

**Instituto de Formación Docente “Brig. Gral. Juan Antonio Lavalleja”**

**Análisis Pedagógico de la Práctica Docente**

**Ensayo académico**

# **Libres de etiquetas**

**Análisis del Trastorno Específico del Lenguaje  
en el aula**

**Estudiante Magisterial: Camila Correa Chaparro**

**Gmail: [camilacorreachaparro@gmail.com](mailto:camilacorreachaparro@gmail.com)**

**Docente: Verónica Gutiérrez**

**Tutor: Patricia Dávila**

**Grupo: 4° A**

**2021**

*“La educación, como la luz del sol, puede y debe llegar a todos sin que se empañe su fulgor ni se aminore su intensidad”*

José Pedro Varela, 1874.

# Índice

<b>Índice</b>	<b>3</b>
<b>1. Introducción</b>	<b>4</b>
<b>2. Marco Teórico</b>	<b>7</b>
<b>2.1. Hacia una Educación de calidad</b>	<b>7</b>
<b>2.2. Formación magisterial de los educadores</b>	<b>12</b>
<b>2.3. Adquisición del lenguaje para el sujeto social y de educación</b>	<b>16</b>
<b>2.4. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)</b>	<b>18</b>
<b>2.4.1. Definición y características</b>	<b>18</b>
<b>2.4.2. Afectaciones en los distintos niveles del lenguaje</b>	<b>20</b>
<b>2.4.3. Bases neurobiológicas y factores condicionantes en el desarrollo del lenguaje</b>	<b>22</b>
<b>2.4.4. Indicios del TEL, evaluación y diagnóstico</b>	<b>22</b>
<b>2.4.5. Intervención desde el rol docente</b>	<b>26</b>
<b>3. Conclusiones</b>	<b>29</b>
<b>4. Referencias bibliográficas</b>	<b>32</b>

## 1. Introducción

El presente ensayo se enmarca dentro de la asignatura de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, requerimiento para la graduación de maestro/a de Educación Primaria. El mismo corresponde a un estudio generalizado y en profundidad, en relación a los cuatro años de práctica y observación escolar, he aquí donde radica su importancia ante la formación académica de futuros docentes, dado que implica el análisis pedagógico de nuestra práctica escolar poniendo de manifiesto experiencias vivenciadas durante el recorrido magisterial.

Como temática a desarrollar, se expondrá un análisis reflexivo sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en el aula como dificultad del aprendizaje, de acuerdo a la franja etaria de 4 a 7 años de edad, recuperando aportes tanto teóricos como prácticos. Para ello, el desarrollo del actual ensayo académico se sustentará en planteamientos de autores y documentos, como por ejemplo, la Ley General de Educación N° 18.437 y los principios rectores de las Políticas Educativas, enfatizando en garantizar una educación de calidad para todos los educandos. Consecutivamente, se focalizará en la significación del lenguaje, de la Lengua como herramienta primordial para la comunicación, participación e inserción del sujeto, tanto en el ámbito escolar como en la cultura, conformando la alfabetización como eje de toda vida social, donde todos y cada uno de los estudiantes estén “libres de etiquetas”, con libre acceso a una educación de calidad, donde se respeten la heterogeneidad y la singularidad.

En materia educativa, se pretende poner de manifiesto la incidencia del TEL en el desarrollo académico del estudiante, respecto a su rendimiento, afectación emocional y rol docente. En cuanto a este último, resulta necesario evidenciar la formación que reciben los estudiantes magisteriales para atender a las necesidades emergentes a partir de tal trastorno.

Adentrándonos a la elección de la temática a abordar, la misma surge como articulación entre el recorrido y experiencias proyectadas durante la práctica docente, en diferentes instituciones educativas y niveles escolares como estudiante magisterial, y la formación teórica que recibimos en el Instituto de Formación Docente (IFD). Particularmente, tiene su génesis durante mi formación académica en tercer año magisterial, de acuerdo a situaciones emergentes de la práctica, en mi pasaje por primer grado, así como los conocimientos abordados en el Taller de Profundización en Lengua. Cautivando poderosamente mi atención, las implicaciones que conlleva el atender las necesidades recurrentes en niños que presentan TEL, desde el quehacer docente y vislumbrando la conjunción, o no, entre la teoría y práctica, es decir, la existencia de la praxis. Del mismo modo, me resulta interesante esclarecer ciertas incertidumbres acerca de las causas y

consecuencias de tal trastorno en el contexto educativo, considerando al lenguaje como el pilar ante el proceso de socialización.

Ante lo expuesto, se tendrá como objetivo identificar estrategias que permitan a los docentes promover una educación de calidad en estudiantes con TEL. En consecuencia, se partirá desde la hipótesis: el TEL afecta el rendimiento académico en los estudiantes. La misma se validará o refutará a partir del progreso del presente trabajo, considerando pertinente afrontar y guiar el mismo, a partir de las siguientes interrogantes: ¿es lo mismo el TEL que un problema de aprendizaje?, ¿el TEL afecta el rendimiento académico del estudiante?, en caso afirmativo ¿en qué medida condiciona su rendimiento, desempeño o aprendizaje?, ¿cuál es la formación que reciben los estudiantes magisteriales para atender el TEL?, ¿qué estrategias puede adoptar el docente para atender las necesidades emergentes del TEL en los niños?.

Después de haber especificado la temática e interrogantes guía para el desarrollo del ensayo, continuaré con el análisis crítico-cualitativo de documentos curriculares y/o didácticos, avalados por las autoridades de la Educación Inicial y Primaria de Uruguay, así como una amplia gama de fuentes bibliográficas en torno a las implicaciones del TEL, que me posibiliten trascender el plano de las incertidumbres, para acceder así al campo de las certezas. En virtud de ello, el recorrido temático se sustentará partiendo de la recuperación de ciertos artículos de la Ley General de Educación N° 18.437, en conjunción a los postulados correspondientes a las Políticas Educativas, haciendo hincapié en el principio rector de calidad, siendo este un derecho del estudiante en su trayecto educacional. En forma paralela, es relevante evidenciar la formación magisterial que han de tener los educadores, tal y como se exige en el documento Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008.

El fin de ello, es distinguir las nociones necesarias que todo docente debe adquirir y desarrollar para su posterior ejercicio de la profesión. Luego, se pondrá énfasis en la importancia y significación del lenguaje para el sujeto social y sujeto de educación, recogiendo ideas del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), dando continuidad con la definición *dificultades del aprendizaje*, para adentrarnos a la conceptualización del TEL y sus implicaciones en el marco del contexto educativo, siguiendo los lineamientos de distintos autores, entre ellos Claude Chevré-Muller, e insumos de múltiples cursos realizados. Poniendo de manifiesto así, los diferentes niveles de desempeño académico de los estudiantes con TEL, del mismo modo que el rol docente.

A tales efectos, se finalizará con la redacción de conclusiones, constituidas por reflexiones finales construidas a partir del recorrido temático. He aquí el valor del presente trabajo, a partir del análisis de aportes relevantes de diferentes estudiosos de la educación, se pretende contribuir a la generación de conocimiento, que habilite mejores desempeños de los

docentes en el marco de la cotidianeidad pedagógico-didáctica, interviniendo en esta con fundamentos, recursos, estrategias, empatía y compromiso ético cuya profesión exige.

**Palabras clave:** Trastorno Específico del Lenguaje, lenguaje, educación de calidad, rendimiento académico, rol docente, formación docente, recursos y estrategias pedagógicas.

## **2. Marco Teórico**

“El lenguaje nos ayuda a capturar el mundo, y cuanto menos lenguaje tengamos, menos mundo capturamos. O más deficientemente. Una mayor capacidad expresiva supone una mayor capacidad de comprensión de las cosas”

Fernando Lázaro Carreter, 2001.

Luego de haber expuesto brevemente el recorrido a realizar durante el presente ensayo, para adentrarnos a la temática que nos convoca, analizaremos distintos documentos oficiales e ideas de autores, tanto desde una perspectiva educacional como científica, en pos de iluminar el presente trabajo y dar respuesta a las interrogantes emergentes. Para ello, tendremos en consideración la Ley General de Educación N° 18.437, las Orientaciones de políticas educativas del CEIP. Quinquenio 2016-2020, el Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008, el Programa de Educación Inicial y Primaria; los lineamientos de Llorenç Barrachina y Mónica Sanz, de Chevie-Muller, 2001, entre otros.

### **2.1. Hacia una Educación de calidad**

Cuando referimos a una educación de calidad, resulta oportuno partir de las consideraciones de la Ley General de Educación N° 18.437, ya mencionada, siendo la norma jurídica encargada del tratamiento de todos los aspectos referidos a la Educación en Uruguay, promulgada el 12/12/2008 y posteriormente publicada el 16/01/2009. De acuerdo a lo estipulado en el Artículo 1°, concibiendo a la educación como derecho humano fundamental, se declara de interés general su promoción y ejercicio a lo largo de toda la vida. El Estado debe garantizar y promover una educación de calidad de forma equitativa a todos sus habitantes (MEC, 2009). En virtud de ello, podemos hacer mención a los Principios de Educación que configuran a dicha Ley abordados en el Capítulo II: “De la universalidad”, “De la obligatoriedad”, “De la diversidad e inclusión educativa”, “De la participación”, “De la libertad de enseñanza”, “De la libertad de cátedra” (MEC, 2009, p.12-13).

