo que se quiere decir. En este punto, se parece mucho al entendimiento que tiene un chico con autismo.”

Aunque la mayoría de las docentes destacó las problemáticas que presentan los niños con TEL a la hora de comprender el lenguaje cuando se les propone una tarea. Desde este punto de vista, la dificultad para comprender un texto puede comprometer sus procesos de aprendizaje. En este caso también es posible confundir esta manifestación de TEL con otro tipo de problemáticas del aprendizaje, tal como lo mencionó la docente citada previamente, por ejemplo, es muy común confundirla con un trastorno disléxico. Ante esto, una de las entrevistadas manifestó la siguiente situación:

“Una de las manifestaciones que más se ve en el aula de los chicos que después se los diagnostica con TEL tiene que ver con una mayor dificultad para comprender textos y consignas que se le proponen. Hay un punto donde puede confundirse con dislexia, por ejemplo, pero en realidad no es una dificultad para asimilar contenidos, sino que tiene que ver con una comprensión disfuncional del lenguaje y de sus estructuras. Para estos chicos no cobra el mismo sentido el análisis del lenguaje como

para poder comprenderlo e internalizar su significado de la misma manera que para otros.”

La tercera y última pregunta de este eje apuntó a conocer más específicamente las consecuencias que puede traer el TEL en los procesos de aprendizaje de niños de 1° y 2° de escolaridad primaria. Ante esta pregunta, todas las docentes respondieron acerca de las dificultades de aprendizaje dentro del aula, sin tener en cuenta el diagnóstico o la intervención que se llevara a cabo para contrarrestar este trastorno. Una de las respuestas obtenidas ejemplifica bien esta cuestión de la siguiente manera:

“Creo que las problemáticas que trae son muchas, porque de repente está en juego la capacidad de comunicarse y de poder interactuar con otros, nada más ni nada menos. No implica solo la posibilidad de fracaso escolar, porque en muchos casos no comprenden lo que se les dice o no pueden manipular el lenguaje como deberían, sino también que implica una barrera para establecer relaciones sociales, para entenderse. Y ni hablar el factor del maltrato que pueden sufrir por parte de otros chicos que se burlan de sus capacidades.”

De este modo, se puso de manifiesto que las consecuencias del TEL en niños de escolaridad primaria exceden cuestiones académicas y no tienen solo que ver con una mayor dificultad para alcanzar la lectoescritura, sino que implican una problemática también para comunicarse con otros, y, por ende, para el desarrollo de habilidades sociales.

A su vez, otra de las docentes comentó que: *“el lenguaje es el que ordena, de alguna manera, todos los procesos mentales desde los más básicos hasta los más complejos. Por ende, si hay algún problema en el desarrollo del lenguaje se ve afectada gran parte de la estructura mental y de las habilidades que una persona puede alcanzar. Las problemáticas que trae el TEL si no es diagnosticado y no es intervenido correctamente son muchas, justamente porque se ve afectada la base sobre la cual se aprende y se construyen conocimientos más o menos sólidos.”*

2° eje: Experiencias dentro del aula y el acompañamiento docente

En lo que respecta al segundo eje, las preguntas buscaron conocer en detalle sus experiencias particulares con niños con diagnóstico de TEL y los modos en los que consideran que estas problemáticas pueden ser intervenidas con el objetivo de

acompañar el proceso de aprendizaje con éxito. La primera pregunta demostró que la mayoría de las docentes contaba con experiencias actuales de alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje, poniendo en evidencia que las docentes estaban al tanto no solo de las manifestaciones problemáticas de sus alumnos sino también de sus diagnósticos y de sus procesos de acompañamiento clínico por parte de profesionales de la psicopedagogía. Al respecto, una de las docentes comentó el siguiente caso de una alumna:

“En mi experiencia no tuve tantos alumnos con TEL, pero sí me acuerdo de una alumna hace un par de años, cuyos papás se acercaron en varias oportunidades a hablar con nosotras porque veían que la nena no comprendía lo que se le decía de la manera en que debía para su edad. Más allá de los “errores” básicos que puede tener un chico que está aprendiendo ciertas formas del español tanto hablado como escrito, ésta nena tenía mucha dificultad para asimilar grafías con sonidos y para reproducirlas, terminaba inventando un alfabeto y un idioma propio sin poder reproducir lo que se le pedía. También le pasaba que no podía reconocer similitudes semánticas y familias de palabras, lo cual terminaba acotando mucho su léxico y limitando su capacidad de comprensión.”

