



# Estudiantes del idioma italiano con trastornos del lenguaje: Un estudio de caso

Italian language learners with language disorders: A case study

*Alunos de italiano com distúrbios de linguagem: um estudo de caso*

ARTÍCULO ORIGINAL



Hermis Tolentino Quiñones 

htolentinoq@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú

Escanea en tu dispositivo móvil  
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.853>

Artículo recibido 7 de marzo 2023 | Aceptado 21 de abril 2023 | Publicado 21 de octubre 2024

## RESUMEN

Durante la pandemia de COVID-19, muchas instituciones educativas adoptaron clases remotas, lo que permitió la participación de estudiantes con habilidades diversas. Este estudio analiza el caso de tres estudiantes peruanos de italiano con trastornos del lenguaje en un instituto de idiomas. El objetivo fue comprender su proceso de inclusión en la educación remota durante la pandemia. La investigación, de enfoque cualitativo y diseño de estudio de casos, incluyó entrevistas semiestructuradas a estudiantes con labio leporino, paladar hendido y tartamudez, así como a sus docentes y al coordinador académico. Los resultados evidenciaron que los estudiantes perciben una carencia de políticas inclusivas en la institución, al no registrarse ni realizarse un seguimiento específico de sus necesidades. No obstante, las estrategias didácticas de los docentes y el contexto de educación remota contribuyeron positivamente al desarrollo de sus habilidades lingüísticas y sociales.

**Palabras clave:** Italiano; Trastornos del lenguaje; Estudio de casos; Estudiantes de idiomas

## ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, many educational institutions adopted remote classes, which allowed the participation of students with diverse abilities. This study analyzes the case of three Peruvian Italian students with language disorders in a language institute. The objective was to understand their process of inclusion in remote education during the pandemic. The research, with a qualitative approach and case study design, included semi-structured interviews with students with cleft lip, cleft palate and stuttering, as well as with their teachers and the academic coordinator. The results showed that students perceive a lack of inclusive policies in the institution, as their needs are not specifically recorded and monitored. However, the teachers' didactic strategies and the remote education context contributed positively to the development of their linguistic and social skills.

**Key words:** Italian; Language disorders; Language learners; Case study; Language learners

## RESUMO

Durante a pandemia da COVID-19, muitas instituições de ensino adotaram aulas remotas, permitindo a participação de alunos com diversas habilidades. Este estudo analisa o caso de três alunos peruanos de italiano com distúrbios de linguagem em um instituto de idiomas. O objetivo foi entender seu processo de inclusão no ensino remoto durante a pandemia. A pesquisa, com abordagem qualitativa e desenho de estudo de caso, incluiu entrevistas semiestructuradas com alunos com fissura labial, fenda palatina e gagueira, bem como com seus professores e o coordenador acadêmico. Os resultados mostraram que os alunos percebem a falta de políticas inclusivas na instituição, pois suas necessidades não são especificamente registradas e monitoradas. No entanto, as estratégias didáticas dos professores e o contexto de educação remota contribuíram positivamente para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e sociais.

**Palavras-chave:** Italiano; Distúrbios de linguagem; Alunos de idiomas; Estudo de caso; Alunos de idiomas

## INTRODUCCIÓN

Ninguna sociedad estaba preparada para la COVID-19 y esto se evidenció en los diversos problemas que surgieron en los sectores de educación, salud, comunicación, justicia, economía, etc. En el aspecto social, por ejemplo, las barreras de acceso a los servicios para las personas con discapacidades se incrementaron (Yap et al., 2020). Incluso, sociedades con un alto número de inmigrantes que tiene la barrera del idioma fueron afectadas porque en los tiempos de cuarentena y distanciamiento no contaron con acompañamiento social (Pugliese, 2020).

En el aspecto educativo, la pandemia forzó la interrupción de las clases presenciales en casi todo el planeta. En Chile se suspendieron las labores presenciales educativas desde el 15 de marzo, trasladándose estas a las plataformas virtuales (Garrido, 2020). En Ecuador se incentivó la educación a distancia, evidenciándose la necesidad de que la plana docente mejore los conocimientos de las TIC (Baptista et al., 2020). En México se diferenció entre la educación a distancia y remota, basándose en los factores sociales, económicos y políticos (Mendoza, 2020). Por su parte, el gobierno peruano se declaró en estado de emergencia y suspendió las clases presenciales el 16 de marzo (Consejo de Ministros, 2020) para pasar a la educación remota. Pues, esta modalidad evidenció precariedad, desigualdad y exclusión con respecto al acceso a las plataformas virtuales y a los espacios

de estudio a nivel estructural y mental, sobre todo en los sectores más vulnerables (Garrido, 2020).

Pese a estas precariedades, la educación remota permitió el acceso a la educación a personas con características y habilidades heterogéneas, y provenientes de áreas geográficas lejanas; tal es el caso de un instituto de lengua y cultura italiana de la ciudad de Lima, que albergó a estudiantes que se encuentran fuera de la capital, e incluso en el extranjero. Esta característica permitió albergar a estudiantes inclusivos; por eso, la investigación analizó el caso de tres estudiantes de italiano con trastornos del lenguaje en la educación remota durante el periodo de la pandemia.

