

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Prácticas de evaluación e intervención
fonoaudiológica en niñas y niños bilingües
hablantes de lenguas originarias**

Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with children who speak aboriginal languages

CAROLINA SALINAS-MARCHANT

*Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Odontología y Ciencias de la Rehabilitación,
Universidad San Sebastián, Chile*

MILENA ÁLVAREZ-ANDRADE

*Departamento de Terapia Ocupacional y Fonoaudiología, Facultad Ciencias de la Salud,
Universidad de Antofagasta, Chile*

"Los niños te van enseñando y es precioso cuando ocurre (...) Como cuando tú dices 'aquí hay un indio, arriba del caballo está él...' 'No tía, no se dice indio, se dice mapuche'" (E102).

RESUMEN Investigaciones recientes han documentado escasez de fonoaudiólogas/os multilingües y falta de herramientas para trabajar con niñas y niños que aprenden más de una lengua. Este estudio explora los procesos de evaluación e intervención fonoaudiológica orientada a niñas y niños bilingües que, además del español, hablan alguna de las lenguas originarias presentes en Chile. En esta investigación cualitativa, la producción de información se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas, que abordaron cuatro objetivos



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

específicos: caracterización de fonoaudiólogas/os, descripción de la evaluación fonoaudiológica, descripción de la intervención fonoaudiológica y descripción de las adaptaciones a la evaluación e intervención fonoaudiológicas. Se reportan seis categorías de análisis, que dan cuenta de factores que inciden en la evaluación e intervención fonoaudiológicas. La triangulación por investigadores externos corrobora el análisis propuesto por las autoras. Los hallazgos muestran falta de herramientas y de formación profesional para el trabajo con bilingües en lengua nativa. Las profesionales adaptan sus prácticas para dar cuenta de las reales habilidades lingüístico-comunicativas de sus usuarias/os. Se dan sugerencias para enfrentar los vacíos en la formación profesional.

PALABRAS CLAVE Bilingüismo; interculturalidad; lenguas originarias; intervención fonoaudiológica.

ABSTRACT Recent research has documented a shortage of multilingual speech pathologists and a need for more resources to work with children learning multiple languages. This study explores the assessment and speech-language intervention processes aimed at bilingual children who speak any other native language in Chile besides Spanish. The information was obtained through semi-structured interviews, which addressed four specific goals: speech-language pathologists' characterization, description of the speech-language assessment, description of the speech-language intervention, and description of the adaptations to the assessment and intervention. Six categories of analysis that impact speech therapy assessment and intervention are reported. The triangulation by external researchers corroborates the categories proposed by the authors. The findings show a lack of tools and professional training for working with bilingual speakers of native languages, and as a result, professionals must adapt their practices to account for the actual linguistic-communicative skills of children. Suggestions are given to address gaps in professional training.

KEY WORDS Bilingualism; interculturality; aboriginal languages; speech-language intervention.

Introducción

En Chile, el 9,9% de la población habla, además del español, una lengua originaria (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017); sin embargo, el conocimiento sobre el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas de niñas y niños hablantes de estas lenguas es aún limitado. Adicionalmente, el enfoque monolingüe, tradicionalmente utilizado en el ejercicio de la fonoaudiología nacional, ha generado que fonoaudiólogas/os que trabajan en contextos multilingües no tengan las herramientas necesarias para evaluar e intervenir los trastornos del habla y el lenguaje en poblaciones bilingües, y que tiendan a comparar el desarrollo español-rapa nui, español-mapudungun o español-aymara, entre otros, con las normas disponibles para el español hablado en Chile. Esto es problemático, pues una intervención fonoaudiológica exitosa requiere información sobre (1) las tendencias de desarrollo típico del habla y el lenguaje, (2) los patrones de trastornos del habla y el lenguaje, y (3) antecedentes para la evaluación e intervención (MacLeod y Stoel-Gammon, 2005). Dicha información no está disponible para todas las lenguas habladas en el país, por lo que lograr una intervención exitosa en bilingües hablantes de lenguas nativas es un reto para la fonoaudiología nacional.

Chile, país multilingüe

El Estado de Chile reconoce diez pueblos originarios: Aymara, Quechua, Atacameño, Chango, Colla, Diaguíta, Mapuche, Kawésqar, Yágan, y Rapa Nui (Ley 19.253, 1993; Ley 21.273, 2020). De acuerdo con el CENSO 2017, de un total de 17.076.076 personas que respondieron a la pregunta sobre identificación con un pueblo originario, 12,8% se consideraba perteneciente a uno de ellos (INE, 2018). Según los mismos datos, el total de personas que dicen pertenecer a alguno de estos pueblos es el siguiente: Mapuches, 1.745.145; Aymaras, 156.754; Quechuas, 33.868; Rapa Nui, 9.399; Kawésqar, 3.448, y Yagan, 1.600 (INE, 2018).

El marco institucional chileno ha considerado la importancia del fomento y revitalización de las lenguas originarias, así como el derecho a la lengua originaria en la Educación (Decreto 280/09, Ministerio de Educación de Chile, 2009a). En el campo de la salud se han implementado iniciativas para promover la interculturalidad en los servicios de salud y, particularmente en el ámbito fonoaudiológico, se empiezan a desarrollar investigaciones que tienen por objetivo indagar en la realización de prácticas terapéuticas interculturales, respetuosas y éticas (Manríquez-Hizaut et al., 2018; Rodríguez et al., 2022). En cuanto a estudios etnolingüísticos, si bien existe una tradición de estudios del mapudungun (Echeverría, 1964; Lagos, 1981; Salamanca, 1997; Salas, 1976; Sánchez, 1989) y un desarrollo creciente del número de investigaciones sobre esta y otras lenguas (Englert, 1978; González, 2019; Jiménez y Henríquez, 2022; Kie-viet, 2017; Mena y Salamanca, 2018; Narváez-Fuentes y Henríquez-Barahona, 2020;

Sadowsky et al., 2013; Salinas y Salamanca, 2016, 2022), la mayoría de los trabajos se han abocado a la descripción de los inventarios fonético-fonológicos, a los estudios de contacto y se han realizado en población adulta y escolar.

