

INVESTIGACIONES

Trabajo colaborativo para el aprendizaje de la lectoescritura en niños con diagnóstico de TEL en un contexto rural durante la pandemia por Covid-19

Collaborative Work for The Development of Literacy
in Children with SLI in a Rural Context
During the COVID-19 Pandemic

Abraham Novoa-Lagos^a
Karina Olivares-Dauvin^a
Andrea Escobar-Muñoz^a
Cinthya Fierro-Azócar^a

^aEscuela de Educación Diferencial, Universidad de Las Américas, Chile.
anovoa@udla.cl, karina.olivaresdau@edu.udla.cl,
andrea.escobar.munoz@edu.udla.cl, cinthya27sep@gmail.com

RESUMEN

Los niños con diagnóstico de TEL (Trastorno Específico del Lenguaje) pueden presentar dificultades en la adquisición de la lectoescritura, lo que se agudizó como consecuencia de la pandemia por Covid-19. Es por ello que las acciones del docente son clave para intervenir en este ámbito. El objetivo del presente estudio fue comprender cómo las estrategias basadas en el trabajo colaborativo favorecen el aprendizaje de la lectoescritura de estudiantes que pertenecen a un establecimiento rural de la región del Bío-Bío durante la crisis sanitaria por Covid-19. Se llevó a cabo un estudio descriptivo para identificar las estrategias que favorecen el aprendizaje de los escolares. A través de una entrevista semi-estructurada a profesores de tercero básico de una escuela rural de la Isla Santa María, se recopiló la información necesaria. Se profundiza en la importancia de las metodologías para abordar las necesidades educativas de estudiantes en contextos de crisis.

Palabras clave: trabajo colaborativo, lectoescritura, trastorno específico del lenguaje.

ABSTRACT

Children with SLI (Specific Language Impairment) can show difficulties in the acquisition of literacy skills, which worsened as a consequence of the COVID-19 pandemic. That is why the teachers' actions are key for intervention in this regard. The aim of this study was to understand how the strategies based on collaborative work favour the acquisition of literacy skills in students from a rural school in the Biobío region during the COVID-19 health crisis. For this purpose, a descriptive study was carried out to identify those strategies that favour learning in students. The necessary information was collected through a semi-structured interview to third grade teachers from a rural school on Santa María island. The relevance of the methodological strategies to address the educational needs of students in a context of crisis is further examined.

Key words: collaborative work, literacy skills, specific language impairment.

1. INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la pandemia por Covid-19, los establecimientos educacionales del territorio nacional tuvieron que cerrar sus puertas como medida de mitigación y prevención del contagio; situación que no fue la excepción en otros países de Latinoamérica (UNESCO, 2020). Esto obligó a los docentes del sistema educativo a modificar sus prácticas en función de la modalidad de enseñanza y de las posibilidades de acceso a recursos tecnológicos de los estudiantes (Arriagada, 2020). Si bien la modalidad de enseñanza a distancia permitió compensar la suspensión de clases presenciales, esto evidenció brechas importantes en el acceso a la educación y en la calidad de la enseñanza en todos los ámbitos (Villalobos, 2021).

En Chile, existen diferentes tipos de establecimientos educacionales que se caracterizan por el tipo de financiamiento y las características sociodemográficas de sus estudiantes, en este caso: colegios particulares pagados sin financiamiento estatal, colegios de administración delegada a través de convenios de administración, colegios subvencionados de financiamiento compartido y colegios gratuitos con dependencia municipal o de servicios locales (Cornejo et al., 2015). La mayor parte de la población escolar se concentra en los establecimientos subvencionados por el Estado y gratuitos, donde un alto porcentaje corresponde a población escolar vulnerable (Mineduc, 2021). Durante el periodo 2020-21, el Ministerio de Educación promovió la flexibilización de la enseñanza a través de alternativas que aseguraran el distanciamiento social y el uso de mecanismos alternativos a la enseñanza presencial para garantizar los aprendizajes en las diferentes asignaturas (Venegas, 2021; Sanahuja et al., 2022). Además, estableció -en el currículum- la priorización de objetivos de aprendizaje con el propósito de garantizar un nivel mínimo de logro en la población escolar, cuestión que obligó a los docentes a adaptar sus prácticas en función del contexto de pandemia (Venegas, 2021).

En este escenario, el aprendizaje de la lectoescritura estuvo supeditado, principalmente, a las estrategias implementadas por el docente, a la capacidad de acceso de los estudiantes a recursos tecnológicos y/o a internet, y a los recursos pedagógicos disponibles de los establecimientos para brindar apoyos a los estudiantes (Belmar-Rojas et al., 2021). Esta situación provocó que un alto porcentaje de los escolares de primero básico no desarrollara la lectoescritura, lo que se ha atribuido a las brechas tanto en el acceso a recursos -como dispositivos tecnológicos e internet- y al uso de estos con una finalidad de aprendizaje (Quiroz, 2020; Garrido, 2020).

Los docentes modificaron sus prácticas pedagógicas en función del logro de los aprendizajes de los estudiantes en distintas áreas, haciendo uso, para ello, de las tecnologías de la información y de las estrategias que estas posibilitan. El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) exige, por un lado, conocimientos específicos de los profesionales de la educación que, en una sociedad del conocimiento y del aprendizaje, son indispensables y, por otro, la innovación pedagógica de las estrategias de enseñanza a partir del uso de las TICs (Aguilar, 2020). En este mismo ámbito, los profesionales de la educación han tenido que transitar de una modalidad tradicional a una que exige nuevos saberes procedimentales para el uso de dichas herramientas, lo que forzó a los especialistas del área a adaptarse al nuevo contexto educativo (Quiroz, 2020).

No obstante, según Zambrano-Orellana y García-Vera (2021), el nuevo contexto de clases *online* significó una verdadera hazaña para los profesionales de la educación, quienes

se vieron en la necesidad de actualizar sus prácticas -con el propósito de una adecuada gestión de los aprendizajes- en función del uso de entornos virtuales. Pese a las dificultades que pudo haber impuesto la adaptación a nuevas formas de impartir la enseñanza, los docentes lograron adaptarse al contexto de pandemia para asegurar la interacción con los estudiantes y facilitar los aprendizajes (López-Orellana et al., 2021).