Analizando los planteos del Artículo 1° mencionado y ahondando a rasgos generales en tales principios, estos se dirigen a garantizar el mejoramiento de la educación al alcance de todos los individuos como sujetos de educación, de forma permanente en pos de una educación de calidad equitativa. Siguiendo estos lineamientos, dado que la temática de abordaje del presente escrito académico se enmarca dentro de la Educación Inicial y Primaria, resulta necesario evidenciar que, a través de la Ley General de Educación se le asignó al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), actualmente Dirección General de

Educación Inicial y Primaria (DGEIP), órgano constituyente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), su función entre tantas otras, de impartir y regular la educación inicial y primaria en nuestro país, adoptando las resoluciones correspondientes al ámbito de su competencia. Establecida dicha función en el Artículo 62° del Capítulo VI, señala que: *“El Consejo de la Educación Inicial y Primaria (CEIP) tendrá a su cargo la educación inicial y la educación primaria”* (MEC, 2009, p.27). Y el Artículo 63° le concede, entre otras funciones: *“Aprobar los planes de estudio y los programas de las asignaturas que ellos incluyan”* (MEC, 2009, p.27).

En consecuencia, el CEIP bajo la supervisión de la ANEP ha elaborado conjuntamente con la Inspección Técnica, Inspecciones Nacionales y Departamentales, delegados de la Federación Uruguaya de Magisterio y las Asambleas Técnico-Docente, las Políticas Educativas estipuladas en el documento *“Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP Quinquenio 2016-2020”*, en el cual se profundizará. Es oportuno señalar que, este documento difunde los fundamentos y desafíos que guían sus acciones, a modo de maximizar las prácticas del Estado en materia educacional, los objetivos perseguidos y las estrategias para alcanzarlos. De acuerdo a la Ley vigente, el objetivo perseguido por tales políticas se remite a que: *“(…) todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal”* (MEC. 2009, p.13). En otras palabras, dicho objetivo tiene su génesis focalizada en avanzar y promover una educación de calidad, integral, inclusiva y participativa, concebidos tales aspectos como principios rectores. Por tanto, el Estado debe articular dichas políticas con aspectos del desarrollo humano, entre ellos cultural, social, tecnológico, científico y económico.

A continuación, se desarrollan las orientaciones de políticas del CEIP consolidadas a partir de los cuatro principios mencionados anteriormente: calidad, integralidad, inclusión y participación. Se focalizará sobre todo en el principio de calidad, ya que este dota de sentido y significación al objetivo perseguido en el presente ensayo. Actualmente, nuestro sistema educativo pretende llevar adelante una educación enmarcada en el paradigma crítico constructivista. El mismo implica formar seres conscientes de los aprendizajes que construyen, siendo el factor esencial a la hora de la construcción del conocimiento. Se trata de formar sujetos integrales, críticos y activos para la sociedad en la cual se desenvolverán.

La educación ha tenido como desafío superar la brecha social y territorial, apuntando a la mejora de la calidad de los aprendizajes, suponiendo actuar en función del desarrollo de un enfoque sistemático e integrador. Para el abordaje de la calidad educativa se requiere una visión multidimensional, existiendo de este modo: *“(…) tres elementos fundamentales que hacen a la calidad educativa: cobertura, aprendizajes y equidad. Esto supone llegar a todos y*



*llegar mejor para conseguir mejores aprendizajes que contribuyan a la equidad*' (ANEP-CEIP, 2016, p.14). Desde esta perspectiva, la significación de la calidad en materia educacional, puede comprender distintos ejes, en los cuales coexisten opciones ideológicas y pedagógicas, en función a la toma de decisiones para su mejoramiento. A ello se le atañe la realización de evaluaciones con el objeto de resignificar los diversos procesos educacionales (ANEP-CEIP, 2016).

A la luz del foco de los aspectos mencionados, resulta complejo pensar en una única definición de calidad ya que la misma requiere un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo. Por tanto, es un concepto que depende de la sociedad en la cual se aplique, así como también del momento histórico y contextual, suponiendo entonces la transformación educativa válida para un tiempo y espacio dado.

*Requiere de una serie de comparaciones donde necesariamente se adoptan decisiones que conllevan a reajustes de procesos. Para marcar el sendero a recorrer es necesario identificar las dimensiones, los fines y los objetivos de la educación que caracterizan el sistema educativo. Por otro lado, es necesario acompañar las demandas de la sociedad global en donde el sistema educativo convive con otros subsistemas.* (ANEP-CEIP, 2016, p.15)

Ahondando en los lineamientos expuestos en la cita anterior, el garantizar el efectivo acceso a una educación de calidad, supone entonces, comparar múltiples escenarios en los cuales se pondrán de manifiesto las implicaciones que conllevan la toma de decisiones, de acuerdo al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En suma, se vislumbra la necesidad de fijar los objetivos perseguidos para el acto educativo, condicionados por la sociedad en la cual el individuo está inmerso, siendo así, sujetos situados.

Prosiguiendo, la calidad pensada en escenarios escolares refiere a los aprendizajes para todos y a la personalización de la enseñanza, suponiendo el reconocimiento del educando como el agente sustancial de la acción pedagógico-didáctica. Siguiendo esta línea de ideas, se pretende que el alumno sea un constructor de sí mismo como sujeto educacional, donde desde el rol docente se aborde la enseñanza teniendo en cuenta el paradigma crítico que rige a la educación en la actualidad, de modo que los aprendizajes se centren en los discentes (paidocentrismo-Nueva Escuela). He aquí el objeto del hecho educativo, no se trata de efectuar el proceso de enseñanza sin intencionalidad alguna, sino de garantizar el efectivo aprendizaje en la construcción de conocimientos de calidad. Brindando a los estudiantes las herramientas necesarias, que les posibilite desenvolverse como ciudadanos de forma activa,

crítico-reflexiva y responsable, rompiendo con la noción convencionalista de la vieja escuela, con la finalidad de una educación permanente.

Para el cumplimiento de dicha calidad, en términos educativos se debe de considerar al docente como organizador tanto de saberes, tiempos, espacios, recursos, interacciones y como guía de un proceso de conducción. Donde los educandos son los constructores de sí mismos como hemos mencionado, es decir: “(...) *cómo efectivamente utilizan el aprendizaje para su desarrollo personal, social, físico, cognitivo, moral, psicológico y emocional*” (ANEP-CEIP, 2016, p.16). A tales efectos, el Artículo 5° “Del sujeto de la educación” expresa: “*Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función a los educandos, de cualquier edad*” (MEC, 2009, p.12).

*La calidad tiene que ver con aspectos cognitivos: la alfabetización, la capacidad de aprender a aprender, aprender durante toda la vida, el desarrollo cognitivo general. Pero también tiene que ver con la equidad de aprendizaje y aspectos éticos sociales, referido a formar una inteligencia responsable, además de formar la responsabilidad y la justicia social.* (ANEP-CEIP, 2016, p.16)

Complementariamente a los aspectos mencionados hasta el presente, entendiendo a la educación como un bien público y derecho humano fundamental, es que podemos hacer referencia a otros componentes asociados a la docencia, instituciones y procesos educativos, que deberían de ser considerados al momento de hablar de una educación de calidad. En este sentido, las instituciones educativas han de configurar su identidad, aprendiendo permanentemente de sí mismas, a partir de la participación y reflexión de los propios actores, contribuyendo así a la construcción de una democracia participativa y, por tanto, inclusiva. En lo que respecta al quehacer docente, han de desarrollar su profesión con compromiso ético, dispuestos a una formación permanente, situada a las necesidades del contexto en el cual está inmerso, realizando intervenciones personalizadas, de acuerdo a las características y necesidades a ser atendidas de cada estudiante (ANEP-CEIP, 2016).

A continuación ahondaremos brevemente en los restantes principios rectores que contribuyen a la configuración de una educación de calidad. El principio de integralidad se dirige a una educación integral, enmarcada en la educación del sujeto en todas sus dimensiones. Para que sea exitoso es necesario apostar al desarrollo, desde la singularidad, del sujeto complejo, capaz de integrarse a la realidad sociocultural en la que se encuentra inmerso. Según afirma la UNESCO (como se citó en las Orientaciones de políticas educativas

del CEIP. Quinquenio 2016-2020, 2016), se debe extender y mejorar la educación integral, principalmente de los estudiantes más vulnerables. El Artículo 13° “Fines”, postulado en el Capítulo III de la Ley General de Educación referido a los Fines de la Política educativa Nacional explícita:

*Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial. (MEC, 2009, p.13)*

Desde el análisis del documento del MEC (2009), y reflexionando al respecto, los aprendizajes en un marco de equidad, se conciben brindando mayores oportunidades, recursos y apoyo a los sectores más vulnerables de acuerdo a sus necesidades. En este sentido, no debemos confundir equidad con igualdad, ya que esta última supone recibir y ofrecer sin considerar las diferencias. Pensar en la integralidad supone definir los saberes necesarios para los estudiantes, la multidisciplinariedad, atender la diversidad, promover las experiencias educativas que consideren el valor socioemocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También es necesario promover prácticas que incluyan la fusión con la tecnología, dado que la misma forma parte de la era tecnológica actual. En suma, la concepción del principio de integralidad en términos educativos define la construcción subjetiva de los infantes (ANEP-CEIP, 2016).