Fonoaudiología y desarrollo bilingüe/multilingüe

Los términos ‘bilingüe’ y ‘bilingüismo’ no tienen una definición unívoca, y presentan matices según se hable de niños o adultos. Nuestra comprensión es que un ‘bilingüe’ no son dos monolingües en una persona, sino que es un hablante-oyente específico y tiene un desarrollo único (Grosjean, 1989).

Ya a fines de la década de 1980, en un texto fundacional para los estudios sobre el bilingüismo, la perspectiva de Grosjean (1989) comenzó a incidir en el estudio del aprendizaje de idiomas y en el cuestionamiento a la necesidad de hacer o no comparaciones entre monolingües y bilingües. Para este autor era positivo examinar el desarrollo en las dos lenguas en que la persona bilingüe satisface sus necesidades comunicativas. Además, invitaba al uso de pruebas de lenguaje para los dominios de habla mixta y monolingüe, según el uso de las lenguas de cada hablante. Específicamente, instaba a no aplicar baterías de pruebas que no se relacionaran con el conocimiento y uso de los dos idiomas de las personas bilingües. En definitiva, incentivaba a estudiar a la persona bilingüe como tal, atendiendo a su desarrollo lingüístico único, y no en comparación con una persona monolingüe.

La literatura más reciente coincide con los planteamientos de Grosjean y los amplía, sosteniendo que desconocer las características del desarrollo bilingüe puede generar casos de sobrediagnóstico o subdiagnóstico de trastornos del habla y el lenguaje en poblaciones multilingües (Core y Scarpelli, 2015). Se plantea también que atender al aprendizaje de más de una lengua implica entender sus efectos en el desarrollo de los sistemas perceptivo y motor del habla, y en la construcción de los niveles de representación fonológica de los hablantes (Fabiano-Smith y Goldstein, 2010; MacLeod et al., 2011).

Evaluación e intervención fonoaudiológica para niñas/os bilingües hablantes de lenguas originarias

En Chile, la evaluación fonoaudiológica del habla y el lenguaje infantil depende del contexto en que se realice, pudiendo ser subvencionada o no por el Estado y entregada en contextos públicos o privados.

La evaluación para el trastorno específico del lenguaje (TEL) (también denominado trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) y sujeta a subvención del Estado (Decreto 170/09, Ministerio de Educación de Chile, 2009b) contempla la aplicación de tres pruebas mínimas, elaboradas en la Universidad de Chile; a saber, TEPROSIF-R (Pavez et al., 2008), TECAL y STSG (Pavez, 2004; 2012). A partir del año 2022,

se agrega el IDTEL (ORD 678/2020), desarrollado en la Universidad de Valparaíso (Pérez et al., 2014). Estas cuatro pruebas fueron normadas para la variante chilena del español y no contemplan adaptaciones lingüístico-culturales para los casos de bilingüismo presentes en el país.

El Programa Chile Crece Contigo (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021) participa en la vigilancia del desarrollo integral de niñas y niños, de entre 0 a 54 meses. Complementan la evaluación del lenguaje con herramientas observacionales, pautas de desarrollo y cuestionarios dirigidos a padres o cuidadores. Con todo, este programa tampoco incorpora adaptaciones lingüístico-culturales en sus evaluaciones.

En cuanto a la intervención, en Chile no existen lineamientos ministeriales ni colegiados para la terapia del TEL/TDL o del trastorno de los sonidos del habla (TSH). En consecuencia, las adaptaciones lingüístico-culturales, necesarias para asegurar el “reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas” (*indígena* entendido como “originario del país de que se trata”) (Ministerio de Salud, 2006; Real Academia Española, s.f., definición 1), dependen, en gran medida, del conocimiento y arbitrio de cada profesional.

Marco metodológico

Diseño metodológico

El objetivo de esta investigación fue explorar la evaluación e intervención fonoaudiológica orientada a niñas y niños bilingües que, además del español, hablan alguna de las lenguas originarias presentes en Chile. Para esto, se realizó una investigación cualitativa, con enfoque crítico y diseño exploratorio. Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Investigación Científica, de la Universidad de Antofagasta.

Diseño muestral

La estrategia de acceso a las/os participantes se realizó mediante la publicación de un afiche en redes sociales (desde julio a octubre de 2021), invitando a colaborar en la investigación. Quienes respondieron al llamado y cumplían con los criterios de: 1) ser fonoaudióloga/o, y 2) trabajar con niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias en Chile, recibieron un consentimiento informado, que incluía una descripción del proyecto y que firmaron antes de ser entrevistadas/os.

La convocatoria estuvo abierta durante cuatro meses, período en el que se presentaron cinco personas, de las cuales cuatro cumplían con los dos criterios para participar en esta investigación. Finalizado el cuarto mes se cerró la invitación a participar del estudio atendiendo a que la información recopilada durante ese período cumplía con el criterio de saturación teórica de información.

Finalmente, para resguardar la confidencialidad de las/os participantes, sus identidades fueron codificadas durante las entrevistas y transcripción de archivos (ej. E101. E corresponde a 'entrevista', y el número se asignó aleatoriamente).

Técnicas y procedimientos de producción de información

La producción de información se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas con cada participante, a través de una plataforma virtual. Cada entrevista fue realizada en conjunto por las autoras de este trabajo y tuvo una duración promedio de una hora. En cada encuentro se abordaron cuatro objetivos específicos: caracterización de fonoaudiólogas/os, descripción de la evaluación fonoaudiológica, descripción de la intervención fonoaudiológica, y descripción de las adaptaciones a la evaluación e intervención fonoaudiológicas. Las preguntas de la entrevista se elaboraron a partir de cuatro dimensiones derivadas de los objetivos específicos (ver Tabla 1). La transcripción de las entrevistas se realizó semiautomáticamente con el programa Trint (formato literal). Los documentos resultantes fueron exportados en formato .docx (Word) y revisados por las investigadoras.

Tabla 1

Plan de objetivos y dimensiones, para la construcción de las preguntas de la entrevista.