Ante diferentes experiencias de las docentes, los resultados obtenidos demostraron que todas las entrevistadas han tenido por lo menos algún alumno que ha sido diagnosticado con TEL, y que los modos en los que se manifiesta este trastorno son variados y tienen consecuencias en varios aspectos de la vida emocional e intelectual de un niño.

La segunda pregunta de este eje buscó conocer los modos en los que las entrevistadas consideran que debe intervenir el TEL, teniendo en cuenta los aportes que pueden realizar desde su lugar como docentes. Muchas de las respuestas apuntaron a fortalecer los modos en los que se enseña el lenguaje y sus estructuras para reforzar los modos de entendimiento de los niños acerca de estas cuestiones. Otras respuestas consideraron que los docentes deben buscar nuevas estrategias didácticas para ayudar a los niños con TEL a trabajar los aspectos del lenguaje que le presenten mayores dificultades. Estas respuestas se hicieron evidentes en los siguientes fragmentos:

“Me parece que como docentes lo mejor que podemos hacer es, primero, informarnos acerca del trastorno en sí, estar en comunicación tanto con el chico como

con la familia, y también buscar los modos de reforzar la enseñanza de los conceptos del lenguaje para ese chico en particular. Hay que pensar que es un chico con una necesidad diferente y es necesario fortalecer esa área.”

“Es necesario ser más creativas y encontrar nuevas maneras de que los chicos con TEL aprendan la parte del lenguaje que les resulta más difícil. Creo que una buena propuesta tiene que ver con transformar cualquier situación de aprendizaje que se plantee para toda la clase y hacer hincapié con ese niño en lo que respecta al lenguaje. Se les puede estar enseñando matemáticas que, de todas maneras, es posible dar un giro para transformar esa situación de aprendizaje en una que incluya algún aspecto del lenguaje para ese chico en particular.”

En base a las respuestas obtenidas, se puso de manifiesto que todas las intervenciones llevadas a cabo por las docentes tienen como objetivo final que el niño no fracase en su aprendizaje, y por ende destacan la necesidad de ser creativas y eficaces a la hora de plantear estrategias de enseñanza dentro del aula ante los casos de TEL.

Otra pregunta de este eje consultó acerca de las herramientas docentes para tratar el TEL dentro del aula. Así, algunas de las docentes mencionaron, basándose en su experiencia profesional previa, que las herramientas con las que cuentan se arman en conjunto con el Equipo de Orientación Escolar. De este modo, expresó lo siguiente:

“Las herramientas se van construyendo para cada caso en particular. Depende de la evaluación que haga la psicopedagoga del niño y de su caso. A partir de esto se piensa en conjunto una modalidad para llevar a cabo dentro del aula y fuera para estimular al niño. Lo que mejor funciona, creo, es estructurar ejercicios tanto fuera como dentro del aula que puedan complementar lo que el niño aprende junto al resto del grupo. Y también pensar ejercicios más funcionales, más lúdicos y más libres en los que aprendan cuestiones del lenguaje pero que sean más libres.”

De este modo, se hizo manifiesta la opinión de algunas docentes al expresar su conformidad con el trabajo conjunto con psicopedagogos para pensar nuevas estrategias, pero también para evaluar los casos de los niños con TEL de manera integral y pensar modos de abordaje que sean integrales y que resulten eficaces para ese proceso de aprendizaje.

Otras respuestas apuntaron a los tipos de intervención que realizan las docentes frente a casos de niños con TEL, por ejemplo, cómo abordan las tareas grupales y cómo incluyen, de alguna manera, a ese niño en cuestión al grupo e intentan generar más situaciones de aprendizaje del lenguaje; y en qué medida es necesario pensar actividades para trabajar individualmente con ese niño por fuera del grupo. Al respecto, una de las docentes comentó lo siguiente:

“Considero que lo más importante que podemos hacer es saber diferenciar cuándo es necesario hacer un abordaje de algún tema de manera individual. Sabemos que estos chicos necesitan más apoyo para aprender el lenguaje y también métodos que nos desafían las actividades más clásicas. De la misma manera es necesario saber cómo incluirlos a las actividades grupales, donde se espera que todos los chicos comprendan de una manera que ese chico quizás no pueda. Es difícil trabajar con un chico que no termina de entender lo que se le dice o que tiene muchas dificultades para leer o escribir, pero si se refuerza con trabajo individual de nuestra parte y con el apoyo de la familia en la casa se puede llevar de mejor manera.”