Respecto a estudios sobre estudiantes con trastornos del lenguaje, se ha encontrado que en los últimos años se incrementaron los esfuerzos para incentivar la inclusión en todos los niveles educativos. Un estudio en Italia, en un contexto bilingüe, sugirió que una persona con dislexia y con un déficit fonológico en la lengua madre (L1) en una determinada área, también lo padecerá en la segunda lengua (L2) (Jin y Piccioni, 2017). Sin embargo, estas dificultades pueden variar de acuerdo con las características específicas de las lenguas que se hablan. En otra investigación, con estudiantes chinos y estadounidenses, se confirmó que las personas con trastornos del lenguaje presentan variadas dificultades por tener un sistema lingüístico diferente y por la capacidad cognitiva diferente de orientación (Grewal et al.,

2020). Es decir, los estudiantes con Labio leporino y Paladar Hendido (LPH) y tartamudez pueden tener dificultades en la producción oral, en algunos casos iguales a los de la L1 o dificultades propias de la L2.

Un estudio con niños de siete años con LPH mostró que estos tenían un ligero desnivel de instrucción respecto a quienes no padecían este trastorno; en cambio, los infantes de cinco años mostraron desniveles significativos (Pushpavathi et al., 2021). Es decir, la brecha de desnivel en la instrucción se va reduciendo a lo largo de la vida de los estudiantes. En cambio, respecto a la producción oral, se demostró que después de las intervenciones quirúrgicas en infantes con LPH la resonancia, la comprensibilidad y la aceptabilidad del lenguaje persisten a lo largo de la vida (Mezzadri y Tonelli, 2020).

Desde el punto de vista didáctico con estudiantes inclusivos, un estudio analizó los beneficios de la metodología Content And Languages Integrated Learning (CLIL) para la enseñanza del idioma italiano, se concluyó que los docentes deben tener una práctica profesional con normalidad, pero personalizando sus acciones didácticas y pedagógicas en función de la diversidad (Melero et al., 2019). En otro estudio, con universitarios, se concluyó que las estrategias que deberían usar los docentes con estudiantes inclusivos son: a) evitar desplazarse para mantener una dirección concreta y situarse cerca a los aparatos de grabación (video y voz); b) tener un tono de voz

alto y modular, para la lectura de labios si fuese el caso; c) utilizar ejemplos concretos relacionados a la vida cotidiana; d) elaborar actividades cooperativas y; e) adaptar los sistemas de evaluación (Figuroa-Leighton et al., 2018). Un tercer estudio establece acerca de la importancia de los recursos multimodales al incluir recursos verbales y no verbales para potenciar la comunicación (Moriña y Carballo, 2020) ayudando así a aquellos que presentan discapacidades y habilidades diferentes.

En un estudio cualitativo, desde la percepción de estudiantes con discapacidad y habilidades diferentes, se concluyó: a) que los docentes deben tener una actitud positiva, abierta y proactiva para mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza; b) falta de interés por parte de la universidad y de la plana docente, conllevando a la desmotivación y al sobre esfuerzo del estudiantado; c) la necesidad de incentivar la interrelación de toda la comunidad educativa para fomentar la cohesión a través de metodologías participativas y; d) la necesidad del uso de la tecnología como práctica cotidiana (Macas-Macas y Guevara-Vizcaíno, 2020). Además, en una investigación con estudiantes disléxicos, se concluyó que muchos de ellos son nativos digitales y que las aplicaciones digitales facilitan los aprendizajes (ONU, 2008).

Tales percepciones se dan, incluso, cuando las sociedades inician un desarrollo hacia la modernidad, por ello, es necesario una inclusión social con la participación de los gobiernos para

garantizar igualdad de oportunidades a todas y todos sin distinción alguna, teniendo en cuenta las políticas de estado y la colaboración de las diversas fracciones de la sociedad (Unesco, 2020); de modo específico, es importante la participación de la escuela para garantizar la inclusión educativa, entendiéndose esta como el desarrollo de comunidades educativas que no discriminan la participación de los y las estudiantes por credo, procedencia social, étnica o cualquier otro tipo de característica individual (Hegarty, 1994).

Pues, al igual que la educación especial, la educación inclusiva se sustenta en tres principios: a) derecho al acceso a la educación, b) gozar de la igualdad de oportunidades y, c) la participación en la sociedad como ciudadano (ONU, 2008). Por ello, la educación inclusiva no separa a quienes tienen algún tipo de discapacidad, entendiéndose esto como las carencias y limitaciones físicas e intelectuales que entorpecen o reprimen la participación de las personas en situaciones vitales (Cortaza et al., 2018). Por el contrario, se tiene como objetivo permitir el acceso, la permanencia y el egreso de las personas que sobrellevan cierto tipo de discapacidad para interactuar y desenvolverse en la sociedad (Brito et al., 2019).

Por ello; las escuelas, los institutos y las universidades deben hacer un seguimiento de sus egresados y ver si sus políticas de inserción en el mundo laboral, social y cultural tienen impacto o no (Unesco, 2020). Asimismo, las instituciones educativas deben elaborar un historial o una hoja

de vida académica de los y las estudiantes. El recojo de los datos y la información debe hacerse con el objetivo de reconocer las necesidades de los estudiantes para adaptar las prácticas pedagógicas y adecuar los ambientes a las realidades educativas (Simón et al., 2019).

En tal sentido, es importante entender la inclusión educativa, y a su vez, es importante entender la equidad, cuya filosofía se basa en un conjunto de valores para garantizar a los seres humanos el respeto y la cohesión social, y la distribución justa de los bienes del estado en base a las necesidades propias de cada individuo (Marchesi y Hernández, 2019). Además, para que exista una verdadera inclusión educativa, la sociedad debe aprender que la convivencia y el aprendizaje con estudiantes diversos es una ventaja para aprender a vivir en armonía (ONU, 2008). Estos conceptos se refuerzan en las pautas de la convención de los derechos de la persona con discapacidad, específicamente en dos de sus artículos: en el artículo 9 se manifiesta que los Estados tienen el deber de hacer cumplir que los servicios de comunicación, información y de transporte sean para todos y; en el artículo 24 se hace énfasis en que los Estados tienen que avalar la inserción de todas las personas con discapacidad en la educación en cada uno de los niveles existentes (ONU, 2008).