El tercer principio alude a la inclusión, dicho término surgió en los 90’ a modo de revisión del concepto de integralidad, entendiéndose que no refieren a lo mismo, no son sinónimos. En consecuencia, su concepción alude a: “(...) *la respuesta de la educación ante el reconocimiento de la diversidad de estudiantes*” (ANEP-CEIP, 2016, p.19). No son los aprendices quienes deben adaptarse al sistema educativo para integrarse a él, sino que el sistema es el que debe modificarse para responder y atender a la diversidad.

*El desarrollo del principio de inclusión, se relaciona con la visibilización de prácticas de exclusión y con avances en conquistas de derechos. Se orienta a identificar y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos y potenciar los recursos de apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa. (ANEP-CEIP, 2016, p.19)*

Analizando comparativamente ambos documentos utilizados hasta el momento, podemos identificar un amplio enfoque en el principio de inclusión, el cual fundamenta las acciones docentes, como un medio para lograr un acceso equitativo a la educación de calidad

como hemos mencionado con anterioridad, relegando cualquier tipo de discriminación y marginalización. He aquí que podemos aludir al Artículo 8° “De la diversidad e inclusión educativa” de la Ley vigente, destacando que el Estado debe asegurar los derechos a las minorías o personas en situación de vulnerabilidad para consolidar la igualdad de oportunidades en el ejercicio de la educabilidad y efectiva inclusión social (MEC, 2009). La inclusión es el pilar de una Educación para todos, atendiendo a las necesidades de la diversidad, mediante la participación en pos de que todos aprendan y desarrollen sus potencialidades. Por consiguiente, implica modificar contenidos, enfoques, recursos, métodos, estrategias; por ende, conlleva a una resignificación del rol docente.

Finalmente, haciendo hincapié en el principio rector de la participación, tal y como sostiene el Artículo 9° “De la participación” en la normativa actual: “(...) *el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas*” (ANEP-CEIP, 2016, p.13). Ello le permite insertarse en la vida democrática de forma efectiva y responsable. Ahora bien, tal principio no se reduce únicamente al alumno, sino que también incluye otros agentes educativos como docentes, familia, comunidad. La participación es un derecho innegable, supone el ser parte, tener opinión, posibilidad de juicio y elección. Se trata entonces de ir más allá de lo individual y acceder a lo colectivo, donde la comunicación es la vía fundamental. La participación entonces, tiene un nivel intrainstitucional, de modo que la tarea educativa es una responsabilidad colectiva, resultando indispensable el interés, competencia, apertura a los cambios, organización y una visión integral y estratégica de la educación (ANEP-CEIP, 2016).

Para dar continuidad a este recorrido, se analizará la formación que reciben los estudiantes magisteriales como futuros docentes, es decir, las nociones que deben adquirir y desarrollar para su posterior ejercicio de la profesión. Lo cual, nos permitirá identificar las herramientas y estrategias con las que disponen para atender las necesidades emergentes a partir del TEL en materia educativa.

## **2.2. Formación magisterial de los educadores**

El Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008 (SUNFD), conforma un documento oficial que sintetiza lo elaborado por las comisiones y subcomisiones encargadas de producir la propuesta de un Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD, 2008). Dicho diseño curricular, integrado por tres Planes únicos (Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos), fue ideado por el cuerpo de Formación Docente con el propósito de aproximarlos a

la realidad actual. Revisando aspectos generales del texto, integra en su complejidad cuatro grandes dimensiones: saber qué enseñar, atendiendo los conocimientos específicos; saber cómo enseñar, comprendiendo los conocimientos teóricos-prácticos de pedagogía y didáctica; saber a quiénes se enseña, siendo sujetos situados al contexto en el cual se está inmerso, conociendo la realidad de los discentes, de la institución educativa y comunidad; y finalmente, saber para qué se enseña, desarrollar un sentido al quehacer educativo referido al proyecto de sujeto y ciudadano que la sociedad exige (SNFD, 2008).

A grandes rasgos, las nociones pertinentes que debe adquirir y desarrollar el/la estudiante, de acuerdo al perfil de egreso del profesional docente, supone el entramado de tres grandes dimensiones. En la primera de ellas, dimensión socio-profesional, se establece que:

*La proyección social de la acción docente debe reposar sobre un conocimiento profundo de la realidad que vive y de las condiciones socioeconómico-culturales del país. El docente debe ser un observador atento de su tiempo y su espacio. Esto lo posiciona como un actor privilegiado, por su compromiso con el estudiante real y con su formación. La acción social es en primer lugar una tarea de concientización para que cada educando se reconozca como sujeto histórico e identifique las condiciones de su entorno para luego trabajar en su transformación. (SNFD, 2008, p. 20)*

De acuerdo a la cita anterior y según la dimensión social del docente, este ha de configurar su rol como educador intelectual, comprometido con sus objetivos profesionales en la historicidad dinámica y compleja, siendo sujeto situado, y sin reducirse al ámbito áulico. Prosiguiendo con la dimensión académica, el rol del docente se conjuga como un conocedor profundo de los saberes disciplinares. Analizando reflexivamente estas líneas, durante nuestra formación como educadores, precisamente durante nuestra práctica, se nos exige comprender la significación de conocer la epistemología de las disciplinas, con el propósito de articular los saberes estructurantes de estas, y los procesos internos cognitivos que los educandos desarrollan durante el aprendizaje. No se trata únicamente de comprender su relevancia teórica, sino aplicarla en el ejercicio de nuestra profesión. El objeto de ello se dirige a estimular la formación integral de los aprendices, resultando sumamente importante ante su desenvolvimiento en la cotidianidad, y posteriormente, como ciudadanos activos.

Esto nos permite, en consecuencia, ser conscientes y sujetos críticos, como futuros profesionales de la docencia, sobre nuestros conocimientos en virtud de desarrollar una apertura mental, conllevando a investigar y aprender. De modo que, no existe un camino definido, sino que se hace camino al andar.

*El docente debe concebirse como un profesional, con formación sólida en las Ciencias de la Educación, la que deberá articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica Práctica Docente de acuerdo con la especificidad propia de la enseñanza media, técnica – tecnológica y primaria. Significa que los institutos de formación desarrollen la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se logre a través de una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar. (Op. cit. p.21)*

Siguiendo este designio reflexivo, y en función a lo mencionado anteriormente, se deja en evidencia la preponderancia que se le adjudica a la formación en las Ciencias de la Educación, como sustento de la docencia, cual cimientos de una casa. Por dicha razón, el ejercicio de la docencia debe estar íntimamente vinculado a las permanentes investigaciones en búsqueda de posibles soluciones, de esclarecer la incertidumbre y de ampliar horizontes en materia educacional. Esto supone que la formación pedagógico-didáctica se geste mediante la reflexión permanente de la realidad educativa en la que se debe actuar y, en una autoformación y construcción permanente (cursos de grado, posgrados y actualizaciones), sustentada en la curiosidad, motivación, y deseo de aprender. Haciendo alusión a las implicancias de la dimensión ética, la praxis supone: *“La formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar”* (Op. cit. p.21), con base a esta perspectiva, se acentúa a los educandos y docentes como sujetos de derecho, seres libres y responsables. Paralelamente, comporta *“Un compromiso político-social donde la reflexión intelectual genere las posibilidades de elegir y proyectar formas de vida dignas y solidarias que permitan el desarrollo de las capacidades humanas en forma individual y en forma colectiva”* (Op. cit. p.22).

Atendiendo en profundidad a los fundamentos referentes al perfil de egreso magisterial, como requerimientos el/la maestro/a de Educación Primaria ha de ser un profesional capaz de problematizar los conocimientos y organizar sus prácticas a partir de la reflexión constante; comprometido con la educación y con el niño en particular, lo cual conlleva a recuperar sus condición de enseñante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; abordar el proceso educativo como parte de un conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales; corresponsable en la construcción de ciudadanía y en la formación democrática; comprometido con la defensa y la promoción de los Derechos Humanos; formado en una cultura colaborativa y trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico (Op, cit).