3° eje: Importancia de las intervenciones psicopedagógicas

Finalmente, el último eje buscó conocer un tema que las mismas docentes habían sacado a la luz frente a preguntas anteriores, como lo son las intervenciones psicopedagógicas frente a un diagnóstico de TEL. La primera pregunta pretendió conocer directamente la opinión de las docentes sobre la vitalidad del rol del psicopedagogo en pos de mejorar las situaciones de aprendizaje para los niños y volverlas más eficaces. Algunas respuestas contemplaron la necesidad de que el psicopedagogo tenga más espacio de trabajo con los niños, de manera parecida a lo que sucede en los casos de niños que acuden al psicopedagogo por fuera del espacio escolar para trabajar algunas problemáticas del proceso de aprendizaje. Esto se hizo evidente cuando una de las docentes manifestó lo siguiente:

“Creo que el trabajo de los psicopedagogos, en lo que tiene que ver con el trabajo individual con el niño, tendría que poder ser un poco más intensivo. Donde el psicopedagogo pueda dedicarle más tiempo al chico y hacer un seguimiento más individual. Esto muchas veces no tiene lugar por propias limitaciones de las escuelas o del mismo sistema educativo. Digo esto porque se ve mucho la diferencia entre un nene cuyos padres deciden mandarlo a un psicopedagogo de manera privada y por fuera de

la escuela, más si hablamos de un trastorno que afecta al aprendizaje. Los resultados son otros porque el trabajo que hace el psicopedagogo es otro. Más vale que eso se tiene que complementar con el trabajo en el aula, pero sería importante que hubiera un mayor acompañamiento y un seguimiento más individualizado.”

También, se expresó dentro de los resultados la consideración que los psicopedagogos deberían brindar mayor información a los docentes para el trabajo con ciertas patologías, como puede ser el TEL. Así, para una de las entrevistadas resultaría interesante obtener la mirada del equipo de psicopedagogas de la escuela sobre sus modos de tratar con niños con dificultades en el lenguaje. Esto lo puso en palabras del siguiente modo:

“Creo que lo más interesante sería que puedan darnos su visión de cómo trabajar ciertas cuestiones específicas o casos donde sería útil ver si nos pueden aportar alguna estrategia para trabajar el TEL en el aula. También es importante que sean quienes puedan dar una mirada integral al problema, creo. Deben trabajar con las familias, darles información y marcar algunas pautas que sean útiles para desarrollar el lenguaje del chico.”

Otra pregunta indagó acerca de las experiencias de las entrevistadas en el trabajo conjunto con psicopedagogos ante casos de TEL, consultando a las docentes si consideraban beneficioso el acompañamiento de un psicopedagogo a un niño con este diagnóstico y a su familia. Todas las respuestas obtenidas fueron positivas. Algunas eligieron ahondar un poco más y explicar con ejemplos de casos en los que el trabajo conjunto y la mirada integral que aportaron las psicopedagogas del Equipo de Orientación Escolar resultaron fundamentales para lograr avances en niños con problemas del lenguaje, a pesar de limitaciones institucionales. Otros de los resultados consideraron que el accionar psicopedagógico resulta positivo sobre todo como guía para la familia y para brindarle pautas de trabajo sobre una problemática en particular y cómo abordarla. Esto se vio reflejado en las siguientes respuestas:

“Es beneficioso trabajar con psicopedagogas, que nos orienten a nosotras y a la familia, que puedan trabajar con los chicos y que los ayuden a comprender la dimensión de la problemática para poder abordarla. Lo más importante de todo creo que tiene que ver con que son quienes pueden ver el panorama completo de un chico con una problemática del aprendizaje en general. Porque son quienes tienen un diálogo

más fluido con la familia acerca de ese niño dentro de la escuela, cómo se desempeña, qué acompañamiento tiene por parte de su entorno, cómo se lo motiva en la casa. También tienen la posibilidad de trabajar individualmente con los chicos y con nosotras, pedirnos que les informemos cómo funciona ese nene dentro del aula y en el grupo.”