Una de las estrategias utilizadas por los docentes -y en virtud de los enfoques actuales para el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes- es el trabajo colaborativo; estrategia que permite la aplicación de propuestas de aprendizaje favorables para los estudiantes, la que considera, igualmente, la participación activa del alumnado (Vaillant, 2016; Hernández et al., 2018). En este ámbito, el Ministerio de Educación (Decreto 170/2009, del 14 de mayo) sugiere el uso del trabajo colaborativo como una estrategia para la atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), además de la coordinación entre profesionales de aula regular y educadores diferenciales en virtud de las orientaciones técnicas definidas por el Ministerio de Educación para el trabajo en el Programa de Integración Escolar (PIE) (Decreto 83/2015, del 30 de enero). Los escolares con NEE son un grupo de riesgo en lo que concierne al aprendizaje de la lectoescritura, incidiendo -a largo plazo- en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura (Reyes y De Barbieri, 2018).

Como parte del trabajo de los equipos multidisciplinarios en el contexto del PIE, se encuentra la atención de niños con diagnóstico de TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), quienes son susceptibles de presentar dificultades en la comprensión y en la producción del lenguaje en todos los niveles (San Martín y Gutiérrez, 2021). Si estas dificultades no son atendidas de manera apropiada, los niños con TEL pueden presentar un bajo desarrollo de habilidades precursoras de la comprensión de lectura como es el caso de la decodificación, la fluidez, el reconocimiento de palabras, el procesamiento morfosintáctico, entre otras (Castro-Rebolledo et al., 2004; Urrutia y Roa, 2020).

Los niños con TEL se caracterizan por una disminución significativa del procesamiento y uso del lenguaje, lo que exige a los equipos multidisciplinarios la implementación de estrategias efectivas que permitan compensar las necesidades educativas de estos estudiantes y favorecer así el aprendizaje de la lectoescritura (Novoa, 2019). Si bien el desarrollo de habilidades lingüísticas en el sistema educativo se ha centrado fundamentalmente en los procesos de alfabetización como herramienta de comunicación y desarrollo del pensamiento (literacidad), siempre ha sido un desafío lograr resultados apropiados en comparación a otros países de la OCDE; esto, porque el aprendizaje de la lectoescritura se asocia directamente a las brechas socioeconómicas que caracterizan la estratificación de los establecimientos educacionales en Chile, lo que ha motivado a las autoridades a promover políticas públicas enfocadas en esta materia (Ley 20.845/2015, del 29 de mayo).

En esta misma línea, los equipos multidisciplinarios deben generar un trabajo colaborativo en conjunto, disponer de estrategias subsidiarias para situaciones de crisis y brindar apoyos al estudiantado en el uso de las nuevas plataformas de trabajo para el logro de los objetivos de aprendizaje priorizados por el Ministerio de Educación (Chacón-Acuña et al., 2022). No obstante, falta información que permita comprender de qué manera las estrategias que emanan del trabajo colaborativo favorecen el proceso de alfabetización inicial en contextos de emergencia como es el caso de la pandemia por Covid-19.

Para abordar dicho problema, el presente estudio se plantea como objetivo comprender cómo las estrategias de enseñanza que emanan del trabajo colaborativo de equipos multidisciplinarios -como proceso de interacción- favorecen el aprendizaje de la

lectoescritura de niños con diagnóstico de TEL de un colegio rural durante el periodo de pandemia por Covid-19. Se desconoce, en este ámbito, cómo los docentes abordaron los aprendizajes de los estudiantes con diagnóstico de TEL durante la pandemia, considerando tanto las limitaciones de acceso, como las características de los estudiantes en función del diagnóstico de TEL y del contexto en donde se imparte la enseñanza.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. TRABAJO COLABORATIVO Y PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE)

El trabajo colaborativo es una metodología acorde a los enfoques actuales sobre desarrollo profesional docente, la que enfatiza que profesores y profesionales que se desenvuelven en el área de la educación compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto determinado (Vaillant, 2016). En este ámbito, el trabajo colaborativo favorece la participación de estudiantes y la reflexión sobre cómo estos aprenden al considerar la implementación de nuevas estrategias a partir del trabajo en conjunto de profesionales para dar solución a problemas en el contexto de la sala de clases (Mineduc, 2015).

La interacción entre profesionales del área de la educación aumenta la probabilidad de dar soluciones a los desafíos que impone el aula y favorecer así los aprendizajes como consecuencia de la co-construcción del conocimiento a partir de la validación colectiva de las prácticas pedagógicas (Vaillant, 2016). Asimismo, dicha interacción genera sinergia y cohesión del equipo de profesionales; incrementa el capital social al generar altas expectativas del trabajo coordinado de los diferentes actores y optimiza el tiempo y los recursos, permitiendo dar sentido a las acciones del equipo.

En el contexto del Programa de Integración Escolar (PIE), el trabajo colaborativo puede ser una herramienta inclusiva al ofrecer apoyos especializados a una diversidad de estudiantes con y sin NEE (Decreto 83/2015, del 30 de enero). Los establecimientos que cuentan con PIE entregan mayores recursos humanos y materiales a los estudiantes que forman parte del programa, contribuyendo al mejoramiento continuo de la calidad de la educación y favoreciendo así -en el ámbito curricular- el desarrollo e implementación de estrategias diversificadas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Montoya y Nocetti, 2022).

En este contexto, el PIE cuenta con un equipo multidisciplinario que brinda apoyos a las diversas necesidades educativas, sean estas permanentes o transitorias -como en el caso del TEL-, y cuyo diagnóstico es considerado un proceso integral e interdisciplinario (Gutiérrez-Saldivia et al., 2019). El trabajo colaborativo que emana de la interacción entre los profesionales del programa permite alcanzar mejores resultados como consecuencia de la intervención de los miembros del equipo en el mejoramiento de la participación de los estudiantes que presentan NEE; quehacer que forma parte de la gestión y del crecimiento profesional del capital humano (Decreto 83/2015, del 30 de enero).

El TEL -como parte de los diagnósticos de carácter transitorio de los Programas de Integración Escolar- puede imponer dificultades en el procesamiento de información lingüística tanto en el plano de la comprensión como de la producción. En este sentido, el TEL afecta los niveles del lenguaje de manera específica, aunque existe consenso en que

la alteración de un dominio puede tener un efecto en cascada y afectar a los demás (Buiza et al., 2015; Moraleda-Sepúlveda y López-Resa, 2022). El siguiente apartado aborda, en términos generales, esta cuestión.

2.2. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se caracteriza por una limitación significativa de la comprensión del lenguaje oral, que se manifiesta por un desarrollo tardío y lento en comparación a niños de la misma edad con un desarrollo típico (Decreto 170/2009, del 14 de mayo). Dicha dificultad no pueda ser explicada por un déficit sensorial, auditivo o motor, ni tampoco por discapacidad intelectual o por un trastorno del desarrollo (Muñoz-López & Caballo-García, 2005). De igual forma, la privación socio-afectiva, las lesiones cerebrales, las dislalias o las características lingüísticas del entorno se excluyen como causas del trastorno (Bahamonde et al., 2021). El diagnóstico se realiza a partir de los 3 años, aunque se pueden detectar alteraciones clínicas a partir de los 2 años y medio (APA, 2004), y que puede ser clasificado como mixto o expresivo según la normativa que aún está en vigencia para Chile (Decreto 170/2009, del 14 de mayo).