En lo que compete al diseño curricular vigente del/a maestro/a de Educación Primaria, particularmente a la disciplina de interés del presente ensayo académico, en primer año magisterial la carga horaria de la asignatura de Lengua I es de cuatro horas semanales,

correlativamente, es segundo año Lengua II presenta una carga horaria semanal de tres horas, mientras que, en tercer año de magisterio el Taller de Profundización en Lengua dispone de treinta horas (Op. cit). En virtud de los aspectos expuestos, en tercer año académico podemos observar la reducción significativa de la carga horaria del área de Lenguas, en lo que atañe a cuarto de la formación magisterial la presencia de tal disciplina es nula, y más aún al tener presente que, el programa de tercer año referente a esta disciplina se aboca a los conocimientos del TEL, entre otros, siendo un tiempo reducido ante la complejidad de este.

He aquí que, a juicio de Cassany (1994) la formación metodológica de los/as maestros/as presentan lagunas importantes referente a que muchos de estos/as, con una amplia trayectoria experiencial, continúan desempeñando su quehacer docente en base a lo que aprendieron en los Institutos de Formación Docente, o siguen al pie de la letra los libros de texto que han utilizado siempre, sin tener en consideración las novedades, investigaciones, nuevos planteamientos didácticos. En foco de ello, la enseñanza, específicamente del área de Lengua, ha evolucionado notablemente en cuanto a métodos, materiales, interés por las investigaciones, etc, han disparado la didáctica de la lengua hacia nuevos planteamientos y horizontes que los maestros no podemos negligir. Respecto a la formación inicial afirma que la situación es bastante parecida, en el sentido de la durabilidad temporal de la carrera, sobrecargada de cinco horas diarias de clase, con nueve asignaturas anuales aproximadamente, es:

*(...) más una carrera comprimida de obstáculos que un espacio completo de formación para el futuro maestro. En tan poco tiempo, con tanta densidad de contenidos, los estudiantes no pueden alcanzar el nivel deseable. La formación que reciben es insuficiente, sobre todo en el apartado más práctico de los recursos didácticos. (Cassany, 1994, p.13)*

Con base a ello y confrontando el marco conceptual del SNFD (2008), podemos distinguir la noción pesimista que presenta Cassany (1994), en cuanto a que no hay demasiados maestros/as que dominen el sistema de la lengua que enseñan o en el que enseñan, o que, entre ellos: *(...) pocos tienen una capacidad expresiva suficientemente amplia como correspondería a la persona que tiene que estimular y conducir la expresión. Por lo tanto, no hay demasiados maestros que puedan convertirse, con plena garantía, en modelo lingüístico”* (Cassany, 1994, p.14). No obstante, cada persona, y en particular los docentes, somos responsables de nuestro reciclaje personal y profesional.

Para el progreso de este trabajo y de acuerdo al área competente de interés, resulta de suma importancia recabar datos, a los efectos de la significación de la adquisición del lenguaje para el sujeto social y de educación, cobrando un papel sustancial la comunicación a

partir del lenguaje. Para ello, inspiraré este escrito con planteos del Programa de Educación Inicial y Primaria, Ley General de Educación 18.437, y aportes teóricos de Daniel Cassany.

### **2.3. Adquisición del lenguaje para el sujeto social y de educación**

A propósito del Artículo 25° “De la educación primaria” enmarcado en la Ley General de Educación 18.437, se afirma como uno de los objetos motores de la educación primaria, brindar los conocimientos básicos, y primordialmente, desarrollar la comunicación y razonamiento para promover una convivencia amena (MEC, 2009). Así pues, se destaca notoriamente como objetivo a lograr, y de algún modo, a garantizar la comunicación como proceso básico de desarrollo que tiene sus raíces en la interacción social, como sujetos sociales que somos. Es entonces, que el lenguaje adopta un importantísimo rol protagónico en el proceso de socialización, desde temprana edad para el individuo, teniendo su génesis en el seno familiar, siendo el primer agente de socialización, y trasladándose posteriormente a los centros educativos como órgano socializador secundario. Cabe señalar que, además de ser un medio de comunicación, la lengua es también un instrumento mediante el cual organizamos nuestros pensamientos, también nos permite comprender y percibir el mundo tanto desde nuestra perspectiva, como desde la de nuestros coetáneos (Cassany, 1994).

Conforme a lo expuesto, podemos hacer mención al Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, el cual consta del currículum o currículo vigente que, tras el trabajo colaborativo de diversas instituciones, profesionales de la enseñanza secundaria y la aprobación de la ANEP (Administración Nacional de Educación Primaria), entra en vigencia en el 2009. Este documento oficial constituye el eje del quehacer docente ya que “(...) *contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación*” (ANEP-CEIP, 2008, p.3). En él, se disponen los contenidos de enseñanza que el/la docente debe atender, para encaminar el proceso de aprendizaje en los educandos. Dichos saberes se encuentran organizados desde lo macro, en cinco Áreas: Conocimiento de Lenguas, Conocimiento Matemático, Conocimiento Artístico, Conocimiento Social y Conocimiento de la Naturaleza; cada una con sus correspondientes campos disciplinares. Dicho texto configura la unión entre la teoría y la práctica en la acción pedagógico-didáctica, así pues, el PEIP estructura los saberes de manera organizada y secuenciada, postulando la noción de profundización y escalonamiento conforme al nivel cognitivo y madurativo de los aprendices.

*La formación lingüística sistémica de los alumnos implica asumir la responsabilidad de introducirlos en el mundo de la cultura letrada al mismo tiempo que estimular, mediante la*



*enseñanza sistemática, el desarrollo de la conciencia reflexiva acerca de la dimensión comunicativa (...).* (ANEP-CEIP, 2008, p.43)

Como lo hace notar el PEIP (2008) en la fundamentación curricular del Área de Lenguas, configurando el seno de la adquisición del lenguaje que trasciende a las demás disciplinas, la enseñanza de la lengua en el ámbito del contexto educativo debe partir desde los conocimientos previos que el educando trae consigo mismo como hablante nativo. Para así entonces, promover la reflexión que le permita adquirir progresivamente mayor dominio y uso eficaz en la comprensión y producción de textos orales y escritos (ANEP-CEIP, 2008). A rasgos generales, la enseñanza de la lengua se orienta a ofrecer oportunidades para que los educandos puedan producir y comprender textos orales y escritos conforme a las diversas situaciones de enunciación. En este marco, resulta sustancial que el/la maestro/a guíe la enseñanza, de manera sistemática y profunda, a los efectos de reflexionar sobre la propia lengua como sistema e instrumento de comunicación y socialización.

*La escuela debería dar la elasticidad necesaria a los alumnos para que fueran capaces de saber expresarse ampliamente en la variedad dialectal propia, y para saber usar, siempre que sea necesario, el estándar regional. O sea, los niños y las niñas tienen que aprender a dirigirse con lenguajes distintos a personas diferentes según sea la situación.* (Cassany, 1994, p.23)

Acudiendo a un análisis reflexivo entre los lineamientos perseguidos en el PEIP y las consideraciones de Cassany, ambos comparten puntos de encuentro, en lo que refiere al deber de la escuela frente a la enseñanza de la lengua, que posibilite la capacidad expresiva y de identificación de los alumnos en el uso de las variedades lingüísticas, de acuerdo a los distintos escenarios de comunicación. En este sentido, dichas variantes adquiridas no deben ser sustitutivas, sino sumativas de las formas de expresión propias de los/as niños/as. Retomando con las postulaciones del PEIP, describe siete objetivos generales a ser perseguidos: desarrollar la capacidad discursiva para comprender y producir textos orales y escritos en distintas situaciones comunicativas, para facilitar la inserción social; reflexionar sobre la importancia del lenguaje para el desarrollo autónomo; promover el desarrollo de la lengua oral propiciando situaciones que permitan desarrollar su acervo lingüístico en lengua oral y escrita; favorecer la apropiación de la lengua escrita para adquirir conocimientos y comunicación; sensibilizar en el texto literario; generar el conocimiento de las estructuras gramaticales para entender la complejidad de la lengua y facilitar la adquisición de nuevas variantes; y, ampliar el vocabulario de uso y enseñar nuevas estructuras sintácticas (ANEP-CEIP, 2008).

Desde la posición de Cassany (1994), el grado de adquisición de la lengua implica saber cómo utilizarla, en qué situaciones y para qué, vislumbrando el grado de competencia lingüística, comunicativa del sujeto. En síntesis, el lenguaje se desarrolla en un sujeto que pertenece a un grupo social y que construye su propia historia en relación con los demás. Para continuar, comprenderemos cómo puede verse afectada la adquisición del lenguaje en niños/as con TEL.

## **2.4. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)**

### ***2.4.1. Definición y características***

Aprender el lenguaje y una lengua en concreto, implica aprender la forma en que las anteriores generaciones han organizado y construido la realidad con fines comunicativos, e implica operaciones mentales complejas. En suma, tal y como hemos mencionado en páginas anteriores, el lenguaje es una de las principales herramientas mentales que nos permite representar el mundo, categorizar y clasificar, expresar sentimientos y emociones, transmitir y recibir información y conocimientos, y hacer razonamientos complejos. Sin embargo, hay niños/as que tienen dificultades en la adquisición de esta habilidad tan importante como es el lenguaje, desencadenando consecuencias tanto cognitivas como comunicativas y sociales.