“Creo que lo más importante es apuntalar lo que sucede por fuera de la escuela y el trabajo con las familias y ahí es donde las psicopedagogas son más importantes. Si nos ponemos a pensar dentro de la escuela quienes estamos ahí nos dedicamos a la educación, y de mejor o peor manera tenemos cierto conocimiento y ciertas herramientas para tratar, por ejemplo, con problemáticas del lenguaje. A las familias hay que orientarlas y también hacerles entender que los procesos de aprendizaje no se dan sólo dentro del aula, y que es importante trabajar en conjunto para prevenir fracasos futuros del nene que tiene TEL.”

7. Discusión

Como parte de las competencias profesionales de los psicopedagogos se encuentra la posibilidad de orientar las prácticas docentes con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, es el profesional de la psicopedagogía quien fomenta un tipo de trabajo en conjunto e interdisciplinario, que invita a toda la comunidad educativa a reinventar y repensar las estrategias con las que se abordan las prácticas de enseñanza. En este trabajo se exponen diferentes conceptos teóricos acerca de una problemática determinada que afecta los procesos de aprendizaje de los sujetos y, sobre todo, de los niños en escolaridad primaria, ésta es el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Del mismo modo, se presentaron las diferentes intervenciones posibles ante un diagnóstico de este tipo tanto desde el rol docente como desde el acompañamiento psicopedagógico y se expusieron las posibles consecuencias positivas de llevar adelante una correcta evaluación e intervención interdisciplinaria que asegure la eficacia en los procesos de aprendizaje. También, se analizaron las prácticas docentes en términos de que las situaciones educativas sean significativas y realmente inclusivas. Además, se han presentado diferentes antecedentes empíricos que demostraron algunas de las consecuencias que pueden tener las diferentes manifestaciones de TEL en diferentes etapas del aprendizaje, pero sobre todo en niños que están iniciando el proceso de lectoescritura. A partir de lo mencionado previamente se pueden establecer las siguientes consideraciones:

El objetivo general de esta investigación fue indagar en el acompañamiento docente y psicopedagógico a niños de nivel primario con Trastorno Específico del Lenguaje. Frente a esto, los resultados evidenciaron que las docentes cuentan con cierta información al respecto de las manifestaciones del TEL, de sus características y de sus consecuencias para un aprendizaje pleno, aunque la información acerca de los modos de acompañamiento -tanto docente como psicopedagógica- es más bien escasa y que no cuentan con los recursos necesarios para lograr instancias de mayor inclusión educativa donde la mirada sobre el aprendizaje sea integral. Con respecto a esto, Méndez (1989) plantea que la existencia de niños de diferentes culturas que presentan dificultades en la adquisición del lenguaje sin manifestar problemas en otros ámbitos que las expliquen, le exige a la comunidad científica prestar un gran interés, ahondar en conocimientos al respecto y, también, discutir nuevas formas de abordaje de esta problemática. En

correlación con esto, las docentes entrevistadas coinciden con lo que se plantea y reconocen la necesidad de encontrar nuevas estrategias que resulten en una intervención más exitosa de esta problemática, contemplando la necesidad de un abordaje interdisciplinario, con fuerte presencia psicopedagógica.

Con respecto al primer objetivo específico, describir las principales características de los niños con TEL, así como las manifestaciones de este trastorno, se considera que los resultados obtenidos han sido positivos. Se pone de manifiesto que para este grupo de docentes el concepto de TEL no es simplemente algo que han estudiado durante su formación, sino que, por lo menos en algún caso, es un tipo de dificultad con la que han tenido que trabajar en su práctica profesional. Entonces, el Trastorno Específico del Lenguaje se define mediante una expresión y/o comprensión del lenguaje que resulta deficiente, siempre que esto no tenga una explicación auditiva, neurológica o motora, siguiendo lo que plantea Rapín (1987). Sus manifestaciones pueden darse a través del lenguaje receptivo o comprensivo, presentando una dificultad para entender lo que se les dice, o a través del lenguaje expresivo, teniendo dificultades para usar el lenguaje de forma correcta. Esto se pudo ver reflejado en las respuestas de las docentes cuando expresaron diferentes formas en las que pudieron reconocer una dificultad propia de este trastorno.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, conocer las herramientas de las docentes para tratar el TEL, los resultados obtenidos demostraron que las docentes cuentan exclusivamente con su experiencia profesional y con lo que han aprendido en su formación, pero la institución educativa no genera espacios que sean propicios para que las docentes puedan poner en práctica diferentes modos de intervención. Ante esto es posible plantear que estas herramientas resultan insuficientes para el abordaje de una problemática compleja como lo es el TEL. De acuerdo a los niveles de intervención general planteados por Hoffman (2009), hay tres instancias en las que se deben generar intervenciones del TEL: una donde el docente trabaja con todos los niños en el aula habitual, haciendo mayor seguimiento al niño con TEL, otra donde se divide a la clase en pequeños grupos para trabajar con ellos fuera o dentro del aula, y una donde se saca del aula al niño con TEL para una enseñanza más individualizada, explícita e intensiva. Lo expresado por las docentes entrevistadas demuestra que las cuestiones institucionales pueden potenciar o trabar que éstas instancias sucedan. Del mismo modo, es necesario destacar la necesidad de contar con políticas educativas que generen