Objetivo general	Objetivos específicos	Dimensiones	Preguntas de la entrevista
Explorar la evaluación e intervención fonaudiológica de niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias	Caracterizar a las fonoaudiólogas/os, que trabajan con niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias	Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde trabaja y qué características tiene el equipo de trabajo en el cual usted está inserta/o (profesionales, lenguas, etc.)? • ¿Qué lengua/s habla usted y cómo valora su nivel de conocimiento de la lengua originaria? • ¿Cuál es su valoración de la lengua originaria?
	Describir la evaluación fonaudiológica aplicada a niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Describa los instrumentos y procedimientos que utiliza para la evaluación fonaudiológica. • ¿Qué criterios utiliza para determinar un diagnóstico fonaudiológico? • ¿En las condiciones actuales podría existir una situación de sobre y/o subdiagnóstico de las niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias?
	Describir la intervención fonaudiológica aplicada a niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias	Intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Describa los instrumentos y procedimientos que utiliza para la intervención fonaudiológica. • ¿Tiene alguna valoración de la intervención desde perspectiva del bilingüismo?
	Describir las adaptaciones a la evaluación e intervención fonaudiológica aplicada a niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias	Adaptaciones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo enfrenta la situación de trabajar con niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias? En términos de posibles adaptaciones de su práctica clínica. • ¿Ha buscado información al respecto? ¿Qué ha encontrado?

Técnicas de análisis de la información

La codificación y categorización de la información provista por las participantes se apoya en las tareas propuestas por Ryan y Bernard (2003, como se citó en Fernández, 2006). La codificación inicial de la información provino del marco conceptual de este trabajo e incluyó cuatro categorías predefinidas, correspondientes con los cuatro objetivos específicos del estudio (ver Tabla 1). Luego, en procesos iterativos de análisis de la información recopilada (técnica de codificación inductiva) se sumaron dos nuevas categorías que emergieron a partir del contenido textual: "caracterización de niñas y niños hablantes de lenguas originarias" y "sensibilidad lingüístico-cultural de las profesionales" (Miles y Huberman, 1994, como se citó en Fernández, 2006). Posteriormente, también a partir de técnicas inductivas, la categoría "Adaptaciones a la evaluación e intervención fonológica", se redistribuyó en la subcategoría "Adaptaciones al proceso de evaluación" y en la categoría "Intervención fonológica". Por su parte, "Formación profesional en bilingüismo e interculturalidad en Chile", conformó una categoría autónoma (ver Figura 1). Tanto el sistema de códigos como la asignación de unidades de texto para cada código se elaboraron con el programa NVIVO 12 Pro (QSR International Pty Ltd., 2018).

Para la ulterior construcción del modelo conceptual, los datos fueron analizados con un enfoque crítico y la técnica de análisis fue análisis de contenido clásico.

Para resguardar la confiabilidad y validez de este trabajo, se realizaron una triangulación de técnicas de producción de información (entrevistas individuales) y una triangulación por investigadores externos.

Resultados

La muestra quedó conformada por cuatro fonoaudiólogas, de entre 4 y 7 años de experiencia, que trabajaban en Programas de Integración Escolar (PIE) o Chile Crece Contigo, en las regiones de Arica y Parinacota, Valparaíso y Araucanía (ver Tabla 2).

Tabla 2

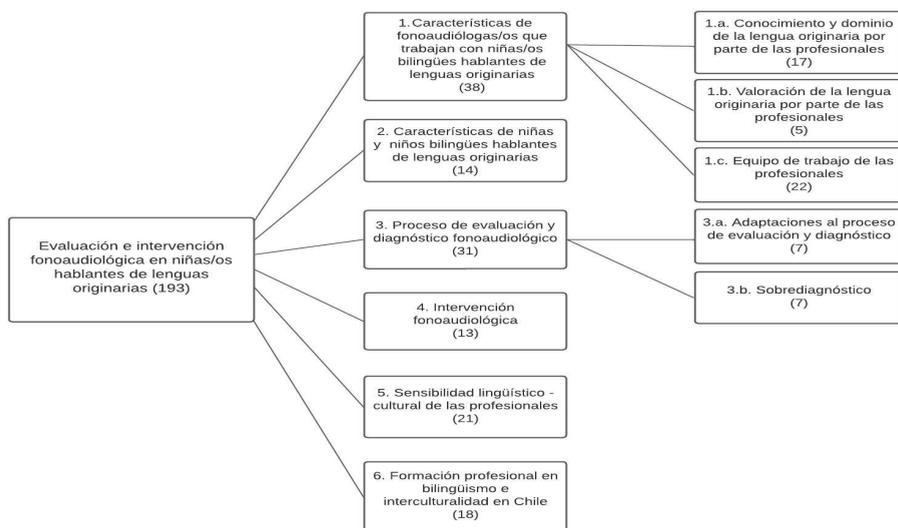
Características demográficas de las participantes.

Sexo	Años de experiencia	Región de trabajo	Ámbito de desempeño	Pueblo originario presente en la zona
Femenino	4	Valparaíso	Programa de Integración Escolar	Rapa Nui
Femenino	7	Araucanía	Programa de Integración Escolar	Mapuche
Femenino	4	Arica y Parinacota	Chile Crece Contigo	Aymara
Femenino	4	Araucanía	Programa de Integración Escolar	Mapuche

La información recopilada se organizó en seis categorías de contenido, con sus respectivas subcategorías. Cada categoría incluye información producida por todas las entrevistadas. El número total de referencias por categoría se expresa entre paréntesis (ver Figura 1).

La descripción de categorías y subcategorías emergentes, más fragmentos de la información producida por las participantes, se presenta a continuación. El uso de ‘tres puntos suspensivos entre paréntesis’ indica que una parte del enunciado fue omitida, fuese para acortar la extensión del texto o para suprimir información relativa a la identidad de las participantes.

Figura 1
Categorías y subcategorías de análisis.



Nota: Los números entre paréntesis indican el total de referencias por categoría o subcategoría.