En referencia al lenguaje, los seres humanos usan el lenguaje para comunicar emociones, pensamientos y para transmitir conocimiento

(Morán et al., 2017). El lenguaje del ser humano está integrado por los aspectos fónicos, lexical y gramatical; es decir, por la pronunciación, el vocabulario y el componente morfosintáctico respectivamente, para comprender y producir lengua (Matos y Rodríguez, 2017). Sin embargo, esto puede ser afectado por algún tipo de trastorno del lenguaje, entendiéndose esto como alteraciones, irregularidades y falta parcial o total de las funciones y de los procesos del habla, ya sea a nivel psicológico, fisiológico y/o neurológico (Universidad de Salamanca, 2020).

Pues, uno de los trastornos del lenguaje que puede padecer una persona es el labio leporino y paladar hendido, que consiste en una malformación congénita en el labio superior al existir una hendidura o separación, donde los procesos maxilares y naso medial no se cerraron completamente en la etapa del embrión (Campos et al., 2019). En Estados Unidos, esto es considerado, por parte del Estado, como un problema de la salud pública el cual conlleva a impactos de orden biológico, psicológico, social e incluso económico (Mayo Clinic, 2020). Entre las consecuencias más comunes del LPH se tiene: dificultad para alimentarse, infecciones de oídos crónicos y voz nasal (Nidcd, 2020). Estas dos últimas consecuencias afectan directamente al proceso de aprendizaje y de comunicación entre los estudiantes y docentes, tanto en aquellos que padecen de este trastorno como en aquellos que no lo padecen (Celentin y Daloso, 2017).

Otro trastorno del lenguaje muy común es la tartamudez, que consiste en emitir sonidos y/o sílabas repetidamente antes de pronunciar una palabra completa (Calvo et al., 2015); su etiología es multifactorial, pero cuando es permanente, hasta la edad adulta, se debe a factores genéticos que alteran el desarrollo de las áreas cerebrales del lenguaje (Treccani, 2020). El principal problema del tartamudeo es que la comunicación se dificulta porque se torna lenta, y no porque el emisor no tenga en mente un discurso bien elaborado. Las terapias que se llevan a cabo para contrarrestar la tartamudez consisten en hablar lentamente, controlar la respiración y emitir las palabras silaba por silaba (García, 2020). Evitar situaciones estresantes también ayuda a contrarrestar la tartamudez, por ello, es muy importante tener un control sobre la respiración.

Pues, en el contexto de pandemia, muchos estudiantes inclusivos vieron una oportunidad para estudiar, a través de la educación remota, que como término es relativamente nuevo. Esta nueva modalidad se cimienta en lo que se conoce como educación virtual donde los materiales de estudio (información) y la interacción entre los estudiantes-docentes-estudiantes se da a través de las redes de comunicación, principalmente a través del internet (Svensson, 2018). Además, se usa el aula virtual, que es considerado como un tipo de entorno digital para llevar a cabo prácticas comunicativas y compartir recursos (Pérez et al., 2018). Esto se da en el marco contextual de la sociedad de la información y del

conocimiento, términos que indican el uso de dispositivos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno y Aziz, 2019). Es decir, en la educación remota se puede hacer uso de internet, radio, televisión, teléfonos, tabletas, etc.

Justamente, el uso de la tecnología en la educación remota trae diferentes ventajas, entre ellas se pueden mencionar: a) mayor acceso; muchos pueden tener acceso desde cualquier punto, sin la necesidad de movilizarse; b) aprendizaje activo; se usan diferentes actividades y recursos (juegos, enlaces, actividades interactivas, etc.); c) recurso multimedial; se hace uso de audio, video, lecturas, etc., que satisfacen los diversos estilos de aprendizaje (Pando, 2018). También existen desventajas, la de mayor importancia se refiere a la falta de calidad; muchas instituciones no tienen (o no tenían) un sistema adecuado en la educación virtual (Bonilla-del-Río y Sánchez, 2021), es decir, no cuentan con una organización adecuada al no tener un personal capacitado y ni las herramientas necesarias.

En el contexto de la educación remota, aún con estudiantes inclusivos, la práctica docente debe abarcar tres aspectos: a) el análisis de las necesidades del estudiantado, b) la formación para enfrentar la complejidad de un grupo de estudiantes y, c) realizar acciones didácticas coherentes y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Barría, 2019). Es necesario que los docentes dominen las estrategias y los métodos del proceso de enseñanza y aprendizaje, que sean amplios conocedores de la especialidad

para poder adaptar la praxis pedagógica en función de las necesidades de cada estudiante (Castro et al., 2019). Estos principios conllevan a cumplir lo que se menciona en el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER), al referirse a los y las estudiantes de idiomas como agentes sociales que forman parte de una sociedad y con la necesidad de relacionarse (Consejo de Europa, 2002).