espacios de inclusión escolar, donde tanto docentes como psicopedagogos cuenten con las condiciones necesarias para desarrollar sus conocimientos y para pensar nuevas formas de acción conjunta.

En lo referente a los modos de intervención en el espacio del aula en niños con TEL, se puede afirmar que los resultados obtenidos son positivos, en tanto que las docentes se valieron de muchas experiencias áulicas para ejemplificar algunas cuestiones que eran requeridas según las preguntas. De este modo, surgió como interrogante en los resultados en qué momento o bajo qué actividades conviene realizar un trabajo más individualizado con los niños con TEL, de qué modo focalizar sobre el lenguaje cuando se les plantea una actividad grupal para reforzar en ellos ese conocimiento, entre otras cuestiones. Del mismo modo, surgió la diferenciación de cuándo establecer modalidades de intervención más estructuradas y cuándo permitir que las intervenciones tomen una forma más lúdica, acudiendo a la comunicación con los otros, pero prestando, de todas maneras, una especial atención a lo que se quiere corregir desde el lenguaje. En este sentido, Mendoza (2001) planteó una propuesta intermedia, que no solo contempla formas de intervención más rígidas, sino que también contempla otras más libres, oscilando entre planteamientos altamente estructurados y diferentes procedimientos interactivos. Los primeros son los que buscan facilitar la comunicación social, esto implica utilizar situaciones de la vida cotidiana, del juego y de la comunicación con otras personas para intervenir en la problemática del lenguaje, mientras que los segundos están más asociados al conductismo, a la generalización y a la imitación, en este caso existe un planeamiento más estructurado de cómo intervenir y qué actividades generar. Es posible afirmar que ambas formas de intervención deben combinarse si se pretende lograr un abordaje integral y si se quieren poner en marcha todas las estrategias posibles para trabajar las dificultades del TEL. Siguiendo este criterio se encontraron las respuestas de las entrevistadas, manifestando la necesidad de utilizar ciertas situaciones de la vida cotidiana de los niños y de los juegos planteados en las clases como “excusa” para trabajar cuestiones específicas que tienen que ver con dificultades en la expresión o la comprensión del lenguaje.

Finalmente, y con respecto al cuarto objetivo específico, analizar los beneficios del acompañamiento psicopedagógico para abordar las problemáticas que supone el Trastorno Específico del Lenguaje, se considera que los resultados han sido sustanciales. Frente a esto, las docentes expresaron su confianza en los diagnósticos y

las evaluaciones realizadas por las psicopedagogas de la institución educativa, así como también se mostraron optimistas acerca de un trabajo conjunto que tenga como objetivo trazar diferentes líneas de acción que estimulen el desarrollo típico del lenguaje. De acuerdo con esto es que se expresan Acosta, Moreno y Axpe (2013), cuando establecen que en los niños con TEL el modelo de intervención que se propone y se implementa desde la psicopedagogía viene logrando resultados positivos en los últimos años. Entre los avances que muestran a partir de la intervención psicopedagógica se destacan: un progreso en el aprendizaje del lenguaje y de la lectura que se da en paralelo al progreso de su desarrollo emocional y social, y un mayor avance en el desarrollo de habilidades conversacionales, vocabulario y habla.