Para el abordaje exhaustivo de la temática que guía el presente trabajo académico, es necesario partir desde la conceptualización de las dificultades del aprendizaje, entendidas como grupo heterogéneo de trastornos, que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de las habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o cálculo, frecuentes en las aulas, y que generan un mayor impacto sobre el desarrollo académico de los discentes. Entre ellas, ubicamos el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), de aquí en adelante los Trastornos Específicos del Lenguaje, dado su carácter heterogéneo que más adelante destacaremos, los cuales definiremos empleando las palabras de dos autoras:

*El trastorno específico del lenguaje se define como el retraso en la adquisición y el desarrollo del lenguaje sin estar asociado a factores como déficits auditivos, problemas psicopatológicos, mal ajustamiento socio-emocional, déficits neurológicos evidentes o lesiones cerebrales. (Barrachina y Sanz, 2014, p.42)*

Atendiendo a estos lineamientos, Chevrie-Muller (2001) alude a los TEL como: “(...) todo inicio retrasado y todo desarrollo enlentecido del lenguaje que no pueda ser puesto en relación con un déficit sensoria (auditivo) o motor, ni con deficiencia mental, ni con trastornos psicopatológicos, ni con privación socioafectiva, ni con lesiones (...)” (p.255).

Ante lo expuesto, los TEL se conceptualizan como un retraso grave en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, sin que estén presentes otros factores que pudiesen justificar estas dificultades, como podrían ser dificultades auditivas, motoras, lesiones neurológicas, etc, he aquí su carácter específico. Sin embargo, ello no significa que las dificultades de los/as niños/as no repercutan en el ámbito socioemocional, conductual y en el aprendizaje. Es oportuno hacer la distinción entre dificultad y problema, a los problemas de aprendizaje se les atribuye su causante a factores exógenos. Prosiguiendo, este retraso puede ser de al menos un año en el lenguaje respecto a la edad cronológica o mental del niño/a. Es persistente ya que afecta la adquisición del lenguaje desde su inicio y se prolonga durante la etapa escolar, adolescente y adulta (Barrachina y Sanz, 2014), ello conlleva a comprender el trastorno carente de cura, pero con un diagnóstico precoz de un especialista e intervención adecuada, se puede revertir y afrontar los síntomas de forma más amena. Por ello, adopta un carácter dinámico, que acompaña al sujeto en su desarrollo, por consiguiente, las dificultades varían a lo largo del tiempo y es necesario evaluar y ajustar la intervención a medida que se va avanzando.

Por otra parte, la prevalencia de estos trastornos está en torno al 7% de la población, afectando de igual manera a ambos sexos pero siendo más probable en el sexo masculino que en el femenino, y en el 29% de los casos la causa es genética (Barrachina y Sanz, 2014). Del mismo modo lo hace notar Chevrie-Muller (2001):

*La más alta prevalencia de trastornos de desarrollo del lenguaje en el sexo masculino está bien documentada. Además, se constatado que en las familias de los niños con TEDL hay un ratio de 2 o 3 varones por 1 mujer; a diferencia de la población similar de ambos sexos en la población general han comunicado que, en su muestra, había una proporción más alta de niños afectados que de niñas (...). (p.262)*

Estos trastornos son muy heterogéneos, en ocasiones se presentan con un predominio de afectación en la expresión, a veces en la comprensión o en ambas, variando el grado de severidad. Estas dificultades para la comprensión y expresión generan aspectos tales como frustración, alteraciones en la conducta por la incomprensión de normas, dificultades en las relaciones sociales, afectación de la autoestima, etc. Conllevando a que los/as niños/as con TEL presenten alteraciones emocionales, asociadas a estas dificultades para expresar sus emociones. Además, las dificultades en la comunicación hacen que en numerosas ocasiones los/as niños/as con TEL tengan dificultades para integrarse en los grupos sociales.

#### ***2.4.2. Afectaciones en los distintos niveles del lenguaje***

La expresión de los síntomas de los TEL varía en función de qué componentes del lenguaje estén afectados y en qué medida lo están. La afectación de la comprensión y/o expresión del lenguaje puede estar presente en los siguientes niveles: fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático; los cuales persisten, prevalecen e impactan en otras áreas del desarrollo del/la niño/a trascendiendo la lengua, especialmente en la social y en la escolaridad. En este último aspecto, constituyen una barrera importante para el aprendizaje escolar. En los primeros años de escolarización, se observan problemas en la adquisición y uso de las habilidades lingüísticas básicas (semántica, morfología y sintaxis). Atendiendo en primer lugar el nivel fonológico, donde se encuentra la capacidad de articular y de adquirir los rasgos acústicos, diversos estudios demuestran que los/as niños/as que tienen dificultades en este componente, presentan menos verbalizaciones, un inventario reducido de consonantes y de vocales, tienen un habla más ininteligible de la esperada por su edad, errores encontrados más frecuentemente son las omisiones de sílabas átonas (no acentuadas), así como omisión de consonantes finales (Barrachina y Sanz, 2014). De manera que, la memoria lingüística almacena poca información en corto tiempo, por tanto, no logran comprender de forma correcta. En cuanto a la memoria secuencial auditiva, específica del lenguaje, permite almacenar sílabas, palabras, lo cual también se ve afectado. En este sentido, no logran desarrollar apropiadamente la conciencia fonológica, encargada de reconocer secuencias de sonidos lingüísticos y asignar una posición a los sonidos lingüísticos.

Siguiendo con los niveles léxico-semántico, comprende el tratamiento del significado de las palabras y de sus combinaciones, cuando integran una producción escrita o en el discurso, lo cual debe tenerse en cuenta tanto a nivel expresivo como comprensivo. Los/as niños/as con TEL tienen un buen vocabulario concreto, pero tienen dificultades en cuanto al vocabulario conceptual y el abstracto (acceder a su comprensión por el pensamiento e imaginación, como por ejemplo, el término “verdad”), lo que afecta el aprendizaje del vocabulario por sí solos, ya que existen dificultades para deducir el significado de una palabra por su contexto. Además, el aprendizaje de vocabulario se realiza de manera enlentecida, sin relacionar unos conceptos con otros, así pues, los verbos son aprendidos con dificultad por todos los/as niños/as, con trastorno o con desarrollo normal, pero en el primer grupo las diferencias son más notables:

*Parece que estos niños usan menos variedad de verbos que el esperado por su edad o bien por su nivel lingüístico a pesar de que los verbos que usan con más frecuencia también son los más usados por el resto de niños. (Barrachina y Sanz, 2014, p.p.56-57)*

Siguiendo con las características morfosintácticas en el perfil lingüístico de estos niños/as, con respecto a los procesos morfológicos se aprecia escasa variedad en las conjugaciones verbales, alteraciones en los tiempos verbales, falta de concordancia en género o número, evidenciando a su vez, dificultad con el uso y comprensión de pronombres personales y posesivos. Por su parte, los procesos sintácticos se remiten a la planificación, selección y organización secuencial de las palabras en los enunciados. A causa de la afectación en esta estructura, los/as niños/as con TEL producen frases simples con nexo “y”, suelen cometer errores en cuanto al orden de las palabras dentro de la frase, incluso alterando el significado de las mismas.

*La morfosintaxis es la totalidad de mecanismos que pueden utilizarse para expresar relaciones gramaticales. Incluye el orden de las palabras y también todos los morfemas gramaticales de una lengua, tanto partículas aisladas como la morfología ligada. (Barrachina y Sanz, 2014, p.57)*

En vista de ello, podemos aludir a algunos ejemplos de errores morfosintácticos: “(...) *les nena están jugando [error de número del sustantivo]; mira, un flor! [error de género del artículo]*” (Barrachina y Sanz, 2014, p.61). En definitiva, se considera a este componente, como el aspecto del lenguaje mayormente afectado en dicho trastorno. Finalmente, otro de los aspectos característicos, es la afectación en las funciones pragmáticas, encargadas de las reglas en el uso del lenguaje. Se destacan dificultades tanto para realizar inferencias, como para el razonamiento lógico deductivo (desde lo general a lo particular). Por ello, su comprensión del lenguaje es muy literal y no logran entender bromas, chistes, metáforas, etc.

*Este es uno de los componentes menos estudiados, pero parece que los niños con TEL no usan apropiadamente las herramientas comunicativas y fallan en los intercambios comunicativos debido a la falta de dominio del léxico y la morfosintaxis. (Barrachina y Sanz, 2014, p.62)*

Por ende, persisten dificultades en cuanto a las habilidades comunicativas como el iniciar, mantener o cerrar una conversación, el respetar turnos, la comprensión de estados emocionales. A grandes rasgos, los/as niños/as con TEL, en situaciones comunicativas de intercambio, tienden a emplear temas de conversación recurrentes por la falta de dominio de otros, e incluso, suelen iniciar las conversaciones con frases aprendidas restando naturalidad al discurso social.