Si bien la discusión teórica en relación a cuál es la forma más apropiada para referirse al trastorno persiste (Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o su sigla TDL), la normativa chilena mantiene aún la sigla TEL como constructo (Mineduc, 2015). En su base clínica, la clasificación de Rapin y Allen (1983) sigue siendo la más extendida, la que contempla medidas como destrezas fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas para la configuración del perfil diagnóstico (Bedore & Leonard, 1998). Aunque existen hipótesis que defienden la incidencia de factores genéticos, su diagnóstico sigue siendo diferencial en función del desempeño lingüístico de los niños en tareas que involucren el procesamiento del lenguaje (Brooks & de García, 2015). A este respecto, si bien los niños con diagnóstico de TEL no manifiestan anomalías cerebrales en comparación con niños sin este diagnóstico, se han encontrado sutiles alteraciones en el desarrollo neuronal que podrían explicar -a partir de su base material- la naturaleza de las alteraciones a nivel de procesamiento (Ors et al., 2002; Uwer, Albrecht & von Suchodoletz, 2002; Plante, Swisher y Vance, 1991).

Las teorías que explican la naturaleza del TEL se pueden clasificar en dos. La primera, entendida como un déficit específico de naturaleza lingüística sin compromiso de otras funciones cognitivas, bajo el nombre de teorías representacionales, mientras que la segunda, en cambio, bajo el nombre de teorías de procesamiento y que asume que el TEL es causado por a un déficit de procesamiento general asociado a una disminución en la velocidad de procesamiento y a las restricciones de la memoria operativa; estas, en su conjunto, afectarían el procesamiento del lenguaje oral y escrito (Demuth & Tomas, 2016). Desde un punto de vista experimental, existe suficiente evidencia que respalda la incidencia del TEL en todos los dominios lingüísticos, desde el procesamiento de información fonológica hasta el procesamiento del discurso (Guendouzi, 2003). El carácter específico del trastorno ha despertado el interés de numerosos investigadores de las ciencias del lenguaje, ya que permitiría una comprensión profunda de los mecanismos psicolingüísticos que subyacen a los diferentes modelos teóricos que explican su procesamiento.

El siguiente apartado aborda la relación entre el Trastorno Específico del Lenguaje y la adquisición de la lectoescritura, considerando, además, la evidencia empírica que la respalda,

así como la importancia de las consideraciones metodológicas en la implementación de estrategias para el trabajo con este grupo particular de la población escolar.

2.3. INCIDENCIA DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje presentan una limitación significativa a nivel lingüístico, lo que incide en la interacción comunicativa y en el rendimiento escolar (Soriano-Ferrer, Contreras-González y Corrales-Quispiricra, 2019). El inicio de la escolarización implica nuevos desafíos a nivel expresivo y comprensivo en el niño (Soriano-Ferrer et al., 2019) y, la lectoescritura, -en este escenario- se convierte en un requisito esencial para cursar los distintos niveles. Su aprendizaje se vuelve desfavorable para los niños que presentan diagnóstico de TEL, pues hay una alta variabilidad en el desempeño de estos en los diferentes dominios del lenguaje, afectando directamente o no el desarrollo progresivo de la lectura (Coloma et al., 2012). Los estudios que han investigado la incidencia del TEL en procesos de lectura y decodificación por lo menos así lo avalan, ya que se ha encontrado un menor desempeño de parte de los niños con este diagnóstico comparado al de niños con desarrollo típico del lenguaje (Kelley et al., 2003).

Desde un punto de vista teórico, la lectoescritura es esencial para garantizar en el futuro el desarrollo de habilidades de comprensión lectora (Petersen & Gardner, 2011). Esta última se entiende como una representación mental coherente que se elabora a partir de la información impresa de un texto (Petersen & Gardner, 2011). Los lectores no solo deben desarrollar la capacidad de decodificar la información impresa (i.e. aplicar reglas de conversión de grafema-fonema), sino que también deben llevar a cabo una serie de procesos cognitivos que se traducen en la construcción de una representación mental coherente y de la integración de información nueva durante el desarrollo de la lectura (Kelley et al., 2003). En este sentido, el proceso de comprensión se entiende como un proceso cíclico que depende de la capacidad de la memoria operativa para llevar a cabo ciclos de procesamiento que garanticen estas etapas de construcción de un modelo mental y de integración de la nueva información que se procesa en el curso de la lectura (Petersen & Gardner, 2011).

Perfetti (2007) asume que para garantizar la construcción de un modelo mental coherente es necesario garantizar, de manera previa, las habilidades asociadas al reconocimiento de la información de las palabras (Perfetti & Stafura, 2014). Estas últimas son unidades complejas de información que almacenan tanto información subléxica (i.e. información ortográfica, fonológica y morfológica) como información supraléxica (i.e. información semántica) y que pueden imponer -sin un adecuado proceso de automatización- dificultades en la lectura de los escolares (Novoa, 2019). Bajo esta perspectiva, la hipótesis de la calidad léxica (hipótesis de la eficiencia verbal) considera, como condición previa a la comprensión de lectura, la consolidación de habilidades de bajo nivel asociadas a la decodificación de la palabra impresa (Novoa, 2019). El supuesto teórico es sencillo, ya que la memoria operativa requiere de la automatización de los procesos asociados a la conversión grafema-fonema para la adecuada construcción del modelo coherente (Riffo et al., 2014). Si esto no ocurre, la memoria operativa -limitada en cantidad y en capacidad de procesamiento- impondrá dificultades al lector en la elaboración del modelo de situación (Riffo et al., 2014).

Los estudios que han investigado el impacto del TEL en la decodificación de las palabras y en los procesos de lectura indican una clara incidencia del trastorno en ambos

procesos (Riffo et al., 2014). En lenguas opacas como el inglés (cuya ortografía no presenta una directa relación con las unidades fonológicas), se ha identificado que los niños con TEL presentan problemas de decodificación en comparación a niños con desarrollo típico (Kelso et al., 2007; Catts et al., 2008). Una tendencia similar lo evidencian los resultados de estudios que han abordado la relación entre el TEL y la comprensión de lectura, donde el trastorno incide considerablemente en el desempeño de los estudiantes (Bishop et al., 2009). En español, el estudio de Coloma et al. (2018) indica que los niños con TEL tienen problemas tanto en procesos de bajo nivel (decodificación) como en procesos de alto nivel (comprensión de lectura). Asimismo, en relación a los niveles de comprensión de lectura, los niños con TEL presentan un desempeño considerablemente inferior en el nivel inferencial a diferencia de los niños con desarrollo típico.