1. Características de fonoaudiólogas que trabajan con niñas/os bilingües hablantes de lenguas originarias: Respecto del conocimiento y dominio de la lengua originaria (1.a.), las profesionales tienen un conocimiento precario de la estructura de las lenguas habladas por sus usuarias/os, a pesar de los intentos personales de acercamiento a las lenguas y culturas en cuestión. Sobre la valoración de la lengua originaria (1.b.), todas las profesionales reconocen la importancia de las lenguas nativas, aunque también se observa una menor valoración de estas por parte de una profesional. En relación con los equipos de trabajo (1.c.), estos son distintos en número y tipo de profesionales según el programa (PIE y Chile Crece Contigo).

1.a. Conocimiento y dominio de la lengua originaria por parte de las profesionales: Tres de las cuatro fonoaudiólogas dijeron tener un conocimiento básico o no conocer más que palabras de las lenguas originarias habladas por sus usuarias/os. Una cuarta profesional indicó que, a pesar de no considerarse hablante, tenía un conocimiento medio de la lengua originaria, que le permitía leer y reconocer diferencias entre el español y el mapudungun.

“Mi conocimiento, yo creo que es pobre, pobre para el trabajo que realizo con los pequeños” (E101).

“Me atrevería a decir que sólo [hablo] lengua española, castellano, porque no sé si es así, pero de los otros, de las otras lenguas, tengo solamente el conocimiento de palabras” (E103).

“Aparte de la fonología, de la morfosintaxis, hay muchas cosas que son... cambian del español al mapudungun. Y yo por lo menos creo que siempre sigo aprendiendo cada día. No soy experta, pero sí me he logrado interiorizar más” (E102).

1.b. Valoración de la lengua originaria por parte de las profesionales: Se observaron dos formas de valoración. La primera, considera las características formales de las lenguas nativas en comparación con otras lenguas (ej. lenguas con prestigio). La segunda, se relaciona con la importancia de la existencia y preservación de todas las lenguas.

“Yo creo que, aparte de lo semántico, creo que la dificultad del mapuchezungun está a la altura de dificultad de inglés o de francés, para los niños, porque requiere de mucho, mucha articulación, mucha lengua, mucho, muchos fonemas fricativos, que nosotros en el español no usamos” (E102).

“Hay un movimiento en pro a compartir la lengua, de potenciar la lengua, de que se ocupe en todo contexto, pero la lengua [rapa nui] yo considero que es bastante básica su estructura. Como fonoaudióloga, siento que es bastante básica, no tan compleja como el español, que es bastante complejo” (E101).

“Es necesario mantener vivas las lenguas nativas. Y siento que hay poca inversión en esto respecto a tema de Estado o de quienes quisieran entrar en esta problemática, porque no se hace y lo que se hace es muy, por muy poco tiempo” (E103).

1.c. Equipo de trabajo de las profesionales: En PIE, los equipos en que se desempeñaban las fonoaudiólogas estaban integrados por distinto tipo y número de profesionales. En Chile Crece Contigo, el equipo era reducido. Por otro lado, las/os profesionales bilingües y/o con conocimiento en interculturalidad fueron escasos en ambos programas.

“Tenemos educadoras diferenciales, que tenemos una por nivel. Contamos con terapeuta ocupacional, con kinesióloga, dos psicólogos, una fonoaudióloga y dentro de las educadoras diferenciales hay una que es bilingüe, una de las chicas es bilingüe” (E101).

“Tenemos una lamngen, que es la profesora de lengua indígena, que ella es hablante. (...) y una educadora tradicional, que es hablante también. Yo, que no soy ‘hablante hablante’, pero sí me manejo un poco más. Ya seríamos tres. Y otro profesor también. Seríamos cuatro que somos, que ocupamos más el idioma” (E102).

“Trabajamos con profesores, claro, profesores, educadoras de párvulos con mención, también en, con un enfoque intercultural. Ellos tenían su mención intercultural” (E103).

2. Características de niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias:

Destacan un conocimiento variado de las lenguas originarias, que va desde el conocimiento de palabras hasta ser hablantes, y el uso de estas lenguas en interacciones cotidianas con pares y familiares. Las fonoaudiólogas perciben timidez de niñas y niños pertenecientes a los pueblos originarios. En el caso de hablantes de mapudungun, se hizo mención explícita al miedo y vergüenza en el uso de la lengua nativa.

“Algunos son hablantes. Otros son alumnos que manejan mucho vocabulario, porque aquí en la región de la Araucanía existe el ramo de la mal llamada lengua indígena, desde primero hasta cuarto medio. Entonces hay varios niños que han adquirido ese vocabulario en la escuela y hay otros que entienden harto. Hablan muy poquito, pero entienden harto. Porque en su casa hay alguien hablante, generalmente, alguien más de mayor edad” (E102).

“Entre familiares de ellos sí, se hablan en aymara. Fue, eh, no sé cómo explicarlo, igual fue un desafío porque yo tampoco me sentí, o sea, llegué a comunicarme con ellos, pero es por trabajo. Pero igual me llamó la atención que ellos igual son bien tímidos” (E103).

“A los papás de los niños que no lo podían hablar, los niños también quedan con eso. Entonces como que de repente tienen miedo, les da un poco de vergüenza. Obviamente que entre sus pares no pasa y uno lo ve en un contexto espontáneo, cuando los ve jugar y de repente se piden las cosas en mapudun-

gun, o dan gracias o se despiden. En lo espontáneo se ve fluido, pero cuando uno como que trata de mediarlo ya es un poco más complicado. Pasa mucho acá que los niños son súper tímidos, súper, súper, súper tímidos” (E104).

3. Proceso de evaluación y diagnóstico fonaudiológico: La información muestra que, aunque con cierta inconformidad, todas las profesionales aplican los instrumentos de evaluación y diagnóstico normados para los programas en que ellas se desempeñan.

“Los instrumentos, tengo que ocupar los estandarizados, los que, los del decreto. Así que sólo ocupo eso, pero hago ciertas adaptaciones en algunos ítems. A lo mejor no está permitido, pero yo me doy esa pequeña licencia” (E102).

“En qué me baso para poder decir si su desarrollo de lenguaje está bien o no, es en base a la norma, a la norma hablada del español chileno, y en base a los test que aplico” (E103).