### ***2.4.3. Bases neurobiológicas y factores condicionantes en el desarrollo del lenguaje***

Si consideramos que el individuo y su medio se determinan recíprocamente, constituyéndose en una unidad bio-psico-social, en esta unidad ambas partes se condicionan e interactúan en constantes reajustes, de modo que se hace inconcebible la existencia de una sin la otra. Con el devenir del tiempo, cada vez hay mayor evidencia de la heredabilidad de este trastorno y la interacción entre la herencia y el entorno. Entre un 25% y un 75% de los/as niños/as con TEL, tienen un familiar de primer grado con problemas lingüísticos. En estudios realizados con gemelos, también se ha visto una alta concordancia del 70% en idénticos y del 46% en gemelos no idénticos (Barrachina y Sanz, 2014).

Sin embargo, estos estudios también revelan que el papel del ambiente es un factor importante para el aprendizaje del lenguaje, los sujetos poseemos la capacidad innata para hablar, pero esta es una capacidad potencial que para desarrollarse requiere del contacto e interacción con el medio en el cual nos encontramos inmersos. Los factores genéticos como la maduración, y ambientales como la socialización, contribuyen para que el lenguaje sea posible. Continuando este hilo, no existen evidencias científicas que demuestren en los/as niños/as con TEL algún rastro de anomalías cerebrales, pero sí se han encontrado leves alteraciones en su desarrollo neuronal, tales como: anomalías en la materia blanca, anormalidades en las fases iniciales del procesamiento auditivo, entre otros (Barrachina y Sanz, 2014). Por lo pronto, no se ha podido acceder a las raíces de estos trastornos, pudiéndose esbozar un intento de explicación.

### ***2.4.4. Indicios del TEL, evaluación y diagnóstico***

Algunos aspectos que debemos tener en cuenta desde nuestro rol como docentes, y que sirven de indicios para identificar, ante la sospecha, el posible trastorno, refieren al enlentecimiento del desarrollo del lenguaje posterior a los 2 años y medio de edad, presentar un vocabulario limitado e ininteligible hacia los 3 años, no lograr mantener una conversación, alteraciones fonológicas importantes (pronunciación de fonemas), retraso morfosintáctico global, déficit en la construcción de imágenes mentales, en la memoria y procesamiento secuencial, déficit en la memoria auditiva a corto plazo, dificultad en la discriminación auditiva, entre otros. Ahora bien, nosotros desde el rol docente no estamos capacitados para diagnosticar, por dicha razón, ante estos posibles indicios en el ámbito escolar debemos proceder a la elaboración de un informe pedagógico lo más completo posible, dirigido al pediatra, ejemplificando para brindar la mayor información posible sobre lo observado. Primeramente, es relevante mencionar que dicho informe no debe confundirse con otros

estudios como el psicodiagnóstico, dado que enmarca un análisis a desarrollar por parte de otros especialistas como psicopedagogos, psicometricistas, pediatras, entre otros.

En consecuencia, el informe pedagógico detalla cómo es el proceso de aprendizaje del educando en vinculación con los procesos de enseñanza empleados por el/la docente; no obstante, estos datos no pueden abocarse al diagnóstico de patologías o dificultades de aprendizaje, ya que no se tiene la formación competente para hacerlo. Por otra parte, frente a la observación del rendimiento de un educando, es relevante contemplar la media del grupo, ello implica apreciar el rendimiento general del mismo. Antes de realizar dicho informe, se mantiene un contacto formal con la familia o el adulto referente legal, aclarando que se hará un informe a dicho/a niño/a sobre lo observado en la adquisición del lenguaje (a nivel expresivo como comprensivo), destacando sus fortalezas, pero evidenciando que presenta alguna debilidad en este caso, o por el contrario, que presenta fortalezas superiores a ese nivel educativo. Ahondando en los aspectos claves a tener en cuenta, podemos referir a la especificación de la fecha, ya que uno de los puntos elementales es el manejo de los tiempos, propiamente respecto a las fechas, ya que se debe pautar una fecha de realización y otra de entrega al profesional médico. He aquí donde se demuestra al especialista, desde las generalidades, el período de observación.

Debemos detallar, el nombre completo del/la estudiante, la fecha de nacimiento, edad cronológica (expresada en años y meses). Ocasionalmente algunos/as niños/as presentan hasta diez meses de diferencia dentro de un mismo año escolar, dado que algunos cumplen en mayo mientras que otros en marzo, significando así una característica notoria a tenerse en cuenta. Es importante aclarar la escuela a la que asiste, el grado escolar, el período de observación (aquí se debe destacar el tiempo que se destinó para la observación). Posteriormente, se redacta el motivo de intervención, en este aspecto se explican las razones de la realización de dicho informe. De hecho, uno de los motivos puede ser la debilidad en la escritura o lectura, es importante señalar que, como docentes no podemos redactar y/o registrar lo observado en términos de dificultad, puesto que no tenemos la formación pertinente. Seguidamente, se redactan los antecedentes referidos al recorrido por el historial del/la niño/a, calificaciones en GURI, asistencias, relacionamiento familiar, acceso a información brindada por los/as maestros/as anteriores, si tiene o posee “...” (sin usar los términos “padece” y “enfermedad” porque ya lo estamos catalogando como víctima), si toma alguna medicación, grado de autonomía, siempre debemos describir y resaltar en mayor medida lo que logra.

Paralelamente, se hace alusión a la estructura familiar y descripción de los distintos domicilios, en caso de tener un informe previo (realizado en años anteriores), es importante solicitarlo, poniendo énfasis en la síntesis del mismo ya que resume todo lo abordado en el informe. Dicho informe se puede agregar al actual en proceso, ya que es otro insumo a tener

en cuenta, en el cual pueden aparecer consideraciones similares, o información nueva que aporta datos relevantes. Otro aspecto a especificar, son las evidencias que emergen de las pruebas de evaluación llevadas a cabo por los/as docentes. Estas deben permitir verificar si el/a niño/a puede resolver las actividades propuestas, haciendo visible los conocimientos y habilidades del mismo. Finalmente, se hace hincapié en las observaciones realizadas por el educador durante distintos momentos escolares, la actitud del discente hacia las propuestas, y al concluir el informe, realizar la síntesis, en este breve apartado se sintetiza el motivo que alertó al docente y motiva el solicitar la intervención de un profesional de la salud. Luego de finalizado el informe, nuevamente se cita formalmente a la familia, realizándose su lectura, para saber si entiende de lo que se trata, destacando siempre un lenguaje adecuado y respetuoso. Se pone en un sobre, colocando la fecha de entrega, firma y sello de la escuela. El/la director/ra de la escuela también puede leerlo. Se realizan observaciones en GURI, aclarando que se ha realizado un informe pedagógico al niño/a. Aquí, luego de que la familia obtiene una fecha para visitar al profesional, quien verá el informe y al niño/a, es necesario confirmarle al docente, ya que la misma debe ser registrada en GURI. El/la pediatra es quién derivará a un profesional cualificado, quien abordará el estudio de todos los ámbitos del lenguaje, tanto desde la expresividad como comprensividad, y es fundamental que sea lo más temprano posible, para facilitar la intervención y reducir el impacto. El diagnóstico del TEL, dado su carácter específico, implica comprobar la normal funcionalidad de la audición, de las capacidades motrices, el nivel intelectual no verbal y el entorno socioafectivo (Chevrie-Muller, 2001).

Es importante que las familias sepan que los TEL, son considerados como trastornos invisibles, dado que comparten muchas características con otras dificultades en el desarrollo del lenguaje. La única forma de detectarlo, es a través de una evaluación fonoaudiológica solicitada por el/la pediatra, basada en la observación directa del/la niño/a, entrevistas dirigidas a la familia y maestros/as, pruebas estandarizadas, etc. En edades tempranas, es difícil efectuar un diagnóstico sobre los TEL, dado que los/as niños/as que lo sufren presentan los mismos perfiles que los/as niños/as con retraso del lenguaje simple (RL). El curso del desarrollo del lenguaje en ambos grupos es similar y va en paralelo al grupo con desarrollo normal del lenguaje. No es hasta los cuatro o cinco años de vida, que los/as niños/as con TEL muestran un estancamiento en la adquisición y, a la vez, una variación respecto al curso que siguen los/as niños/as con retraso y los/as niños/as con desarrollo normal del lenguaje (Barrachina y Sanz, 2014). El/la alumno/a con este trastorno, es un/a alumno/a que requiere un diagnóstico y luego un programa de intervención de apoyo precoz, específico, intensivo y prolongado, desde diversos enfoques: ecológico (relación de los individuos entre sí y con su entorno), interactivo y colaborativo contextual, aunando esfuerzos en el marco escolar, en el



marco terapéutico y en el medio familiar, para el logro de los objetivos educativos y sociales (Chevrie-Muller, 2001).