Esto obliga a los establecimientos educacionales a brindar alternativas en el ámbito de las estrategias con el fin de disminuir las barreras de aprendizaje; el trabajo colaborativo se convierte, en este sentido, en una estrategia apropiada para disminuir las brechas de aprendizajes de aquellos estudiantes que presenten dificultades en la adquisición de las habilidades de lectoescritura (Soriano-Ferrer, Contreras-González y Corrales-Quispiricra, 2019). No obstante, falta un desarrollo riguroso de estudios que permita identificar las estrategias metodológicas dirigidas a mejorar las habilidades lingüísticas de niños con diagnóstico de TEL en el ámbito de la lectura. Bahamonde et al. (2021), por ejemplo, a través de la revisión de los principales estudios dirigidos a la intervención en TEL, identifican debilidades en el desarrollo de las investigaciones en el área, las que tienden a centrarse en un criterio clínico por sobre la colegialidad y el conocimiento compartido, entroncándose, a su vez, con la dificultad terminológica de precisar el carácter específico del trastorno y diferenciarlo de otras categorías (Brooks & de García, 2015).

3. MÉTODO

El estudio presentado en este artículo corresponde a una investigación cualitativa–interpretativa, con un diseño de estudio de caso (Jiménez, 2012; Murillo, 2013) y con un alcance descriptivo (Jiménez, 2012). En este sentido, se busca comprender el caso como un sistema coherente en lo que concierne a su características teórico-metodológicas, orientado a analizar la realidad a partir de principios compartidos y tácitamente aceptados desde la perspectiva de su fundamentación (Burgardt, 2004). El conocimiento generado, a partir del análisis, será un ejercicio de construcción a partir de los significados compartidos por diferentes actores en un escenario particular que no concluye ni busca dar una respuesta definitiva al problema de investigación de este estudio, sino que se abre a nuevas posibilidades epistemológicas a partir de casos similares (Miranda, 2020).

El carácter humanista de la presente propuesta permite analizar una realidad en función de las cualidades del contexto y de las experiencias vividas por quienes cumplieron el rol de informantes clave de este estudio (Quecedo y Castaño, 2002; Nizama y Nizama, 2020). Es por ello que, el método seleccionado, de carácter empírico en relación a la descripción particularista de un caso, favorece el análisis de un sistema acotado por los límites que precisa el objeto de estudio, pero sin dejar de lado el contexto global donde este se produce (López, 2013). De este modo, el diseño seleccionado favorece la comprensión del fenómeno abordado, considerando la complejidad particular de las experiencias de quienes

lo vivencian en un tiempo acotado y que no habría sido posible a través de otra estrategia metodológica.

3.1. DEFINICIÓN DEL CASO Y CONTEXTO

El estudio se realizó en un establecimiento educacional que brinda atención pedagógica desde el nivel preescolar hasta el nivel de enseñanza media de adultos, ya que cuenta con modalidad diurna y vespertina. El establecimiento pertenece a la administración municipal de la comuna de Coronel y actualmente tiene una matrícula de 250 estudiantes. Está situado frente a las costas de la provincia de Arauco (región del Bío Bío), a unos 30 kilómetros aproximadamente, en la isla Santa María. Al ser un establecimiento rural con acceso restringido por vía marítima (barcazas y transbordadores), impone dificultades tanto a los profesionales que trabajan en el lugar como a los habitantes de la isla, ya que estos dependen de las condiciones climáticas para su ingreso y/o salida, a lo que se adiciona las restricciones de comunicación por la baja señal de internet. El establecimiento cuenta, además, con Programa de Integración Escolar (PIE) y otras subvenciones adicionales para brindar los apoyos a diversos estudiantes; esto con la finalidad de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a la infraestructura, el establecimiento cuenta con 11 salas para el desarrollo de las clases, una sala para uso multimedia, una sala que funciona como biblioteca y Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA), una sala para el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (sala del programa PIE) y otros espacios destinados a oficinas, baños, comedores, entre otros. El establecimiento cuenta también con una cancha al aire libre para el desarrollo de actividades deportivas.

En lo que concierne al Proyecto Educativo Institucional (2021), el establecimiento declara como parte de su visión:

Formar estudiantes con una visión inclusiva, basada en valores, con prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de habilidades que les permitan cuidar el medio ambiente e insertarse en la sociedad, mientras que su misión es favorecer una cultura inclusiva, con base en el respeto, responsabilidad y honestidad, incorporando estrategias metodológicas que permitan la adquisición de habilidades superiores para un desarrollo social, cultural y natural (p. 3).

De acuerdo a lo declarado, el establecimiento no solo fundamenta su PEI en el marco normativo vigente, sino que, además, la visión inclusiva obedece a la gran diversidad de estudiantes que lo conforman, así como a las particularidades sociodemográficas que lo caracterizan.

3.2. PARTICIPANTES Y RECOGIDA DE DATOS

Con el propósito de caracterizar el trabajo de aula orientado a la enseñanza de la lectoescritura en niños con diagnóstico de TEL, 5 informantes clave -todos ellos parte del PIE- participaron en esta investigación, entre ellos: a) una educadora diferencial, b) un coordinador del PIE, que en el momento del estudio funcionaba como reemplazo, c) una fonoaudióloga, d) una profesora de educación general básica (profesora a cargo del nivel de tercero básico)

y e) una asistente de aula que brinda apoyos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. La información se detalla a continuación:

Recuadro 1. Informantes clave

| <i>Código</i> | <i>Perfil profesional</i> | <i>Institución de formación</i> | <i>Años de ejercicio docente (en caso de proceder)</i> | <i>Técnica</i> |
|---------------|---|---------------------------------|--|----------------|
| INF 1 | - Profesora de educación general básica. - Licenciada en educación. - Magíster en Desarrollo Curricular y Diseño de Proyectos Educativos. - Diplomado en Evaluación de los Aprendizajes. | Universidad de Chile | 14 años | Entrevista |
| INF 2 | - Educadora Diferencial mención TEL. | Universidad de Las Américas | 5 años | Entrevista |
| INF 3 | - Educador Diferencial mención DEA. - Coordinador PIE. | Universidad San Sebastián | 6 años | Entrevista |
| INF 4 | - Fonoaudióloga | Universidad de Chile | 10 años | Entrevista |
| INF 5 | - Técnico en Educación Parvularia | Instituto Profesional Iplacex | 3 años | Entrevista |

Los aspectos *Emic* fueron abordados a través de una entrevista semiestructurada (Denzin & Lincoln, 2015) con un esquema definido de antemano para el análisis de la información que se deseaba recabar y analizar para este estudio. El carácter semiestructurado de la entrevista permite que el diseño tenga un carácter amplio a partir de preguntas de respuesta abierta, favoreciendo una respuesta más elaborada y con un rango más amplio de desarrollo, favoreciendo, además, la comprensión holística de la realidad descrita (Miranda, 2020).