Bajo el concepto de inclusividad, el docente de idiomas debe usar las TIC en su práctica pedagógica para incentivar el aprendizaje inclusivo (Ferrer, 2018); además, debe hacer uso del input audiovisual, de estrategias didácticas lúdicas y de estrategias que incentiven la autonomía a través del pensamiento crítico (Balboni, 2002). Asimismo, al trabajar con estudiantes inclusivos, se debe tener cuidado de no activar el filtro afectivo, ya que esto podría bloquear el aprendizaje (Figuroa et al., 2017). Por ello, se debe crear un ambiente donde prime el respeto, la solidaridad y la empatía. Asimismo, se deben incentivar cuatro categorías relacionadas a la inclusión: a) competencias, los y las estudiantes deben desarrollar las habilidades y los saberes propios del idioma; b) singularidad, cada aprendiz es único pero que forma parte de una comunidad; c) vínculos, relacionarse con los demás identificando y respetando las singularidades y; d) participación de forma libre y voluntaria en la comunidad educativa (Hernández et al., 2014).

Frente a lo expuesto, la investigación tuvo como objetivo principal comprender el proceso de inclusión de tres estudiantes de italiano con trastornos del lenguaje en un instituto de idiomas durante la educación remota, Lima 2022. Asimismo, se plantearon los objetivos específicos: 1) comprender cómo se promueve la inclusión de tres estudiantes de italiano con trastornos del lenguaje en un instituto de idiomas durante la educación remota. 2) Describir el acceso y el uso de los recursos y las herramientas tecnológicas de tres estudiantes de italiano con trastornos del lenguaje en un instituto de idiomas durante la educación remota. 3) Describir cómo se lleva a cabo el proceso de producción e interacción oral de tres estudiantes de italiano con trastornos del lenguaje en un instituto de idiomas durante la educación remota.

La investigación se justificó desde el punto de vista teórico porque se expusieron y ahondaron en los temas relacionados a la inclusión, los trastornos del lenguaje, la educación remota y los procesos de producción e interacción en un idioma extranjero. Respecto a la justificación práctica, los resultados permitieron a los directivos, docentes y estudiantes reflexionar sobre la importancia del proceso de inclusión de los estudiantes con trastornos del lenguaje. Además, respecto a la justificación social, la investigación sirvió para reflexionar que la inclusión no se limita a quienes tienen habilidades diferentes, sino que implica a todos los ciudadanos. Por último, respecto a la justificación metodológica,

se elaboró tres guías de entrevista sobre el proceso de inclusión de estudiantes con trastornos del lenguaje que fueron aplicados a estudiantes, docentes y al coordinador académico.

## MÉTODO

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, cuyo propósito es comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes y en su contexto (Maya, 2014). El diseño seleccionado fue el estudio de caso, orientado a la comprensión, una estrategia que permite analizar las conductas y experiencias de los sujetos involucrados en un fenómeno específico (Yin, 2003; Martínez, 2006). La técnica principal fue la entrevista semiestructurada, definida como una interacción planificada entre el investigador y el entrevistado con objetivos claros (Hernández-Sampieri et al., 2018). Se desarrollaron tres guías de entrevista, cada una dirigida a un grupo específico: estudiantes, docentes y el coordinador académico.

Las guías de entrevista incluyeron tres temas principales:

- a. Promoción de la inclusión,
- b. Acceso y uso de recursos y herramientas tecnológicas,
- c. Proceso de producción e interacción en clases.

Cada tema se abordó con un número específico de preguntas según el grupo, como se detalla en la Tabla 1. La credibilidad y transferibilidad

se emplearon como criterios para evaluar los datos, combinando información de entrevistas, instrumentos, y se utilizó la triangulación de perspectivas teóricas y procedimientos fuentes para garantizar la consistencia de los metodológicos.

**Tabla 1.** Categorías y número de preguntas de la guía de entrevista semiestructurada.

Temas / N° Ítems	Estudiantes	Docentes	Coordinador	Total
a. Promoción de la inclusión	5	6	6	17
b. Acceso y uso de herramientas	6	5	4	15
c. Proceso de producción e interacción	4	3	3	10

El estudio se realizó en el contexto de la pandemia de COVID-19 en un instituto de Lima, Perú, dedicado a la enseñanza del idioma y la cultura italiana. Las clases se impartieron de manera remota mediante Zoom y Classroom. Participaron tres estudiantes de italiano con

trastornos del lenguaje, quienes se encontraban en los niveles A1, A2 y B1 según el MCER. Además, se entrevistaron a dos docentes y al coordinador académico. La Tabla 2 presenta detalles demográficos de los participantes.

**Tabla 2.** Datos demográficos de estudiantes inclusivos.

Estudiante	Dificultad	Edad	Sexo	Nivel idioma	Profesión
01	LPH	25	Femenino	A1	Arquitecta
02	Tartamudez	30	Masculino	A2	Docente universitario
03	LPH	28	Masculino	B1	Estudiante de maestría

Se realizaron dos entrevistas virtuales con cada estudiante mediante Zoom, mientras que a los docentes y al coordinador académico se les entrevistó una vez. Previo a las entrevistas, se explicó y firmó el consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y organizadas en una matriz de desglose con dos grupos principales:

- a) Estudiantes,
- b) Docentes y coordinador.

Esta metodología permitió explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los participantes sobre el proceso de inclusión y educación remota.