*El trastorno específico del lenguaje es un trastorno muy heterogéneo que incluye alteraciones en uno o en varios componentes del lenguaje (fonética y fonología, morfología y sintaxis, léxico y semántica, y/o pragmática) con diferentes grados de afectación. Esta diversidad de factores hace que los niños con TEL presenten una gran variabilidad entre sí. Evidentemente, esto complica mucho el establecimiento de unos criterios diagnósticos claros y concretos para poder decidir si un niño presenta o no un TEL. (Barrachina y Sanz, 2014, p.91)*

A tales efectos, el amplio caudal de trastornos específicos, conlleva a que la evaluación de los/as niños/as con TEL sea muy compleja, para poder diagnosticarlos tempranamente, identificar sus necesidades educativas especiales, y poder proporcionarles los apoyos y la intervención necesaria para atender a sus dificultades (Barrachina y Sanz, 2014). Entre el extenso abanico de estos trastornos, se destacan la dislexia con su correspondiente diversidad, y la dislalia. Destacando brevemente en sus características, la dislexia es un trastorno de aprendizaje de la lectoescritura, que se caracteriza por déficits específicos para adquirir y utilizar las reglas de correspondencia grafema-fonema y falta de fluidez en el reconocimiento de palabras. A su vez se pueden distinguir dos tipos de dislexia: fonológica y superficial. En base a la primera, cabe señalar que se caracteriza principalmente por la sustitución de un grafema por otros similares, en aspectos tanto fonológico como visual, incluyendo también los de poca frecuencia, y presentando confusiones en grafemas dependientes del contexto. Consecutivamente, en relación a la dislexia superficial, aparece la dificultad para reconocer palabras, por lo tanto la lectura se ve especialmente perjudicada, ya que no se comprenden los significados, debido a la omisión, adición y sustitución que generalmente se produce (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Esta problemática afecta directamente al individuo de forma muy significativa, generando en él problemas de adaptación en el entorno laboral, social, y académico (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). En cuanto a la dislalia, la revisión académica de Azcoaga, Bello, Citrinovitz, Derman y Frutos (1992), nos permite conceptualizarla como un trastorno en la articulación de los fonemas, por ausencia o alteración de algunos sonidos concretos, o, por la sustitución de estos por otros de forma inadecuada. Actualmente, es considerada como la dificultad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas, que pueden provocar que el habla del/la niño/a sea incomprensible. Es fundamental, que como docentes, comprendamos qué componentes de los

abordados en páginas anteriores están afectados en los/as niños/as con TEL, y en qué medida lo están, ya que la comprensión de estos aspectos será fundamental de cara a la intervención.

#### ***2.4.5. Intervención desde el rol docente***

Después de disponer del diagnóstico del/la niño/a con TEL, y conocer cuáles son las dificultades que inciden en el desarrollo de las habilidades del lenguaje, a causa de algunos componentes afectados, debemos adoptar ciertas medidas en el aula, a los efectos de reducir el impacto del trastorno en el día a día. Desde épocas muy remotas, la humanidad ha implementado tanto de forma consciente como inconsciente, la metodología investigativa para dar respuesta a problemáticas cotidianas emergentes de la realidad. En el ámbito educativo, todo docente está sujeto a asumir y desempeñar con compromiso ético, el rol de investigador frente a su propia práctica, con el fin de mejorar y rediseñar permanentemente su formación, su desempeño en la praxis dentro del contexto áulico, institucional y comunitario, en procura de cambios que incidan en el marco sociocultural en el cual desarrollan su hacer pedagógico. A grandes rasgos, la finalidad de ello es la búsqueda de respuestas a preguntas frente a la resolución de una problemática de su aula, que incida en la mejora de la tarea pedagógico-didáctica. Lo cual exige delimitar el campo, temática de estudio, definir objetivos a los cuales se pretende llegar al culminar el proceso, formular hipótesis e interrogantes que serán el motor de la investigación, como también implementar diferentes metodologías adecuadas al contexto y situación, recolección y análisis de datos, interpretación y elaboración de conclusiones, entre otras cosas, para luego ser socializado a partir de un informe (Tomé y Manzano, 2016).

Si bien la definición de tales aspectos a tener en cuenta parecen sencillos, el proyectarlos en la realidad requiere de cierta formación constructiva por parte del docente, que le posibilite intervenciones oportunas y eficaces, a partir de ciertas herramientas, ante los problemas emergentes en la práctica docente. Ahora bien, tal labor no es para nada sencilla, dado que en muchas ocasiones, el educador debe enfrentarse a ciertos obstáculos que sirven como desafío e insumos para la propia construcción de sí mismo, en el ejercicio de su profesión. En consecuencia, toda investigación entendida como una metodología, herramienta que sirve para la búsqueda de respuestas sobre la práctica, quehacer docente, es dotada como estrategia al momento de dar lugar a un trabajo colaborativo (cultura colaborativa), mediante la cual los educadores-investigadores, pretenden el mejoramiento funcional de la Institución, es decir, mejorar su calidad educativa. *“La formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación, es el conjunto de acciones que contribuyen a mejorar la*

*preparación científica, didáctica y profesional de los docentes”* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012, p.104).

Es oportuno resaltar que, en la intervención de cara a los TEL, el papel de las familias es determinante, siendo indispensable el establecer canales de comunicación familia-escuela, para contar con el apoyo social y emocional, para la realización de tareas, para favorecer una autoestima positiva, del mismo modo que el trabajo en red con otros profesionales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Retomando, luego de conocer los aspectos afectados en los/as alumnos/as con TEL, ello nos permitirá implementar ciertas estrategias y recursos, con el propósito de amortiguar y compensar las dificultades de los/as niños/as, en el desarrollo del lenguaje. Para ello, encaminaré este recorrido basándome en aportes teóricos del documento “MOOC DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. Trastorno específico del lenguaje TEL”, adquiridos durante el curso realizado de “Dificultades de aprendizaje (DIAP)”, con el apoyo de ProFuturo. Prosiguiendo, entre las tantas estrategias a adoptar, es necesario adaptar nuestro lenguaje, verbalizando con frases cortas, sencillas y claras, siendo importante tener en cuenta que el espacio escolar, es un ambiente donde se desarrolla la comunicación en torno a varios interlocutores. Así pues, se dificulta que los/as niños/as con TEL puedan dar continuidad a conversaciones paralelas. Frente a ello, es necesario tener en cuenta que estos/as niños/as, generalmente, no realizan preguntas, puesto que las dudas surgen al momento de procesar la información, lo cual puede suceder posterior al tiempo escolar. Otro aspecto clave a tener en cuenta, es otorgar más tiempo al/la niño/a para que pueda expresarse libremente, procesar, decodificar y entender la información (Op.cit).

En consecuencia, para facilitar la comprensión, podemos apoyar el lenguaje oral con recursos icónicos, videos, audiovideos; además de utilizar cuentos, dibujos, canciones, rimas con expresiones exageradas, para favorecer la expresión y la imitación. Siguiendo estos lineamientos, es muy conveniente generar espacios de juego e interacción entre pares, y también con el docente interactuando con los alumnos, dado que es parte fundamental en el aprendizaje y desarrollo integral, sustentado en la experiencia y lo vivencial. Estos juegos pueden orientarse a las palabras, ordenar y clasificar, silabear. Asimismo, la lectura de cuentos a viva voz, puede ser una excelente estrategia para fomentar la imaginación de historias, con apoyo icónico, completar dibujos incompletos, etc. También podemos ejercitar el ordenamiento de las palabras, producir frases, unir enunciados, promover instancias de diálogo y la experiencia, con la finalidad de que el educando intercambie de manera consciente e intencional (Op. cit).

En suma, es muy amplio el espectro de estrategias y recursos que podemos implementar en nuestro quehacer docente, con el fin de apoyar y estimular el aprendizaje de los/as niños/as con TEL. El desarrollo profesional docente debe ser sistemático y continuo,

para brindar a nuestros niños/as una educación de calidad, que atienda a todos y cada uno de ellos, desde su singularidad.

### **3. Conclusiones**

Identificar estrategias que permitan a los docentes promover una educación de calidad en los educandos con TEL, ha sido el foco de este trabajo. Así pues, partiendo de la hipótesis y preguntas motoras descritas al inicio, se continuó con el análisis reflexivo de conceptualizaciones e implicaciones que habilitan y garantizan una educación de calidad, siguiendo las postulaciones de la Ley General de Educación 18.437 (2009), en conjunción a las Políticas Educativas (2016). Ello me permitió destacar la noción de educación, como derecho humano fundamental a ser garantizado por el Estado de forma equitativa a todos los individuos. De modo que, para su efectivo cumplimiento, la calidad debe ser pensada teniendo en consideración los múltiples escenarios escolares en los cuales se desarrollan los aprendizajes para todos, y la personalización de la enseñanza.