El normativo de los instrumentos se realizó a partir del criterio de validación de juez experto para garantizar su validez, la coherencia entre las dimensiones abordadas en ellos y los objetivos declarados para esta investigación.

A través de un consentimiento informado, se garantiza -en este estudio- los criterios de rigor éticos detallados en la declaración de Singapur y que contempla los beneficios, los riesgos, la compensación y la confidencialidad de las informaciones brindadas por los informantes, resguardando las identidades de las profesionales que participaron del proceso investigativo en cuanto a datos personales y a difusión de la información.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

De acuerdo a Stake (1998), se determinaron las tensiones o los problemas de esta investigación (*issues*) para comprender el caso de estudio en profundidad. Los problemas o controversias fueron definidos apriorísticamente a partir de las preguntas de investigación formuladas al inicio para este estudio. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de identificar nuevos *issues* que, de manera emergente y progresiva, permitan una comprensión más profunda y detallada del caso. A partir de la pregunta guía, se identificaron tres temas de interés, los que se presentan en la Figura 1.

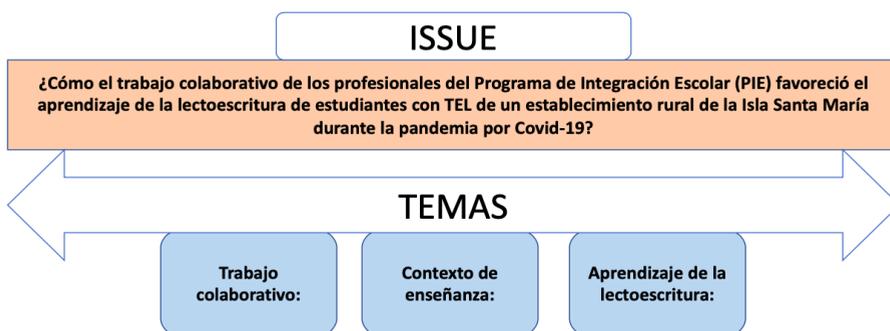


Figura 1. Issue y temáticas.

Fuente. Elaboración propia.

La información recopilada fue transcrita a texto y analizada con los paquetes del programa estadístico R (R Core Team, 2017), *Text Mining*, para el análisis de corpus de textos (Silge & Robinson, 2016). De este modo, el análisis de las ocurrencias de palabras permite identificar de manera apropiada las categorías provenientes de los temas definidos en el *issue*, favoreciendo la interpretación de los datos a partir de la reflexión y de la comprensión de la información extraída de los informantes clave.

4. RESULTADOS

Los principales resultados del análisis se presentan a partir de un criterio de correspondencias, en función de subcategorías que se desprenden de la percepción de los informantes en relación a los grandes temas identificados en la problematización (*issue*). Se profundiza en el alcance y pertinencia de la información, considerando las experiencias de los participantes del estudio y según lo observado por los investigadores en correlación con la información proveniente del marco normativo y de las fuentes teóricas que respaldan los criterios de identificación del problema.

4.1. TRABAJO COLABORATIVO

4.1.1. Desarrollo del trabajo colaborativo por parte del equipo multidisciplinario

En relación a esta dimensión de análisis, el trabajo colaborativo se entiende en función del logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con NEE, particularmente en lo que concierne al diagnóstico específico del alumno (INF 3). Existe consenso en que el trabajo se realiza a partir de la interacción entre los diferentes profesionales que brindan sus apoyos para atender las necesidades de los niños con diagnóstico de TEL. El trabajo se concreta en la implementación de estrategias por parte de la profesora a cargo del curso en conjunto con la asistente de aula (INF 1, INF 5) a partir de la planificación previa, considerando, a su vez y a partir de reuniones semanales, el criterio profesional de otros actores, como es el caso del fonoaudiólogo, el psicólogo y la educadora diferencial. Esto también repercute en la toma de decisiones por parte de la profesora a cargo del curso y la educadora diferencial en lo que a evaluación se refiere, puesto que el progreso de los estudiantes se monitorea semanalmente a través del aporte de los distintos profesionales a cargo y en función de los criterios de experticia en cada ámbito.

4.1.2. Estrategias y/o acciones que favorecen el desarrollo del trabajo colaborativo

Según las experiencias de los informantes, las acciones y/o estrategias clave para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes con TEL se desprenden de los acuerdos y del monitoreo constante a partir de la coordinación semanal -definida en las horas destinadas a dicho propósito- y según la experticia de cada profesional del área (INF 1, INF 3, INF 4). En relación al monitoreo de los aprendizajes y de las acciones que permiten mejorar en este ámbito, se encuentra la selección de estrategias según la diversidad del aula (INF 1), considerando, para ello, los estilos de aprendizaje de cada alumno (INF 1, INF 4). Los recursos de aprendizaje -uso de material concreto- también son valorados por los profesionales, quienes de acuerdo a la necesidad particular de cada estudiante los consideran dentro de las actividades para el trabajo en los niveles del lenguaje descendidos según el diagnóstico (INF 1, INF 4). Además, se analiza semanalmente la respuesta de los alumnos a la información estimular que cada recurso permite elicitarse para su mejora (INF 4).

4.1.3. Principales dificultades en la implementación del trabajo colaborativo para la apropiación de los aprendizajes

En el contexto de pandemia, el mayor desafío para llevar a cabo el trabajo colaborativo fue la dificultad de incorporar a la familia como un pivote que apoyara el proceso de aprendizaje de los estudiantes (INF 1, INF 2, INF 3, INF 4, INF 5). En este ámbito, gran parte del trabajo dependía de lo que se hiciera en casa, considerando el contexto de aislamiento producto de la pandemia por Covid-19. A esto se adiciona, la concepción de las familias de que los aprendizajes deben ser garantizados por los profesionales que brindan los apoyos a los estudiantes (INF 1), pese a que las clases presenciales no podían llevarse a cabo en el contexto de aula regular (INF 4).