“Utilizo los estandarizados, generalmente, el TEPROSIF, el TECAL, el screening, el TAR. En algún minuto me tocó capacitarme con el último que salió, que es (...) el IDTEL, que de hecho acá nos pidieron esa capacitación y hubo toda esa de que teníamos que tenerlo. Y dentro de esta misma capacitación, el sesgo es que no se puede aplicar en población mapuche y nos lo dijeron ahí mismo” (E104).

3.a. Adaptaciones al proceso de evaluación y diagnóstico: Si bien tres de las cuatro profesionales aplican los instrumentos de evaluación y diagnóstico definidos en el Decreto 170, todas realizan adaptaciones durante el proceso de evaluación, como la modificación de tareas y/o palabras-estímulo. También mencionan incorporar información extralingüística al momento de emitir un diagnóstico, como relevar información entregada por las familias y/o educadoras para complementar su decisión diagnóstica. Finalmente, las profesionales señalan tener dificultades derivadas de la falta de contextualización o sensibilidad cultural de los instrumentos.

“En el TEPROSIF, por ejemplo, la lámina del indio siempre me ha provocado mucha dificultad pasarlo. Entonces, y es algo súper loco que los niños te van enseñando y es precioso cuando ocurre, porque no ocurre con todos, pero es como cuando tú dices ‘aquí hay un indio, arriba del caballo está él...’ No tía, no se dice indio, se dice mapuche’. Entonces eso pasa mucho. Claro, yo necesito evaluar la palabra indio, pero ahí estoy contradiciendo algo que a los niños de chico les dijeron que no se decía así, que no somos indios, que lo que comentábamos al principio, de por qué es lengua indígena y no lengua originaria. Entonces esa pregunta a veces la reemplazo por otra palabra (...)”

Y las evaluaciones que son cualitativa, ahí yo obviamente tengo una ficha especial para evaluar si son hablantes o no hablante, que es la primera cosa que yo pregunto. Yo también estuve trabajando en el programa de Chile Crece y también me llama mucho la atención que en la ficha no se preguntara si el niño es hablante, si tiene algún familiar en la casa que es hablante o si él es oyente de mapudungun frecuentemente” (E102).

“En niños menores de tres años, para diagnosticar retraso, por ejemplo, yo siempre les pregunto a los papás a qué edad aprendió a hablar su hijo. Y, por lo menos acá, en este tipo de población, ellos aprenden a hablar a los dos años, cercano a los dos años. No así cómo donde encuentran más gente, ciudad más grande, donde el inicio de la primera palabra es al año, con un margen del año y medio” (E103).

“Para generar diagnóstico, creo que igual va harto en el criterio de la evaluación informal y mediante el juego que uno pueda realizar; porque, obviamente, hay la descontextualización. No sé, de repente hay partes en el test donde preguntan por semáforos, por ejemplo, o preguntan por edificios. Y nosotros acá no tenemos edificios, no tenemos semáforos. Hay niños que no los conocen. Entonces, no sé. A mi criterio, no se puede considerar un error si el niño no lo conoce” (E104).

“Yo creo que por el nivel de complejidad que tienen los test, que obviamente también no están, no están adecuados al contexto. Preguntan cosas que los niños no conocen. (...) Por ejemplo, algo tan sencillo como esa parte de las ironías, donde dice "hagamos una vaca", los niños como que te dicen 'tía, pero si la vaca se hace entre el, entre el toro y la, y la vaca, y ahí sale una vaquilla.' Claro, pero no entienden que es como juntemos plata y hagamos una vaca. Entonces esas cosas que salen en los test están hechas en contexto de ciudades. Lo mismo que las categorías semánticas. Acá, la categoría semántica granja, doméstico, se pierde, porque acá todos los niños, doméstico, tienen un chancho, una gallina, un caballo. Entonces esas cosas. Yo por lo menos trato de, las veo y las trato de incorporar y hacer lo que pueda ahí para, para levantar un poco el puntaje de los niños, porque yo sé que saben. Pero es otro tipo de cosas sobre las que saben” (E102).

3.b. Sobrediagnóstico: Las fonoaudiólogas consideran que es altamente probable el sobrediagnóstico en bilingües hablantes de lenguas originarias. Algunas profesionales mencionan haber realizado sobrediagnóstico, fuese por falta de cercanía cultural o porque los puntajes arrojados por las pruebas así lo indicaban.

“Si llegara una fonoaudióloga que no conoce el contexto cultural y no conoce la realidad de estos pequeños, habría un sobrediagnóstico. Desgraciadamente, los criterios del 170 no son muchos aplicables al contexto actual y al contexto de mis pequeños” (E101).

“Cuando yo llegué acá, los test son como lo que nos va a arrojar todo. Y un día me pillé con que tenía una cierta cantidad, no mucha, pero una cantidad de niños que los tenía diagnosticados con TEL, por la primera sesión, segunda sesión de la evaluación. Y ya iba a mitad de año y los chiquillos eran una bala y, simplemente, porque había falta de confianza, establecer vínculos, que en su minuto ellos no quisieron responder nomás” (E104).

4. Intervención fonoaudiológica: La información muestra que todas las profesionales, en mayor o menor medida, realizan adaptaciones para implementar la intervención. Dichas adaptaciones guardan relación con la incorporación de elementos culturales y/o de las lenguas habladas por las comunidades.

“Trato de, no sé, estamos hablando, por ejemplo, hoy día trabajé onomatopeyas con los más pequeños y trataba, por ejemplo, de algunos animales que sí están los nombres en rapa nui, tratar de usarlos en algunos los nombres en rapa nui” (E101).

“Cuando son hablantes, yo por lo menos, o manejan un poco más de vocabulario en mapudungun y yo siempre en la intervención hago material aparte. Tengo un material aparte que ocupo. Bueno, no sé si ustedes conocen los Kimeltuwe, que es una página, que son unos lamngen que hace tiempo vienen haciendo un montón de material. Entonces yo ocupo mucho material de ellos. Lo imprimo, lo hago en láminas, que es lo mismo que hacemos con el resto de niños que no es hablante, pero ahí está todo en mapudungun. Entonces, por ejemplo, cuando vemos los adverbios de lugar, ellos tienen una sección súper bonita que tienen un zorro, un nguru, que está arriba de la piedra, que está abajo de la piedra, que está al lado de la piedra, la kura. Entonces uno, cuando son niños hablante, yo trabajo el mismo adverbio arriba, abajo, al lado, de lugar, pero en mapudungun. Entonces yo lo evalué así porque sé que ese niño es hablante o sé que maneja el vocabulario” (E102).