Por último, y tal como establece la Dirección General de Cultura y Educación, es necesario destacar el rol de las familias en la intervención de niños con TEL. Es tarea del Equipo de Orientación Escolar (EOE) en conjunto con el docente en el espacio áulico definir propuestas áulicas tendientes a la promoción de situaciones de lectura, de escritura, de oralidad y de escucha para que los alumnos se expresen pregunten, participen, favoreciendo la comunicación. Esto mismo se pudo ver reflejado en los resultados obtenidos por parte de las docentes en tanto que resaltaron la necesidad de reforzar el trabajo interdisciplinario, pero también que incluya al entorno del niño. En lo que respecta a las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje destinadas al conjunto de los alumnos, deben contemplar los tiempos del aprendizaje, el bagaje cultural, los recorridos en el proceso de aprendizaje y las propuestas pedagógicas con anclaje en los diseños curriculares. Contemplando esto se puede definir que éste es el punto en el que las docentes definieron que más falta para lograr una educación inclusiva, ya que en muchas ocasiones las limitaciones administrativas o una escasa presencia del Equipo de Orientación Escolar por cuestiones burocráticas culminan en no garantizar las condiciones necesarias para realizar estas intervenciones como se debería.

8. Conclusiones

A modo de conclusión, se puede establecer que los aportes que brinda la intervención psicopedagógica ante casos de TEL implican la construcción de espacios de inclusión educativa, donde los niños que son diagnosticados con este trastorno forman una parte activa de un proceso de aprendizaje, y donde los profesionales que tienen a cargo su educación pueden pensar y diseñar en conjunto estrategias integrales e individualizadas para las necesidades particulares de ese niño y de su entorno. Esto trae como resultado un avance en el desarrollo del lenguaje, y, por ende, en los procesos de aprendizaje a los que este niño aspire, y también en el desarrollo de sus habilidades emocionales y sociales.

Del mismo modo, se plantea como necesario el hecho de brindar mayor información a toda la comunidad, no solo a los docentes, acerca del TEL como una problemática existente en el desarrollo del lenguaje, de sus manifestaciones y de la importancia de establecer líneas de intervención para disminuir las consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo de los sujetos. Se ha puesto en evidencia que, incluso las docentes entrevistadas, se basaban para dar sus respuestas más en su experiencia profesional que en la información teórica que pudieran llegar a tener a su alcance. Cabe preguntarse, entonces, si la sociedad en su conjunto conoce los modos en los que se caracteriza el TEL y de qué modo se puede intervenir para estimular el desarrollo típico del lenguaje en los niños.

Desde un enfoque psicopedagógico, se ha demostrado la necesidad de construir instancias en las que tanto docentes como psicopedagogos cuenten con las condiciones materiales y políticas necesarias para generar abordajes multidisciplinares y colaborativos que concluyan en el hecho de repensar las prácticas docentes desde una mirada integral, que beneficie el aprendizaje de todos los niños.

Además, surge la necesidad de establecer y estrechar los lazos de comunicación entre los diferentes actores educativos, esto implica un trabajo en conjunto y organizado entre directivos, docentes y padres que tenga como horizonte fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con diagnóstico de TEL. De este modo, se puede pensar en la posibilidad que las intervenciones agoten su potencial para lograr un avance en el desarrollo del lenguaje del niño.

También es necesario destacar que la principal restricción de este trabajo estuvo relacionada con la cantidad de participantes. Habiendo entrevistado a 8 maestras no se puede considerar que éste sea un resultado representativo de las herramientas docentes para tratar el TEL a nivel regional, pero sí es necesario destacar que marca una tendencia que es interesante analizar a futuro.

Por último, se espera que esta investigación implique un avance en el modo en el que se concibe el TEL, en la difusión de sus manifestaciones y en las consecuencias que puede implicar una intervención deficiente. Del mismo modo, se espera que este trabajo ayude a considerar de manera más amplia el accionar profesional de los psicopedagogos frente a trastornos del lenguaje como éste, y que se les reconozca la importancia que tienen para el trabajo con los niños, pero también en conjunto con los docentes y las familias.