De igual forma, se identifican problemas de conectividad, tanto de los profesionales del área, como de las familias y de los estudiantes; esto dificultó la sistematicidad de los

aprendizajes, a lo que se suma el contexto particular de aislamiento de la zona geográfica (característica insular de la zona). La situación de aislamiento geográfico dificulta el traslado de los profesionales que trabajan con los estudiantes con diagnóstico de TEL (transbordador), lo que obliga -en algunos casos- a que los profesionales deban quedarse en el lugar (INF 1, INF 4). El contexto de pandemia agudizó aún más la situación, interfiriendo con el desarrollo del trabajo colaborativo para beneficio de los estudiantes.

4.2. CONTEXTO DE ENSEÑANZA

4.2.1. Incidencia del contexto rural en el aprendizaje de los estudiantes con diagnóstico de TEL

En relación a esta dimensión, los informantes clave coinciden en que el contexto isleño afecta el proceso de aprendizaje de los estudiantes; esto, porque las familias no proyectan que sus hijos terminen estudios más allá de octavo básico, sino que esperan que se dediquen a labores de pesca (en el caso de los varones) o quehaceres en el hogar (en el caso de las niñas), lo que invisibiliza los problemas de aprendizaje o favorece su normalización (INF 1). La información obtenida permite identificar factores adicionales que interfieren con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, como es el caso de las condiciones climáticas (INF 1, INF 3, INF 4) que afectan tanto la conectividad a internet como el traslado de los profesionales (INF 4, INF 5). Como consecuencia de ello, la baja participación de los estudiantes y de las familias dificulta la apropiación de los aprendizajes.

4.2.2. Recursos pedagógicos para atender a los estudiantes con TEL que tienen dificultades de conectividad en el contexto de la pandemia por Covid-19

Como recurso de apoyo para los estudiantes -en el contexto de clases *online*- los informantes enfatizan que se entrega material impreso y que se usan cápsulas de aprendizaje con el propósito de favorecer a los alumnos que tienen problemas de conectividad (i.e. equipos reducidos o baja conexión a internet) (INF 1, INF3, INF 5). Asimismo, se favorece el uso de plataformas de fácil acceso para padres, apoderados y estudiantes (INF 1, INF, 2, INF 3, INF 4) como *Facebook* y *WhatsApp* y, en casos de vulnerabilidad económica y validados por el asistente social del establecimiento, se facilitan dispositivos como *tablets*, *notebooks* y *chips* para conexión a internet; esto como medida para reducir la brecha entre los estudiantes (INF 1, INF 4). No obstante, el uso de material impreso se mantiene como el recurso más frecuente y de menor costo que permite la socialización de los contenidos en los diferentes grupos educativos.

4.2.3. Interacción entre profesor y estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La interacción entre el profesor y el estudiante se considera de mucha importancia para el logro de los objetivos de aprendizaje (INF 1, INF 2, INF 3, INF 4, INF 5). En este sentido, si la interacción está restringida por el distanciamiento social (pandemia), entonces la consolidación de los aprendizajes se verá comprometida (INF 1, INF 4).

Una de las principales dificultades en pandemia fue la participación de los estudiantes en clases en modalidad *online* (INF 1, INF 2, INF 5); esto, porque la mayoría no encendía sus cámaras o interactuaban muy poco con el profesor, lo que puede interpretarse

-en cierto modo- como falta de interés de parte de los apoderados (INF, 1, INF 3). El apoderado, en el contexto de pandemia, tuvo un rol primordial en la mediación entre el profesor y los estudiantes, puesto que los niños en esta etapa de la escolarización tienen un bajo conocimiento de herramientas tecnológicas y manejo de internet, y muy poca autorregulación para participar de manera autónoma bajo esta modalidad a distancia (INF 1). Asimismo, las limitaciones en los recursos dificultó -sobre todo en los primeros meses de la pandemia- que los estudiantes tuvieran acceso a equipos o una buena conexión a internet que garantizara la participación (INF 1).

4.3. APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

4.3.1. Principales dificultades para la adquisición de la lectoescritura del grupo de alumnos con diagnóstico de TEL en el contexto de la pandemia por Covid-19

Al igual que las dificultades en la dimensión de los recursos y las limitaciones en la interacción entre profesor-alumno impuestas por la pandemia, los niños con diagnóstico de TEL presentaron dificultades para el desarrollo de la lectoescritura como consecuencia del distanciamiento social (INF 4). Entre los principales factores, se destacan la falta de recursos adicionales para brindar los apoyos (INF 1, INF 2, INF 4), el ausentismo de los estudiantes a las sesiones *online* (INF 1, INF 2, INF 5), la falta de compromiso de los padres (INF 1, INF 2), la mediación indirecta a través de plataformas y/o dispositivos tecnológicos (INF 3, INF 5) y el mismo diagnóstico de TEL (INF 4).

4.3.2. Principales desafíos para abordar la lectoescritura en función de la metodología de enseñanza

Como principal desafío para el equipo de aula en lo que concierne al desarrollo de la lectoescritura, se identifica la dificultad de implementar estrategias adecuadas que permitan abordar la heterogeneidad dentro del aula en un contexto en donde el computador o el celular funcionaban como canal de comunicación (INF 1, INF 2, INF 3, INF 4, INF 5). Además, está la dificultad de desarrollar habilidades precursoras de la escritura (e.g. realizar trazos y ejercitar la motricidad) a través de clases virtuales (INF 2, INF 3), a lo que se adiciona la falta de compromiso de las familias y las limitaciones en los recursos como ya se ha identificado en otras dimensiones del análisis (INF 1, INF 2, INF 3).

4.3.3. Estrategias diversificadas para el desarrollo de la lectoescritura en el contexto de pandemia

En relación al uso de estrategias diversificadas para propiciar la lectoescritura en el contexto de pandemia, se identifica un uso favorable -a este respecto- de plataformas interactivas, el uso de videos o cápsulas y otros recursos asociados a las TICs en el contexto de enseñanza a distancia (INF 1, INF 2, INF 3, INF 4, INF 5). Dichas herramientas permiten el uso de estrategias centradas en el juego que favorezcan la autonomía y los procesos de autorregulación de los aprendizajes (INF 1, INF 2, INF 4). Las estrategias diversificadas, en este contexto, se diseñan a partir de las orientaciones del decreto 83 para ofrecer diferentes formas de presentación y expresión de la información (INF 1, INF 2). Asimismo, considerar los estilos