## DESCRIPCIÓN DEL CASO

Las preguntas realizadas sirvieron para comprender cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión de tres estudiantes de italiano con trastornos del lenguaje en un instituto de



idiomas durante la educación remota, Lima 2022. Para ello, se consideraron tres categorías: a) promoción de la inclusión, b) acceso y uso de los recursos y de las herramientas tecnológicas y; c) proceso de producción e interacción en clases. A continuación, se detallan los resultados que fueron recabados después de realizar las entrevistas semiestructuradas:

En referencia a la promoción de la inclusión, se halló que en la institución educativa de los estudiantes inclusivos no se hace registro de las discapacidades y/o habilidades diferentes al momento de la inscripción. Pues, un docente manifestó que eso sería discriminatorio y que los estudiantes se inscriben de forma libre y, al hacerlo, aceptan automáticamente las condiciones de la institución. El coordinador, por el contrario, manifestó que es una necesidad hacer un registro y seguimiento porque no hay una política ni un manual de procedimiento, conllevando a que las acciones de intervención por parte de los docentes se dieron por cada caso, descubriendo las necesidades durante la práctica pedagógica.

Incluso, los estudiantes tuvieron que informar a cada docente sobre su caso en particular. En cambio, las veces que se supo la situación del estudiante desde el principio, la coordinación académica comunicó a los docentes sobre la situación de los estudiantes e hizo un seguimiento para llevar a cabo acciones inclusivas apoyadas en el actuar de los otros estudiantes, quienes

ayudaron a sus compañeros inclusivos. Asimismo, las acciones de los docentes para trabajar con estudiantes inclusivos fueron: facilitar la inserción de los estudiantes inclusivos e intervenir cuando era necesario para evitar cualquier tipo de discriminación, ya que en el aula no solo hay estudiantes sensibles que ayudan a sus compañeros, sino también, aquellos que ven la discapacidad como un peso que retrasa las clases. En ese sentido, los entrevistados concluyeron que la plana docente debe tener mucha paciencia para llevar a cabo la integración de todos los y las estudiantes.

Los docentes y la coordinación académica manifestaron no haber tenido ninguna formación con respecto a la inclusión, pero a pesar de la poca experiencia con estudiantes con problemas del lenguaje la relación fue buena; respetando la diversidad, tratando a todos por igual y permitiendo la libre participación. Sin embargo, un estudiante manifestó que en algunos casos sentía que se restringía su participación, sobre todo en las secciones con estudiantes numerosos (16 estudiantes). Por último, los docentes manifestaron entender que los estudiantes con trastornos del lenguaje tienen problemas fonéticos y no se les puede exigir una pronunciación perfecta, por el contrario, debe entenderse esta situación y explotar otros aspectos del lenguaje como el léxico, la gramática y la coherencia. También, indicaron que muchas veces existen estudiantes inclusivos que asisten a las clases no por aprender el idioma, sino

para interactuar y sentirse parte de la sociedad, por ello, debe considerarse los aspectos lingüísticos y también aquellos educativos, comunicativos y socioculturales.

Respecto al acceso y uso de los recursos y de las herramientas tecnológicas; se halló que los estudiantes y docentes cuentan con herramientas e instrumentos tecnológicos: computadora, Tablet, celular, sistema de audio-video, acceso a Google, Zoom y Classroom, etc. Se coincidió que los estudiantes saben usar, en modo general, las herramientas tecnológicas; sin embargo, la plana docente no tiene cómo verificar a profundidad qué tipo de uso hace cada estudiante para aprender un idioma fuera del horario de clases. Los docentes indicaron que algunas veces los estudiantes usan solamente el teléfono celular por comodidad y que esto no les permite desarrollar las clases como se debiera, ya que es un limitante al no permitir el mayor desarrollo de las habilidades de lecto-escritura. Además, existe la barrera generacional, en el sentido de que los estudiantes son nativos digitales, mientras que algunos docentes se encontraban en proceso de aprendizaje de las TIC.

Entonces, al ser los estudiantes entrevistados nativos digitales, estos reconocieron las siguientes ventajas en la educación remota: pueden asistir a clases desde la comodidad del hogar sin sentirse observados y/o vigilados; pueden revisar las grabaciones y los materiales depositados en las plataformas, pero manifiestan que la revisión de estos materiales depende de la voluntad de

cada estudiante. También, dos de los sujetos consideraron que el micrófono permite ampliar la voz implicando un menor esfuerzo del aparato fonatorio y así hacer llegar el mensaje de forma más clara; aunque al inicio puede incitar algo de temor, ya que los errores de pronunciación podrían ser más evidentes. Las clases remotas permitieron un trabajo más personalizado causando menor estrés, como manifiesta el estudiante con tartamudez, ya que esto le permitía un trabajo individual con el docente en una sala privada usando la aplicación de videoconferencias Zoom.

En cambio, respecto al uso que se dio a la cámara web en las clases sincrónicas entra en juego el aspecto psicológico; y respecto a esto, uno de los sujetos manifestó que no le gusta sentirse observado, por ello, no usó la webcam. En cambio, otro estudiante interactuó durante las clases usando la cámara web solo cuando sentía que estaba presentable y; muy por el contrario, una entrevistada manifestó que siempre ponía la cámara porque esto le ayudaba a comunicarse mejor, ya que, de esta forma el docente podía observar sus gestos y el movimiento de los labios para ayudarla a mejorar la pronunciación. Otro de los puntos que los estudiantes manifestaron como ventaja de las clases virtuales es que estando en casa pueden realizar otras actividades; afirmación que el autor de esta investigación no comparte como un aspecto positivo.

Asimismo, los profesores reconocieron las

ventajas de las TIC en las clases remotas, por ejemplo, en las clases presenciales, a los estudiantes con problemas auditivos se le mandaba al laboratorio, en cambio, en las clases virtuales los estudiantes usaron los audífonos y así se evitaron el ruido y la interferencia para escuchar con mayor calidad el input oral. Respecto al uso del micrófono, los docentes manifestaron que no ayudaba en gran medida a los estudiantes con LPH ni a quien sufría de tartamudez, simplemente les daba la posibilidad de comunicar e intervenir libremente. En cambio, respecto al uso de la webcam coincidieron que los estudiantes hicieron poco uso de este instrumento porque sienten que exponen su entorno y su ambiente familiar, y evitan encenderla para proteger su imagen frente a los demás.