5. Sensibilidad lingüístico-cultural de las profesionales: La información muestra que todas las profesionales reconocen diferencias lingüísticas (ej. variación dialectal) y/o culturales (ej. al interior de las familias y comunidades), que tienen diverso impacto en su quehacer profesional.

“El mapudungun no es escrito, es de manera oral. Entonces todos los libros que envía el Mineduc, etcétera, son un esfuerzo que han hecho algunos lamngen. Y sobre todo del lado más pehuenche. Entonces hay muchas cosas que aquí en el lado lafkenche se dicen de otra manera. Entonces hay muchas cosas que del libro no se utilizan y, la verdad, como los ramos se pasan con un profesor mentor y un educador tradicional, ese educador tradicional trae su mapudungun de su sector o de su lof. Porque, aunque seamos todos lafkenche, en este lado hay muchos territorios que hablan diferente, que tienen unas palabras que significan otra cosa. Entonces cada escuela yo creo que es como un pequeño territorio donde el educador tradicional es el que maneja la lengua de ese sector, por decirlo así” (E102).

“Necesitamos adaptar las cosas al lenguaje de los chicos. Es súper necesario. Aunque también ellos necesitan, siento yo, necesitan también conocer el lenguaje español bien; porque, queramos o no, están viviendo en Chile y la mitad de la población, bueno, no la mitad, yo creo que hasta el 70 por ciento de la población aquí es continental hablante de español. Entonces necesitan esta dualidad y conocerla a las dos a cabalidad. Como también el habitante de aquí, que es continental, también necesita saber rapa nui” (...) Hay cosas que [uno] no comprende y desgraciadamente nos vemos enfrascadas en cosas que no... por no entender el idioma, por no [entender] la cultura, por no entender el contexto. Podemos tener muchas dificultades comunicativas” (E101).

6. Formación profesional en bilingüismo e interculturalidad en Chile: Las participantes refieren que la formación de fonoaudiólogas/os precisa reconocer e incorporar contenidos relativos a la multiculturalidad y multilingüismo propios del país. Esto les entregaría herramientas profesionales para trabajar con poblaciones que presenten tales características.

“Tener un enfoque multicultural. Y no tan solo de una zona, que sea un enfoque multicultural completo, de todas las lenguas de Chile, porque también se da que el aymara sólo se aprenda acá, porque acá se aplica, pero debiera ser en todo el país. A mí me interesa mucho aprender a hablar mapudungun (...) Invitar a la gente que lo haga, que se interese, y también les va a servir mucho como herramientas profesionales. Porque siento que no hay nada mejor que llegar de una mejor manera a un paciente con, hablando su

mismo idioma. (...) Cómo son, cómo viven, qué comen, cómo se comportan dentro de sus sociedades, cómo es su lengua. Me parece que eso es enfoque multicultural, integrarlo todo” (E103).

“Por ponerte un ejemplo, haitianos que llegan y no manejan el lenguaje español, que también el fonoaudiólogo necesita conocer su realidad, su contexto, su lengua” (E101).

El tercer y último resultado corresponde a la etapa de triangulación por investigadores. En esta etapa se compararon las categorías y subcategorías anteriormente descritas, con la opinión de tres investigadoras externas. En términos generales, se concluyó que las categorías y subcategorías propuestas ilustran de forma acertada la información recopilada. En términos más específicos, se indicó la necesidad de precisar y/o detallar las descripciones de las categorías 2 y 4, y de las subcategorías 1.a, 1.c y 3.a. (ver Figura 1).

Discusión y limitaciones del estudio

Este estudio buscaba explorar la evaluación e intervención fonoaudiológicas, en el trabajo con niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias. Como resultado emergieron seis categorías para examinar dichos procesos.

La primera categoría, relacionada con las *Características de fonoaudiólogas que trabajan con niñas/os bilingües hablantes de lenguas originarias*, revela que las entrevistadas poseen un conocimiento limitado, tanto del desarrollo bilingüe como de las lenguas originarias habladas por sus usuarias/os. Esto es concordante con investigaciones que revelan escasez de fonoaudiólogas/os multilingües y falta de habilidades profesionales para trabajar con dichas poblaciones (Williams y McLeod, 2012). Una forma de paliar esta carencia es recogiendo la tradición de estudio etnolingüísticos desarrollados en Chile (González, 2019; Jiménez y Henríquez, 2022; Mena y Salamanca, 2018; Narváez-Fuentes y Henríquez-Barahona, 2020; Salamanca, 1997; Salinas y Salamanca, 2016, 2022; Sánchez, 1989). Si bien estos estudios se abocan, principalmente, a la descripción de los inventarios fonético-fonológicos y al contacto entre lenguas -aunque no se limitan a ello-, son un recurso disponible para que la comunidad fonoaudiológica se inicie en el conocimiento de las diferencias y/o similitudes entre la lengua dominante, el español, y las lenguas originarias habladas por las y los usuarios.

En cuanto a la valoración que las profesionales tienen de las lenguas nativas, tres de ellas manifiestan igual valoración de estas lenguas en relación con el español u otras lenguas de prestigio. Se observa también un caso de infravaloración, asociado a la idea de que la lengua nativa es más simple que el español. En este sentido, la visión predominante sostiene la equi-complejidad de las lenguas humanas, aunque en los

últimos años esta visión está siendo revisada (Sampson et al., 2009). Orientado a la práctica fonoaudiológica, es necesario tener conocimiento de las tipologías lingüísticas y de los procesos de transferencias entre lenguas en contacto, para evitar sesgos que puedan afectar tanto la práctica clínica como los resultados de la intervención. Es preciso también reconocer las iniciativas de promoción intercultural en los servicios de salud (Decreto 280/09, Ministerio de Educación de Chile, 2009a; Manríquez-Hizaut et al., 2018; Ministerio de Salud, 2006) y de fomento y revitalización de las lenguas nativas, que al año 2017 eran habladas por el 9,9% de la población (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017). Reconocer dichas iniciativas favorece abordajes terapéuticos interculturales, respetuosos y éticos (Rodríguez et al., 2022).