9. Referencias

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología* 11(1), 23-36.
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, Á. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 33 (2), 165-171.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
- Aguado, G., Cuetos-Vega, F., Domezán, M. y Pascual, B. (2006). Repetición de pseudopalabras en niños españoles con trastorno específico del lenguaje: marcador psicolingüístico, *Revista de Neurología* 43(1), 201-208.
- Alcorn, M., Jarratt, T., Martin, W. y Dodd, B. (1995). Intensive group therapy: efficacy of a whole-language approach. En Dodd, B. (ed.). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. Londres: Whurr Pub.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Andrés Roqueta, C. y Clemente Estevan, R. A. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. En *Psicothema*, 22(1), 23-38.
- Aram, D.M y Nation, J.E. (1975). Patterns of language behaviour in children with developmental language disorders. *J Speech Hear Res* 18(2), 229-241.
- Bedore, L. y Lawrence L. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanishspeaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 26(1), 195-225.
- Bishop, D. y Leonard, L. (2001). *Speech and language impairment in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Oxford: Psychology Press.

- Buiza, J., A., J., González, M., y Rodríguez-Parra, M. (2004). Evaluación de marcadores psicolingüísticos en el diagnóstico de niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (1), 142-155.
- Buiza-Navarrete, J. J., Adrián-Torres, J. A. y González-Sánchez, M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 44 (6), 326-333.
- Coloma Tirapegui, C. J., Cárdenas Gajardo, L. R. y De Barbieri Ortiz, Z. (2005). Conciencia fonológica y lengua escrita en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo, *Revista CEFAC* 7(1),76-93.
- Coloma, C. J., Pavez, M. M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M. y Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein, Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile* 2(6), 351-375.
- Coloma, C.J. y De Barbieri, Z. (2007). Trastorno Fonológico y conciencia fonológica en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (2), 67-73.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and Linguistics markers in Young Children With Specific Language impairment (SLi). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46 (3), 1029-1037.
- D.G.C Y E: DPC Y PS: *Comunicación 5/14 Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y las trayectorias educativas de alumnos con Proyecto de Integración*. D.E.E Circular Técnica 6/12.
- De Barbieri, Z., y Coloma, C.J. (2004). La conciencia fonológica en niños con TEL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24(1), 156-163.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.
- Filidoro, N. (2010). *Diagnóstico Psicopedagógico: los contenidos escolares. La*

Lectura. Buenos Aires: Ed. Biblos

- Fletcher, P. (1991). Evidence from syntax for language impairment. En Miller, J. (ed.) *Research on child language disorders*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Fletcher, P. (1992). Subgroups in school-age language-impaired children. En Fletcher, P. y Hall, D. (eds.) *Specific speech and language disorders in children: correlates, characteristics and outcomes* (152-165). Londres: Whurr.
- Fresneda, D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del Lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de clasificación. *Revista de Neurología* 41 (2) 51-56.
- Goodwin, A. P. y Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia* 60(1), 183-208.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. En Neuman, S. B. y Dickinson, D. K. (eds.) *Handbook of early literacy research* (111-125). Nueva York: Guilford Press.
- Gray, S. (2003). Diagnostic accuracy and test-retest reliability of nonword repetition and digit span tasks administered to preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders* 36 (1), 129-151.
- Gray, S. (2003). Word-Learning by preschoolers with Specific Language Impairment: What predicts Success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(3), 56-67.
- Hoffman, L. (2009). Narrative language intervention intensity and dosage. Telling the whole story. *Topics in Language Disorders* 2(9), 329-343.
- Launa, Y, C. y Borel-Maisonny, S. (1984). *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Editorial Massón.
- Leonard, L. B. (2009). Some reflections on the study of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy* 25(4), 169-171.
- Marinis, T. (2011). On the nature and cause of Specific Language impairment: A view

- from sentences processing and infant research. *Lingua* 1(1), 463-475.
- Méndez, I. (1989). *El lenguaje oral y escrito en la comunicación*. México: Limusa.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL): avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid: Pirámide.
- Miranda Casas, A. (1986). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Promolibro. Madrid.
- Muñoz Yunta, J. A., Palau Baduell, M., Salvadó Salvadó, B., Rosendo Moreno, N., Valls Santasusana, A., García Morales, I., Ortiz, T., Perich Alsina, X., Fernández Lucas, A. y Maestú Unturbe, F. (2005). Trastornos específicos del lenguaje: diagnóstico, tipificación y estudios con magnetoencefalografía. En *Revista de Neurología* 40(1), 115-137.
- Navas Martínez, L y Castejón Costa, J. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Editorial Club Universitario: Madrid.
- Pearce, W., James, D., y Mc Cormack, P. (2010). A comparison of oral narratives children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24 (1), 622-646.
- Rapin, I. y Allen, D. A. (1987). "Developmental dysphasia and autism in preschool children: characteristics and subtypes". En Martin, J., Fletcher, P., Grunwell, P. y Hall, D. (eds.) *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children* (20-35). Londres: AFASIC.
- Ricketts, J. (2011). Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 1111-1123.
- Romero Pérez, J. y Lavigne Cerván, R. (2004). *Dificultades en el aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