de aprendizaje y los niveles de logro de los estudiantes en lo que concierne a las habilidades de lectoescritura permite una implementación favorable de estrategias diversificadas a partir de los recursos tecnológicos disponibles (INF 1, INF 2). A esto se adiciona los beneficios del trabajo colaborativo para la consecución de dicho propósito (INF 2).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los informantes entienden el trabajo colaborativo -como estrategia que emana de los equipos multiprofesionales- favorece la adquisición de la lectoescritura en estudiantes con diagnóstico de TEL, gracias al apoyo del establecimiento, pues al brindar los espacios para el desarrollo del diálogo, la reflexión y el intercambio de experiencias, favorece los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el marco normativo señala que los establecimientos educacionales adscritos al Programa de Integración Escolar (PIE) deben favorecer los aprendizajes de los alumnos a partir del trabajo coordinado de los profesionales, lo que se concreta con la elaboración -al final del año lectivo- de un informe técnico de evaluación anual que dé cuenta de las distintas acciones realizadas y que debe presentarse al Ministerio de Educación antes del 30 de enero del año siguiente. Asimismo, el informe queda a disposición del Consejo Escolar y de las familias de los estudiantes que lo soliciten (Decreto 83/2015, del 30 de enero).

El trabajo colaborativo, además, es una estrategia inclusiva del sistema que permite ofrecer los apoyos a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales al igual que a los alumnos que no conforman este grupo (Hernández et al., 2018). Esta estrategia forma parte de la contribución de los equipos de profesionales -a partir de las estrategias que emanan de la interacción- a los aprendizajes de los estudiantes de forma individual. Como metodología, el trabajo colaborativo es parte de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia descansa en la participación en el diagnóstico e intervención del grupo a partir de la cooperación conjunta de profesionales competentes (Vaillant, 2016). A partir del trabajo colaborativo, los docentes promueven un trabajo inclusivo para favorecer a los estudiantes con diagnóstico de TEL.

En relación al contexto de aprendizaje, los informantes perciben que tanto la pandemia por covid-19 como las características geográficas y climáticas de la zona donde se ubica el establecimiento imponen restricciones para el desarrollo del trabajo de los profesionales en relación al logro de los aprendizajes de los estudiantes con TEL. En esta dimensión, las tecnologías de la información (TICs) favorecieron, en este escenario, la implementación de estrategias novedosas para atender las necesidades de los estudiantes, aunque exigió que los profesionales del equipo multidisciplinario actualizaran sus prácticas para favorecer la experiencia de enseñanza (Hernández et al., 2018). Igualmente, el Ministerio de Educación promovió la entrega de material a los alumnos de establecimientos rurales con baja o nula conectividad a internet (Ministerio de Educación, 2021).

De igual forma, las condiciones impuestas al trabajo por la pandemia disminuyeron la capacidad de acción de los profesionales, quienes vivieron restricciones de interacción a partir de las limitaciones que podía imponer el canal de comunicación y a las dificultades de acceso de los estudiantes por factores externos al ámbito de la escuela.

En concomitancia con lo anterior, el desarrollo de la lectoescritura en niños con TEL fue un gran desafío para los profesionales que conforman los equipos del PIE. Por un lado,

las brechas que el contexto de aprendizaje impuso durante la pandemia, además de las condiciones intrínsecas del lugar geográfico donde se ubica el establecimiento, dificultaron la continuidad de la enseñanza y, adicionalmente, interfirieron con la sistematicidad del currículum nacional. Por otro lado, fue necesario que los profesionales de los equipos de aula actualizaran sus prácticas en función de adaptar la enseñanza a nuevas formas de presentación que facilitaran, a su vez, la entrega de contenidos y la evaluación de los mismos en virtud de las prescripciones del Ministerio (Zambrano-Orellana y García-Vera, 2021). El DUA, como enfoque de enseñanza, favoreció las adaptaciones de los profesionales y de los estudiantes a las exigencias del contexto, permitiendo maximizar las oportunidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes (Garrido, 2020).

No obstante, las dificultades generadas por el contexto de pandemia han impuesto trabas a los estudiantes para que logren consolidar las habilidades de lectoescritura exigidas para el nivel mínimo de aprendizaje, puesto que la enseñanza -al estar supeditada al plano de lo virtual- ha exigido a los profesores adaptar sus prácticas, usando herramientas que hasta ese entonces eran consideradas como subsidiarias o con un carácter complementario (Montoya y Nocetti, 2022).

Como conclusiones de este estudio, podemos señalar que el trabajo colaborativo -como estrategia que favorece los aprendizajes- permite optimizar el trabajo de los equipos de profesionales del PIE, favoreciendo la adquisición de la lectoescritura y optimizando, de igual forma, el desempeño de los estudiantes con TEL. No obstante, las limitaciones del contexto restringieron el accionar de los equipos de aula a un trabajo mediado por nuevos canales de presentación de la información que exigieron la actualización de las prácticas y el perfeccionamiento de los profesionales en el uso de herramientas y tecnológicas innovadoras. Esto requirió la participación activa de los padres y apoderados, dificultando aún más la tarea, pues los estudiantes disminuyeron su participación en clases y significó una merma en el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura. El trabajo colaborativo permitió paliar de manera significativa las imposiciones que el medio impuso durante la pandemia, pero el alcance del mismo se vio limitado a las condiciones y recursos que cada establecimiento tuvo en un escenario adverso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(3), 213-223. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000300213>
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Editorial Médica Panamericana.
- Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Ministerio de Educación, Decreto 83, 30 de enero del 2015, 1-17.
- Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-3.
- Bahamonde, C., Serrat, E. y Vilà, M. (2021). Intervención en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11, 21-28. doi: <https://doi.org/10.5209/rlog.71975>