Respecto de los equipos de trabajo, estos se describieron variados en tipo y número de profesionales. Sin embargo, las habilidades necesarias para el ejercicio con bilingües hablantes de lenguas originarias se estiman insuficientes. Si bien los programas PIE y Chile Crece Contigo definen la conformación de sus equipos (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021; Decreto 170/09, Ministerio de Educación de Chile, 2009b), sería acertado que los nuevos Servicios Locales, equipos de gestión y equipos directivos en las escuelas, entre otros, pudiesen potenciar la inclusión de profesionales con competencias plurilingües y pluriculturales, con el objetivo de asegurar el resguardo de derechos y servicios para niñas y niños con tales características. Entiéndase por competencia plurilingüe y pluricultural “la capacidad de utilizar las lenguas con fines de comunicación y de participar en la interacción intercultural, en la que una persona, vista como actor social, tiene competencia, en diversos grados, en varios idiomas y experiencia en varias culturas” (Coste et al., 2009, p. 11).

Sobre la segunda categoría, *Características de niñas y niños hablantes de lenguas originarias*, se describe un perfil de ‘hablantes’ (quienes son capaces de emplear tanto la lengua indígena como el español en sus interacciones cotidianas) y quienes solo conocen vocabulario. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Wittig y Alonqueo (2018), sobre la competencia de niñas y niños en lengua mapuche, cuyos datos revelaron un manejo desigual de la lengua originaria, aunque con tendencia a un nivel de desempeño bajo.

Las expresiones de timidez, o de miedo y vergüenza en el caso de mapuches, coinciden con las actitudes sociolingüísticas de adultos que vivieron experiencias traumáticas durante su niñez y escolaridad, y que perciben que la lengua nativa suscita discriminación por parte de la sociedad chilena (Henríquez y Dinamarca, 2018). Tales actitudes son problemáticas, porque pueden desincentivar el uso de la lengua originaria e impactar en las actitudes hacia la cultura, familia y comunidad. Estudios sobre autoestima e identidad cultural, con pueblos y lenguas originarias en Canadá, muestran que cuando los educadores fomentan el orgullo cultural y el respeto por la diversidad, niñas y niños desarrollan una autoestima elevada y actitudes positi-

vas hacia la herencia y el aprendizaje (Morcom, 2017; Williams y McLeod, 2012). En consecuencia, tanto la comunidad educativa como fonoaudiológica están llamadas a incentivar el uso de las lenguas nativas y el respeto por la diversidad.

En relación con las categorías, *Proceso de evaluación y diagnóstico fonoaudiológico*, e *Intervención fonoaudiológica*, la información muestra que las profesionales utilizan los instrumentos de evaluación normados para el español hablado en Chile (TEPROSIF-R, TECAL, STSG e IDTEL), pero que realizan adaptaciones lingüístico-culturales con el objetivo de realizar evaluaciones e intervenciones exitosas en la población infantil bilingüe. No obstante, las adaptaciones a la evaluación no impiden los casos de sobrediagnóstico; así como las adaptaciones a la intervención no solucionan la falta de recursos para realizar intervenciones culturalmente apropiadas. Similares resultados encontramos en la literatura internacional, que señala dificultades de profesionales para diferenciar un desarrollo lingüístico típico de uno patológico y escasez de materiales para el trabajo con multilingües (Core y Scarpelli, 2015; Williams y McLeod, 2012). En consecuencia, urge desarrollar instrumentos de evaluación para las lenguas nativas o realizar adaptaciones lingüístico-culturales a las pruebas existentes, para los casos de bilingüismo en lengua originaria presentes en el país.

La categoría *Sensibilidad lingüístico-cultural de las profesionales* muestra que las fonoaudiólogas reconocen diferencias entre sus costumbres y las de las poblaciones con que trabajan. La evidencia muestra que un acompañamiento que reconozca las diferencias y que promueva tanto la(s) lengua(s) hablada(s) en el hogar (ej. lenguas originarias, lenguas extranjeras) como por el grupo mayoritario (ej. español) contribuye en la construcción de la identidad personal y cultural de niñas y niños, y favorece las actitudes hacia sus tradiciones y aprendizaje escolar (Morcom, 2017). En consecuencia, es necesario revisar el papel de la intervención fonoaudiológica en poblaciones bilingües. A la luz de la evidencia, no basta con atender los trastornos del habla, el lenguaje y la comunicación, sino que se debe sumar apoyo a las necesidades lingüístico-culturales del desarrollo multilingüe.

Respecto de la *Formación profesional en bilingüismo e interculturalidad en Chile*, las cuatro fonoaudiólogas abogan por la inclusión de contenidos relativos al multilingüismo e interculturalidad propios del país. En esto coinciden con la literatura del área, en cuanto a que en el trabajo con multilingües se debe considerar un desarrollo lingüístico con tendencias de desarrollo típico y patrones de trastornos del habla y del lenguaje diferentes al desarrollo monolingüe (Grosjean, 1989; MacLeod y Stoel-Gammon, 2005). De ignorar estas diferencias, se corre el riesgo de incurrir en sobrediagnóstico o subdiagnóstico de trastornos del habla y del lenguaje en estas poblaciones (Core y Scarpelli, 2015).

Este estudio tiene limitaciones relacionadas con el número de lenguas nativas representadas, por el contexto de trabajo de las participantes; sin embargo, es pionero en evidenciar que la práctica fonoaudiológica con bilingües hablantes de lenguas originarias se realiza con parámetros de la lengua mayoritaria, el español.

Otra limitación es la falta de estudios previos sobre desarrollo multilingüe en contexto de pueblos originarios, en Chile y otros países, lo que restringe el contraste de los resultados obtenidos, en aspectos relativos a la diversidad lingüística e interculturalidad. Tales aspectos deben ser abordados en investigaciones futuras.