Y, por último, respecto al proceso de producción e interacción en clases, los estudiantes y los docentes coincidieron en que no se emplean técnicas ni metodologías específicas con los estudiantes inclusivos para desarrollar la interacción y producción oral. En cambio, la modalidad de trabajo tuvo una estructura diferente, ya que se siguieron los requerimientos directos o indirectos de los estudiantes inclusivos. Por ejemplo, una de las modalidades de trabajo que se usó con el estudiante con tartamudez para el desarrollo de la producción oral fue el trabajo individual; es decir, el aprendiz solamente interactuaba con los docentes y después con todo el salón. En cambio, la modalidad de trabajo con los estudiantes con LPH fue en

parejas, luego en grupos reducidos y finalmente con toda la clase.

Asimismo, los docentes entrevistados manifestaron, que trabajar con los requerimientos de los estudiantes inclusivos, sobre todo el trabajo individual, presenta ventajas tales como: a) la eliminación de la vergüenza y la tensión de los estudiantes inclusivos y de los demás estudiantes, porque se evita el tiempo de espera del interlocutor, que muchas veces conlleva al aburrimiento y a la inactividad y; b) mejor manejo de los tiempos; reduciéndose así el temor a equivocarse y a no ser entendido. Sin embargo, esta modalidad de trabajo también conlleva desventajas, principalmente porque existe una suerte de aislamiento del estudiante y no le permite una verdadera interacción; simplemente hay comunicación con el docente.

En el caso del estudiante con tartamudez se empleó una estrategia diferente, que consistió en grabar las presentaciones y los monólogos para presentarlos después, esto le permitió un mayor dominio del habla en lo que respecta a la fluencia, la entonación y la pronunciación. Incluso, hay momentos que al escuchar las grabaciones de los monólogos no es posible percibir que se trata de un estudiante con tartamudez. En este sentido, las estrategias que usaron los docentes fueron percibidas por parte de los estudiantes inclusivos como lúdicas, ya que incentivaron la participación. Sin embargo, una estudiante con LPH manifestó

que le gustaría reforzar la parte de la pronunciación, especialmente de la letra *C* e *I* porque requiere mayor esfuerzo para dosificar el aire y dominar la respiración, y cree que hacer uso de canciones sería de gran ayuda.

De las entrevistas realizadas, también se extrae que los estudiantes percibieron que en la modalidad virtual se requiere de una mayor interacción oral y que pudieron participar libremente cuando deseaban, pero que esto al principio les causaba estrés y ansiedad, y que tuvieron que adaptar sus formas de dialogar: hablar más lento, hacer pausas y vocalizar más. Además, los estudiantes inclusivos estuvieron atentos a las reacciones, especialmente a los gestos de sus interlocutores, porque cuando percibían que no se les entendía repetían los enunciados y/o usaban estrategias comunicativas no lingüísticas.

Respecto a las evaluaciones y a la estructura de los exámenes orales y escritos, todos los entrevistados manifestaron que las pruebas eran iguales para todo el estudiantado, pero que cada docente tenía la libertad de adaptar los criterios de evaluación en función de las necesidades de los y las estudiantes. Además, los estudiantes consideraron que no debería haber exámenes diferentes, sino más bien que el docente debería informarles sobre los criterios de evaluación del examen oral, para de esta forma, controlar el nerviosismo que sienten por el temor a no ser entendidos.

También, los estudiantes manifestaron que las correcciones de las pruebas orales deberían ser inmediatas, para recibir un feedback, y así poder mejorar la competencia fonética. En ese sentido, en la evaluación final con los estudiantes con trastornos del lenguaje, se eliminó el criterio de la fluidez y se dio un mayor énfasis al aspecto comunicativo, lexical y gramatical. Por ello, uno de los docentes manifestó que se les debería informar desde el principio sobre la presencia de estudiantes inclusivos para adecuar las evaluaciones a la necesidad y realidad de cada estudiante.

## **Discusión**

Visto que la institución educativa de los entrevistados no cuenta con un registro de los estudiantes inclusivos, Simón et al., (2019) indican sobre la necesidad de elaborar un historial u hoja de vida académica de los educandos para reconocer la diversidad y adaptar la praxis pedagógica. Pues, el papel de los docentes debe ser facilitar la inserción de los estudiantes, tal como se menciona en un documento de la Unesco (2020), al declarar que es elemental la colaboración de las diversas fracciones de la sociedad. Asimismo, se concuerda con Macas-Macas y Guevara-Vizcaíno (2020) quienes indican que se debe incentivar la cohesión a través de metodologías participativas y que los docentes deben tener una actitud positiva. En este sentido, no solo es importante identificar a los estudiantes

inclusivos, sino también, ayudarlos a integrarse en un ambiente de respeto a la diversidad donde cada estudiante desarrollo la empatía por sus demás compañeros.