Posteriormente, para el cumplimiento del objetivo perseguido, me basé primeramente en las ideas expuestas en el documento Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008, enfatizando en la formación académica que recibimos los estudiantes magisteriales, con la intención de revelar las herramientas y estrategias que nos son brindadas. La intención de ello, se dirigía a evidenciar sí a partir de nuestra formación, disponemos de las herramientas y estrategias oportunas para atender las necesidades de los/as niños/as con TEL. Al revisar aspectos generales de este texto, el perfil de egreso magisterial exige del estudiante asumir con compromiso ético la profesión, conllevando a ser un sujeto comprometido con la educación, con el/la niño/a y con la defensa y la promoción de los Derechos Humanos, siendo capaz de problematizar los conocimientos, organizar sus prácticas a partir de la reflexión constante, del mismo modo que abordar el proceso educativo, contextualizándolo en las distintas esferas de la sociedad. Siguiendo este hilo, en virtud de que este ensayo presenta gran afinidad a la disciplina de Lengua, y de acuerdo a los lineamientos del diseño curricular vigente del/a maestro/a de Educación Primaria, se evidencia notoriamente la reducción de la carga horaria de tal área en nuestra formación. En consecuencia, y teniendo en cuenta que los aspectos competentes a los TEL, se abocan únicamente en el Taller de Profundización en Lengua con una carga horaria de treinta horas, considero que el tiempo es muy reducido frente a la complejidad de los mismos.

Asimismo, continué con el abordaje de la importancia y significación que implica la adquisición del lenguaje para el sujeto social y de educación, recuperando las estipulaciones que son explicitadas en la Ley General de Educación N° 18.437, puesto que la educación primaria debe brindar los conocimientos básicos, y primordialmente, desarrollar la comunicación y razonamiento para promover una convivencia amena. En virtud de ello, la comunicación tiene su génesis en la interacción social, como sujetos sociales que somos, concibiendo al lenguaje como un instrumento sustancial en el proceso de socialización, que

tiene su génesis en el seno familiar, y posteriormente se traslada a los centros educativos, siendo transversal a cualquier disciplina. En líneas paralelas, añadí ciertas nociones enmarcadas en la fundamentación de Lenguas en el PEIP (2008), destacando que la enseñanza de la lengua se dirige a ofrecer y posibilitar oportunidades lingüísticas, para que los discentes produzcan y puedan acceder a la comprensión de textos orales y escritos, conforme a la diversas situaciones de enunciación. Aquí me pareció oportuno incorporar los aportes de Cassany (1994), quien expresa que la escuela ante la enseñanza de la lengua debe posibilitar la expresión e identificación de las variedades lingüísticas, adquiriéndolas de forma sumativa, partiendo de las formas propias de los niños, en pos de facilitar la inserción social.

De cara al tema estructurante del presente escrito académico, al abocarme exhaustivamente en los TEL, y considerando las características que hacen a su definición, me permitió divisar y reflexionar que si bien el título de este ensayo expresa a los TEL en singular, al navegar en diversos aportes, tales como los de Chevie-Muller (2001), Barrachina y Sanz (2014), repensé la terminología. Puesto que si bien es correcto utilizar ambos términos, dado el carácter heterogéneo de estos, creí más acorde mencionarlos, de allí en adelante, en plural. Por tanto, los TEL son entendidos como un retraso grave en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, sin que estén presentes otros factores (auditivos, motores, lesiones neurológicas) que pudiesen justificar estas dificultades, fundamentándose su carácter específico. Su afectación se prolonga durante toda la vida, siendo dinámico y carente de cura, es por ello que su detección temprana, a partir del diagnóstico de un especialista, junto a una intervención adecuada, se puede revertir y afrontar los síntomas de forma más oportuna. En cuanto a su afectación, este puede comprender tanto la expresión y/o la comprensión del lenguaje en los distintos niveles: fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático. Por estos motivos, su impacto trasciende la lengua y se extiende al desarrollo social y escolar del/la niño/a. En consecuencia, estos trastornos heterogéneos, que afectan la comprensión y/o expresión del sujeto, según el grado de severidad, conlleva a la frustración, alteraciones en la conducta, por la incomprensión de normas, dificultades en las relaciones sociales, afectación de la autoestima, etc. Por lo cual, los/as niños/as con TEL presentan alteraciones emocionales, asociadas a estas dificultades para expresar sus emociones. Esto, sumado a las dificultades en la comunicación, provoca que en ocasiones los/as niños/as con TEL presenten dificultades para integrarse en los grupos sociales.

Ante lo expuesto, se realiza la verificación de hipótesis, constatando que la presencia de los TEL en un/a niño/a condiciona su aprendizaje, ya que afecta algunos de los factores del lenguaje, entre los que se destacan la atención selectiva y la percepción categórica de los sonidos del habla, debido a que están alterados. Incidiendo paralelamente en la afectividad, al establecer una inferencia en la comunicación oral, entorpeciendo la comunicación con otras

personas. Así pues, el aprendizaje escolar puede verse afectado por múltiples causas, incidiendo en lo emocional y conductual, teniendo como resultado un desempeño académico descendido.

Poniendo de relieve la intervención del rol docente, ante los posibles indicios de estos trastornos, los educadores no estamos capacitados para diagnosticar, ya que nuestra formación académica así lo establece. Por lo cual, es labor de un especialista, en este caso, de un/a fonoaudiólogo/a, realizar las evaluaciones correspondientes a partir de un informe pedagógico elaborado por el/la docente. No obstante, luego de tener conocimiento del diagnóstico, es importante conocer qué componentes del lenguaje están afectados, para adoptar ciertas medidas en el aula, con el propósito de aminorar el impacto del trastorno. En este sentido, resulta valioso rescatar las ideas de Tomé y Manzano (2016), quienes afirman que todo docente está sujeto a asumir y desempeñar con compromiso ético, el rol de investigador frente a su propia práctica, con el objeto de mejorar y rediseñar permanentemente su formación, su desempeño en la praxis dentro del contexto áulico, institucional y comunitario. En líneas generales, la finalidad de ello, reside en la búsqueda constante y sistemática de respuestas a preguntas frente a la resolución de una problemática de su aula, que promueva la mejora del quehacer escolar.

La enseñanza requiere de una autoformación permanente, constructiva y reflexiva del/la docente, que le posibilite una intervención oportuna en escenarios diversos, con el fin de garantizar una educación de calidad. Para que ello se efectivice, incluir a niños/as con TEL en las aulas, implica establecer canales de comunicación familia-escuela, para contar con el apoyo social y emocional ante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también incorporar la tecnología en las propuestas pedagógicas, con un abordaje interdisciplinar y colaborativo.

Para finalizar, es importante señalar que la variedad de autores que fui estudiando y analizando en el desarrollo de este trabajo, permitió que distintas voces de autores y documentos se escucharan y estuvieran presentes, algunas reconocidas por citas bibliográficas, otras que fui incorporando en el trayecto, a mis ideas y pensamientos, que también suman a mi desarrollo profesional docente, que debe ser continuo. Por dicha razón *“No es mi voz un solo, es una polifonía que se expresa y que me trae, página a página, recuerdos de tantas lecturas, personas (...)”* (Souto, 2017, p.13).

“La rehabilitación de las alteraciones del lenguaje en el niño busca el logro del máximo de capacidad lingüística en el individuo afectado con el objeto de lograr su adecuada inserción en el medio social y, especialmente, en el medio escolar”

J. E. Azcoaga, 1992.

#### 4. Referencias bibliográficas

- ANEP-CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Uruguay: Rosgal S.A.
- ANEP-CEIP. (2016). *Orientaciones de políticas educativas del CEIP. Quinquenio 2016 - 2020*. Montevideo, Uruguay: Impresión Gráfica Mosca. Recuperado de:  
<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>
- Azcoaga, J., Bello, J., Citrinovitz, J., Derman, B., Frutos, W. (1992). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Barrachina, L (coord)., Aguado, G., Claustre Cardona i Pera, M., Sanz-Torrent, M. (2014). *El Trastorno Específico del Lenguaje. Diagnóstico e intervención*. Barcelona, España: UOC.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: GRAÓ.
- El País. (2001). *'Si se empobrece la lengua se empobrece el pensamiento'*. Recuperado de:  
[https://elpais.com/diario/2001/10/13/babelia/1002929950\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2001/10/13/babelia/1002929950_850215.html)
- MEC. (2009). *Ley General de Educación N°18.437*. Montevideo, Uruguay: Edición IMPO.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Recuperado de:  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>
- Narbona, J. y Chevríe-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. En C. Chevríe-Muller (Ed), *Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje* (pp. 255-277). Barcelona, España: Elsevier.
- SNFD. (2008). *Sistema único nacional de formación docente 2008*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de:  
[http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan\\_nacional/sundf\\_2008.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf)
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la Formación Docente*. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.
- ProFuturo. (2021). *MOOC DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. Trastorno específico del lenguaje TEL*. Recuperado de:  
<https://solution.profuturo.education/documents/40330011/0/Documentacion+TEL/e40fa976-1e76-40d7-b03c-404d31d92ae8>



Tomé, M. y Manzano, B. (2016). *Investigación en la práctica docente*. Madrid, España: Nobel.

Varela, J. P. (1874). *La educación del pueblo*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de:  
[https://books.google.com.uy/books?id=BYkWAAAAIAAJ&pg=PR3&hl=es&source=gb\\_s\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.uy/books?id=BYkWAAAAIAAJ&pg=PR3&hl=es&source=gb_s_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)

Villalba, L. (2021). *Material proporcionado por la docente del Seminario de Aprendizaje e Inclusión*. Minas, Uruguay.