- Bedore, LM. & Leonard, LB. (1998). Specific language impairment and grammatical morphology: a discriminant function analysis. *J Speech Lang Hear Res*, 41, pp. 1185-1192. doi: <https://doi.org/10.1044/jslhr.4105.1185>
- Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C. y Jiménez-Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender en tiempos de pandemia por Covid-19. *Revista Saberes Educativos*, 7, 1-25. doi: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>
- Bishop, D. V., McDonald, D., Bird, S., y Hayiou-Thomas, M. E. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child development*, 80(2), 593-605. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01281.x>
- Brooks, TL. & de Garcia, DC. (2015). Evidence for morphological composition in compound words using MEG. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00215>
- Buiza, J., Rodríguez-Parra, M. y Adrián, J. (2015). Trastorno Específico del Lenguaje: Marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles. *Anales de Psicología*, 31(3), 879-889. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180091>
- Burgardt, A. (2004). El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales. *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Catts, H., Bridges, M., Little, T., & Tomblin, J. B. (2008). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 51(6), 1569-1579. doi: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008\)07-0259](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008)07-0259)
- Castro- Rebolledo, R., Giraldo-Prieto, M., Hincapié-Henao, L. y Pineda, D. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de Neurología*, 39(12), 1173-1181. doi: <https://doi.org/10.33588/rn.3912.2004337>
- Chacón-Acuña, C., Piñones-Cañete, C. y Pastén-Molina, D. (2022). Trabajo colaborativo en ciencias desde la perspectiva de una pedagogía ecocrítica. *Revista Saberes Educativos*, 8, 165-176.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Coloma, C. J., Pavez, M. M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M., & Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, (26), 351-375. doi: <https://doi.org/10.7764/onomazein.26.13>
- Coloma, C., Caroca, V., Kurte, A., Ortiz, G. & Quezada, C. (2018). Decodificación y comprensión lectora en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 17, 1-14. doi: <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2018.51614>
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etchebirregaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. & Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(2), 72-83. doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue2-fulltext-580>
- Demuth, K. & Tomas, E. (2016). Understanding the contributions of prosodic phonology to morphological development: Implications for children with Specific Language Impairment. *Communication, Media Studies, Language & Linguistics*, 36(3), 265-268. doi: <https://doi.org/10.1177/0142723715626066>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Ministerio de Educación, Decreto 170, 14 de mayo del 2009, 1-35.
- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 43-68. doi: <https://doi.org/10.26694/caedu.v2i2.11241>

- Guendouzi J. (2003). SLI, a generis category of language impairment that emerges from specific differences: a case study of two individual linguistic profiles. *Clin Linguist Phonet*, 17, 135-52. doi: <https://doi.org/10.1080/0269920031000061803>
- Gutiérrez-Saldívia, X. Quintrileo, S. & Valdebenito, V. (2019). Carácter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 45, 1-18. doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945200049>
- Hernández, N., Muñoz, P. & González, M. (2018). La E-evaluación en el trabajo colaborativo en entornos virtuales: Análisis de la percepción de los estudiantes. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 16-28. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.997>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en investigación. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 8(1), 141-150.
- Kelley, E., Jones, G. & Fein, D. (2003). Language assessment in children. En M. Hersen, & S.R. Beers (Eds.) *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment* (pp. 191-215). John Wiley & Sons, Inc. doi: <https://doi.org/10.1002/9780471726753.ch13>
- Ministerio de Educación (2015). Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Ministerio de Educación, número 20.845, 29 de mayo del 2015, 1-56.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2021). *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19*. Evidencias 52.
- Miranda, S. (2020). Las paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-16. doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Montoya, P. & Nocetti, A. (2022). Enseñanza online y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción. *Revista Realidad Educativa*, 2(1), 2455-6134. doi: <https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.197>
- Moraleda-Sepúlveda, E. & López-Resa, P. (2022). Morphological Difficulties in People with Developmental Language Disorder. *Children*, 125(9), 1-8. doi: <https://doi.org/10.3390/children9020125>
- Muñoz-López, J. & Carballo-García, G. (2005). Alteraciones lingüísticas en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 41(1), 57-63. doi: <https://doi.org/10.33588/rn.41s01.2005331>
- Nizama, M. y Nizama, L. (2020). El enfoque cualitativo en la investigación jurídica, proyecto de investigación cualitativa y seminario de tesis. *VOX JURIS*, 38(2), 69-90. doi: <https://doi.org/10.24265/voxjuris.2020.v38n2.05>
- Novoa, A. (2019). Complejidad textual, vocabulario pasivo y comprensión lectora en escolares chilenos de segundo ciclo básico. *Literatura y Lingüística*, 40, 251-272. doi: <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2068>
- Ors, M. et al. (2002). Auditory event-related potentials in children with specific language impairment. *European Journal of Paediatric Neurology*, 6, 47-62. doi: <https://doi.org/10.1053/ejpn.2001.0541>
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. doi: <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. doi: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Petersen, D. y Gardner, C. (2011). Trastorno específico del lenguaje. Una revisión. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 10, 19-32. doi: <https://doi.org/10.5354/0717-4659.2011.17348>
- Plante, E., Swisher, L. & Vance R. (1991). MRI Findings in boys with specific language-impairment. *Brain and Language*, 41, 52-66. doi: [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(91\)90110-m](https://doi.org/10.1016/0093-934x(91)90110-m)

- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Rapin, I. & Allen, D. A. (1983). Developmental language disorders: nosological considerations. En U. Kirk, (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (pp.155-184). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-409680-6.50014-7>
- R Core Team. (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.r-project.org>
- Reyes, M. A. y De Barbieri, Z. (2018). Habilidades lingüísticas y decodificación en niños con Trastorno Específico del Lenguaje con y sin dificultades de comprensión lectora. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 17, 1-11. doi: <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2018.51641>
- Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M. y Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, 30, 136-165. doi: <https://doi.org/10.4067/s0716-58112014000200009>
- Sanahuja, A., Buils, S., Sánchez-Tarazaga, L. & Ruiz-Bernardo, P. (2022). Gestión de la heterogeneidad del alumnado durante el confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19: Reflexiones de docentes en formación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 41-58. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782022000100041>
- San Martín, M. & Gutiérrez, Y. (2021). Teleterapia fonoaudiológica en contexto educativo chileno durante la pandemia por COVID-19. *Calidad en la Educación*, 55, 275-296. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1023>
- Silge, J. & Robinson, D. (2016). "Tidytext: Text Mining and Analysis Using Tidy Data Principles in r." *JOSS* 1 (3). doi: <https://doi.org/10.21105/joss.00037>
- Soriano-Ferrer, M., Contreras-González, M. & Corrales-Quispircra, C. (2019). Dificultades de lectura en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(1),1-15. doi: <https://doi.org/10.5209/rlog.61928>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Uwer, R., Albrecht, R., Y Von Suchodoletz, W. (2002). Automatic processing of tones. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 44(8).
- Urrutia, M. & Roa, M. (2020). Velocidad de procesamiento en la comprensión morfológica de verbos en niños preescolares con trastorno específico del lenguaje y su relación con el control inhibitorio. *Revista de Investigación en Logopedia*, 10(1), 53-66. doi: <https://doi.org/10.5209/rlog.63556>
- Quiroz, C. (2020). Pandemia por Covid-19 e inequidad territorial: El agravamiento de las desigualdades en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-6.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo en nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13.
- Venegas, C. (2021). Priorización curricular en pandemia: oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro Educativo*, 37, 69-100. doi: <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2855>
- Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 60(19), 107-138. doi: <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>
- Zambrano-Orellana, G. y García-Vera, C. (2021). Modalidad online y su incidencia en el proceso educativo en tiempos de COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 1005-1015.