Asimismo, se encontró que los estudiantes entrevistados ven a la tecnología como un elemento facilitador que permite la integración en las clases, en tal sentido, se concuerda con lo planteado por Macas-Macas y Guevara-Vizcaíno (2020), sobre la necesidad de usar la tecnología como práctica cotidiana; cotidianidad que se lleva a cabo a través del aula virtual, considerado por Pérez et al., (2018) y Svensson (2018) como espacios para llevar a cabo prácticas comunicativas y compartir recursos, tal como los estudiantes entrevistados manifestaron al decir que pueden revisar las clases grabadas y consultar los materiales presentes en Classroom. También, se concuerda en que el aprendizaje online promueve el aprendizaje activo y el uso de recursos multimediales (Vásquez, 2018). Por el contrario, no se ha encontrado documentación suficiente para sustentar las ventajas del uso del micrófono y la cámara web con estudiantes con trastornos del lenguaje, sin embargo, los estudiantes sintieron que el micrófono es un aliado para poder extender la voz sin un esfuerzo extra al que ya enfrentan en la vida diaria.

Asimismo, se encontró concordancia sobre adaptar los sistemas de evaluación (Figuroa-Leighton et al., 2018), tal como hicieron los docentes al evaluar la producción oral de los

estudiantes inclusivos. También, hay concordancia sobre la necesidad de leer los gestos para interpretar la comunicación, tal como lo manifestaron Moriña y Carballo (2020), al indicar sobre la importancia de usar los recursos multimodales verbales y no verbales. Asimismo, se halló concordancia sobre la necesidad de la interacción en clases de los estudiantes inclusivos con los demás, ya que los estudiantes de idiomas son agentes sociales que forman parte de una comunidad (Castro et al., 2019).

Respecto a la producción oral, se concordó con el accionar de los docentes, quienes toman en consideración la importancia de dar un mayor énfasis al aspecto lexical y gramatical, sin que esto implique dejar de lado la mejora de la entonación y la pronunciación (Matos y Rodríguez, 2017). En cambio, no se halló literatura que sustente la modalidad de trabajo, ya sea de forma individual, en parejas o grupal con estudiantes con problemas del lenguaje para el aprendizaje de un idioma. Sin embargo, se halló referencia sobre la necesidad de eliminar las actividades que generen estrés, temor, nerviosismo, entre otros., tal como lo manifestaron Figuroa et al., (2017) al decir que se debe tener cuidado de activar el filtro afectivo. Asimismo, se coincidió sobre la identificación de la singularidad de cada estudiante para poder adaptar prácticas pedagógicas de acuerdo con las necesidades individuales (Hernández et al., 2014).

## CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio evidencian la ausencia de políticas inclusivas documentadas en la institución educativa analizada, lo que genera una carencia de registro y seguimiento adecuado para estudiantes con trastornos del lenguaje. A pesar de esta limitación, los docentes y el equipo de coordinación académica desempeñaron un papel clave, propiciando un ambiente de colaboración y respeto, tanto pedagógica como socialmente, aunque sin contar con una formación específica en inclusión. Se sugiere que la institución implemente políticas inclusivas claras y fomente la capacitación docente en temas relacionados con la diversidad educativa.

En cuanto al uso de recursos tecnológicos, se concluye que los estudiantes disponían de herramientas necesarias para la educación remota, destacándose las ventajas de esta modalidad, particularmente al emplear las salas de Zoom para personalizar el trabajo con estudiantes con trastornos del lenguaje. Además, el uso del micrófono se identificó como un recurso que incrementó la seguridad de los estudiantes, facilitando la modulación de la voz. Sin embargo, el uso de la cámara web presentó desafíos psicológicos para dos participantes, quienes manifestaron incomodidad al sentirse observados. Por lo tanto, se recomienda capacitar a los docentes en el uso pedagógico de las TIC, promoviendo actividades que favorezcan tanto la interacción social como el desarrollo lingüístico en un entorno de aprendizaje inclusivo.

Finalmente, la modalidad de trabajo con los estudiantes inclusivos respondió a necesidades individuales, como actividades personalizadas con el docente, lo que resultó efectivo para su aprendizaje. No obstante, es fundamental fomentar una integración gradual con el grupo para evitar el aislamiento. Una técnica destacada fue la grabación individual de la producción oral, especialmente útil en casos de tartamudez. Los criterios de evaluación oral deben ajustarse a las capacidades de los estudiantes, priorizando el valor comunicativo sobre la fluidez, aunque sin descuidar actividades que fortalezcan aspectos fonéticos y fonológicos. Por ello, se sugiere diseñar actividades específicas, como grabaciones, canciones y lecturas en voz alta, que permitan mejorar la pronunciación, el control de la respiración y la gestión del nerviosismo, promoviendo un aprendizaje integral.

**CONFLICTO DE INTERESES.** Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

## REFERENCIAS

- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare la lingua nelle società complesse*. UTET Università.
- Baptista L. P., Almazán, A., Loeza, C. A., López, V. A., y Cárdenas, J. L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50(e), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>