- Roque Hernández, M. y Domínguez Mota, M. G. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. *Nova Scientia* 2(4), 93-119.
- Sánchez, B. (1980). *Lenguaje oral: diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sanz-Torrent, M. (2002). Los verbos en niños con Trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 22 (1), 100-110.
- Van der Lely, H. K. J. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from grammatical-SLI. En *Trends Cogn Sci* 1(9),53-59.
- Villanueva, P., De Barbieri Ortiz, Z. y Palomino, H. M. (2008). Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable efecto fundador. *Revista médica de Chile*, 136(2), 186-192.
- Visca, J. (1985). Encuadre. En *Clínica psicopedagógica: epistemología convergente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Warnock, M (1978) *Informe del Comité de Investigaciones sobre NEE*. España: MEC

Anexo

Entrevista realizada a las docentes

1° eje: Generalidades sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

1. ¿Está familiarizada con el concepto de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)? ¿Cómo lo definiría?
2. ¿Cómo se manifiesta este trastorno en la conducta del niño?
3. ¿Qué tipo de dificultades en el aprendizaje implica o puede implicar el TEL?

2° eje: Experiencias dentro del aula y acompañamiento docente

1. ¿Tiene (o ha tenido) alguna vez, alguna experiencia con algún alumno/a con TEL?
2. ¿De qué modo considera que debe acompañar tanto el docente -como la escuela- para asegurar que ese niño no fracase en su proceso de aprendizaje?
3. ¿Qué herramientas considera que pueden ser útiles para trabajar la inclusión educativa de niños con este trastorno?

3° eje: Intervenciones psicopedagógicas

1. Desde su experiencia, ¿el acompañamiento de un psicopedagogo a un niño con TEL y a su familia, es necesario?
2. En su caso particular, ¿ha recurrido a la intervención del equipo de orientación escolar? Comente su experiencia. ¿Cuáles han sido los resultados?

Consentimiento informado

Este Formulario de Consentimiento Informado se dirige a docentes que trabajan en una escuela primaria de la Ciudad de Corrientes, Provincia de Corrientes.

Para cumplimentar con un requisito académico se realizará una investigación en la institución educativa mencionada previamente, con respecto a los conocimientos docentes sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y sus posibles consecuencias en los procesos de aprendizaje en niños de escolaridad primaria. Por ello, le brindaré información y lo/a invitaré a participar de esta investigación. No obstante, no tiene que decidir hoy si participar o no. Todo aquello que Ud. no comprenda será explicado en profundidad.

Tipo de Intervención de Investigación

Para comenzar con el trabajo, se realizarán entrevistas a 8 docentes que se ofrezcan a participar de manera voluntaria. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar, aún cuando haya aceptado antes.

Duración

La investigación durará varios meses. Mientras que la entrevista solo requerirá de su presencia un día en el mes de abril de 2019.

Confidencialidad

No se compartirá la identidad de aquellos que participen en la investigación, ni la información recogida que usted aporte para el proyecto, ni su información personal. Cualquier información acerca de usted tendrá un número en vez de su nombre. Sólo los investigadores sabrán cuál es su número y se mantendrá la información con sumo secreto. No será compartida ni entregada a nadie.

Usted posee el derecho a negarse o retirarse cuando lo considere pertinente. Esto es una reconfirmación de que la participación es voluntaria e incluye el derecho a retirarse.

Formulario de Consentimiento

He sido invitado/a a participar en la investigación que refiere a los conocimientos docentes sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y sus posibles consecuencias en los procesos de aprendizaje en niños de escolaridad primaria.

Entiendo que me realizarán una serie de preguntas referidas a mi actuación como docente. He sido informado/a de que no existen riesgos, y que los beneficios pueden traducirse en mejoras institucionales. Se me ha proporcionado el nombre del/la investigador/a que puede ser fácilmente contactado/a. La información en torno a la investigación me ha sido leída y he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me han contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento.

Firma del Participante

Aclaración.....

Fecha