- Barría, S. (2019). La formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis del contexto chileno. *Perspectiva Educacional Formación de Profesores*, 58(2), 121-146. <https://acortar.link/T3H2EL>
- Bonilla-del-Río, M. y Sánchez Calero, M. L. (2021). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>
- Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://cutt.ly/oSOVQ3z>
- Calvo, M., Molina, M., D. Gómez, A. (2015). Enfoque y manejo de la tartamudez. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 17(65), 49-51. <https://acortar.link/baWudq>
- Campos, F., Díaz, M., Galindo, Gil, F., Mendoza, M. y González-Bernal, M. (2019). Evaluación de guías de manejo para pacientes con labio y/o paladar hundido. *Revista Cubana de Estomatología*, 56(2), 1-14. <https://acortar.link/RLhTjh>
- Castro, S., Casar, L. y García, A. (2019). Reflexiones sobre la enseñanza inclusiva del inglés apoyada por tecnologías emergentes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n1/0257-4314-rces-38-01-e12.pdf>
- Celentin, P. y Daloiso, M. (2017). La valutazione diagnostica della dislessia in contesto di L2. Problemi e riflessioni alla luce della ricerca clinico-linguistica ed interculturale. *EL.LE*, 6(3), 323-347. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/002>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Cervantes.
- Consejo de Ministros (Gobierno del Perú) (2020). Decreto supremo N° 044-2020-PCM, Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19, Lima.
- Cortaza, N., Aquino, García, V. y De la Cruz, V. (2018). Necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual en profesores universitarios en México. *Educación y Ciencia*, 7 (49), 14-25. <https://acortar.link/MDGQH2>
- Ferrer, V. (2018). Estrategia didáctica para la producción de textos escritos en español como lengua extranjera. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 6(2) 31-40. <https://acortar.link/xRNCDh>
- Figueroa, M. Gutiérrez, C. y Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Revistas Diversitas: Perspectivas en psicología*, 13(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01>
- Figueroa-Leighton, A. Crespo, N. y Sepúlveda, J. (2018). Uso de recursos multimodales en tareas de recuento de niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(2), 412-428. <https://doi.org/10.15443/RL2830>
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación / enseñanza / aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning ...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 09-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina*, 2(2), 43-68. <https://acortar.link/uxjqhC>
- Grewal, S., Ponduri, S., Leary, S., Wren, Y., Thompson, J., Ireland, A., Ness, A., y Sandy, J. (2020). Educational Attainment of Children Born with Unilateral Cleft Lip and Palate in the United Kingdom. *The Cleft Palate-Craniofacial Journal*, 58(5), 587-596. <https://doi.org/10.1177/1055665620959989>
- Hegarty, S. (1994). *Educación en niños y jóvenes con discapacidades*. UNESCO.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jin, C., y Piccioni, A. (2017). Dislessia e apprendimento di lingue tipologicamente distanti. Il caso del cinese. *EL.LE*, 6(3), 349-362. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/003>
- Macas-Macas, A., y Guevara-Vizcaíno, C. (2020). Uso de herramientas digitales para mejorar la dislexia en estudiantes de Educación Básica. *Dominio de las ciencias*, 6(3), 197-218. <https://bit.ly/3tIWDZ4>
- Marchesi, A., y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Matos, J., y Rodríguez, E. (2017). Trastorno del lenguaje. Presentación de un caso en Venezuela. *Revista Información Científica*, 96(1), 119-127. <https://acortar.link/FZ1lw>
- Maya, E. (2014). *Métodos y técnicas de investigación. Una propuesta ágil para la presentación de trabajos científicos en las áreas de arquitectura, urbanismo y disciplinas afines*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mayo Clinic. (7 de diciembre del 2020). *Labio hendido y paladar hendido - Síntomas y causas. Trastornos del lenguaje*. <https://acortar.link/LXASiB>
- Melero, N., Moriña, A., y Perera, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240016>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L (e), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Mezzadri, M., y Tonelli, G. (2020). Educazione linguistica inclusiva e CLIL. Uno studio di caso di docenti in formazione. *EL.LE*, 9(2), 263-280. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/007>
- Morán, M., Vera, L., y Morán, M. (2017). Los trastornos del lenguaje y las necesidades educativas especiales. Consideraciones para la atención en las escuelas. *Revista Científica de La Universidad de Cienfuegos*, 9(2), 191-197. <https://acortar.link/hyf5r1>
- Moreno, A., y Aziz, C. (2019). *Formación continua online: Aprendizajes para el futuro de los líderes educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Moriña, A., Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educ. Soc., Campinas*, 41(e214662), 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>
- National Institute on Deafness and Other Communication (NIDCD). (9 de diciembre del 2020). *El tartamudeo: Voz, habla y lenguaje*. <https://cutt.ly/xScWpuu>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Nueva York y Ginebra. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, París. UNESCO.
- Pando, Victor F. (2018). Tendencias didácticas de la educación virtual: Un enfoque interpretativo. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 463-505. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.167>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez M., Mena E., y Partida J. A. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la



- piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para La Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pugliese, R. (2020). Diversità linguistica, inclusione e didattica delle lingue a scuola. *Italiano LinguaDue*, 12(1), i-ix. <https://acortar.link/IKfkII>
- Pushpavathi, M., Abraham, A.K., Mahadeva, S., y Girish K. (2021). Perceptual Judgments of Resonance, Speech Understandability, and Speech Acceptability in Children with Repaired Cleft Palate Across Words and Sentences”, en Singh M. y Rafat Y. (Eds.) *Recent Developments in Acoustics. Lecture Notes in Mechanical Engineering, Singapore, Springer*, 75-83. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5776-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5776-7_7)
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Svensson, V. (2018). Análisis de portadas de aulas virtuales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(56), 156-185. <https://cutt.ly/7ScTgJh>
- Treccani (2020). Vocabolario. Linguaggio. En *Enciclopedia Treccani*. Recuperado el 30 de noviembre del 2020, de <https://www.treccani.it/vocabolario/linguaggio/>
- Universidad de Salamanca (s.f.). Labio leporino y paladar hendido. En *Dicciomed: Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico*. Recuperado el 7 de diciembre del 2020, de <https://dicciomed.usal.es/palabra/labio>
- Yap, J., Chaudhry, V., Jha, C., Mani, S. y Mitra, S. (2020). Are responses to the pandemic inclusive? A rapid virtual audit of COVID-19 press briefings in LMICs. *Word development*, 136(105122), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105122>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods*. Sage Publications.