Conclusión

La evaluación e intervención fonoaudiológica dirigida a niñas y niños, con conocimiento variado en lenguas originarias, se realiza principalmente en español. La evaluación considera el uso de instrumentos normados para la variante chilena del español, más adaptaciones de las profesionales, orientadas a aminorar la descontextualización lingüístico-cultural de las pruebas y los casos de sobrediagnóstico. Ajustes a la intervención buscan fomentar un abordaje intercultural con los usuarios.

Ninguna de las participantes recibió herramientas profesionales para su desempeño con bilingües en contextos de interculturalidad en pregrado. En consecuencia, existe la necesidad de incluir dichos contenidos tanto en la formación fonoaudiológica inicial como de postgrado.

Finalmente, urge promover estudios interdisciplinarios, que permitan resolver la falta de recursos para el trabajo con poblaciones diversas en lengua y cultura.

Cabe destacar que, si bien este estudio se avoca al trabajo con niñas y niños, la necesidad de herramientas para la práctica profesional con bilingües se extiende al trabajo con todos los grupos etarios y con todos los casos de bilingüismo presentes en el país.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a las cuatro fonoaudiólogas que, generosamente, accedieron a participar anónimamente en esta investigación y extienden su agradecimiento a Carmen Julia Coloma, Denisse Pérez y Daniela Rojas, quienes colaboraron en la triangulación por investigadores externos, y a Pamela Hernández y Gastón Salamanca, por su lectura del manuscrito.

Referencias

- Core, C., y Scarpelli, C. (2015). Phonological development in young bilinguals: clinical implications. *Seminars in Speech and Language*, 36(2), 100-8. <http://dx.doi.org/10.1055/s-0035-1549105>.
- Coste, D., Moore, D., y Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe (Original work 1997).
- Echeverría, M. (1964). Descripción fonológica del mapuche actual. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 16, 13-19.
- Englert, S. (1978). *Idioma Rapanui: Gramática y diccionario del antiguo idioma de Isla de Pascua*. Ediciones de la Universidad de Chile.
- Fabiano-Smith, L., y Goldstein, B. A. (2010). Phonological acquisition in bilingual Spanish English speaking children. *Journal of speech, language, and hearing research*, 53(1), 160–178. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0064\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0064)).
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, Ficha 7. <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha7-cast.pdf>
- González, C. (2019). ¿Y qué pasa con la lengua de los aymaras en el norte chileno? Una mirada diacrónica (1976-2016). *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 28(2), 84-102.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5).
- Henríquez, M., y Dinamarca, J. (2018). Actitudes lingüísticas hacia el mapudungun y el castellano: estudio exploratorio en dos comunidades pewenche del alto Biobío. *Nueva Revista del Pacífico*, 69, 51-66. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762018000200051>.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Radiografía de Género: pueblos originarios en Chile 2017*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. <https://bit.ly/3ALZM7c>.
- International Expert Panel on Multilingual Children's Speech (2012). *Multilingual children with speech sound disorders: Position paper*. Bathurst, NSW, Australia: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education (RIPPLE), Charles Sturt University. <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/position-paper>.
- Jiménez, M. y Henríquez Barahona, M. (2022). Duración vocálica del vananga rapa nui hablado en Isla de Pascua: El caso de las vocales largas y breves. *Nueva revista del Pacífico*, 76, 205-222. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762022000100205>.

- Kieviet, P. (2017). *A grammar of Rapa Nui*. Language Science Press.
- Lagos, D. (1981). El estrato fónico del mapudungu(n). *Nueva Revista del Pacífico*, 19-20, 42-66.
- Ley N° 19.253. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, 05 de octubre de 1993. <https://bit.ly/3uyWeA7>.
- Ley N° 20.370. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, 12 de septiembre de 2009. <https://bit.ly/3fxyuba>.
- Ley N° 21.273. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, 17 de octubre de 2020. <https://bit.ly/34vApH2>.
- MacLeod, A. N., y Stoel-Gammon, C. (2005). Are bilinguals different? What VOT tells us about simultaneous bilinguals. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 3, 118–127. <https://doi.org/10.1080/14769670500066313>.
- MacLeod, A. N., Sutton, A., Trudeau, N., y Thordardottir, E. (2011). The acquisition of consonants in Québécois French: a cross-sectional study of pre-school aged children. *International journal of speech-language pathology*, 13(2), 93–109. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.487543>.
- Manríquez-Hizaut, M., Lagos-Fernández, C., Rebolledo-Sanhuesa, J., y Figueroa-Huencho, V (2018). Salud intercultural en Chile: Desarrollo histórico y desafíos actuales. *Rev. Salud Pública*, 20(6): 759-763. <https://doi.org/10.15446/rsap.V20n6.65625>.
- Mena, D., y Salamanca, G. (2018). Transferencias fonético-fonológicas del español en el mapudungún hablado por la población adulta de Alto Biobío, Octava Región, Chile. *Literatura y lingüística*, 37, 237-251. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.37.1382>.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017). *Encuesta Casen 2017: Resultados Pueblos Indígenas*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. <https://bit.ly/3epjGNT>.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2021). *Chile Crece Contigo. Protección integral a la infancia*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. <http://www.crececontigo.gob.cl/>.
- Ministerio de Educación (2009a). *Decreto N° 280 que modifica Decreto N° 40, de 1996: Establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación*. 25 de septiembre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>.
- Ministerio de Educación (2009b). *Decreto N° 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial*. 21 de abril de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1012570&f=2010-08-25&p=>.

- Ministerio de Educación (2020). *Oficio Ord. N°678 de agosto de 2020, que prolonga fecha para exigir el uso de las pruebas WISC-V e IDTEL para evaluación diagnóstica en el marco del Decreto N°170*. <https://especial.mineduc.cl/se-extiende-el-periodo-para-aplicacion-de-wisc-v-e-idtel/>.
- Ministerio de Salud (2006). *Norma General Administrativa N°16. Interculturalidad en los Servicios de Salud*. Resolución Exenta N°261. <https://www.minsal.cl/sites/default/files/files/Norma%2016%20Interculturalidad.pdf>.
- Morcom, L. A. (2017). Self-esteem and Cultural Identity in Aboriginal Language Immersion Kindergarteners. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(6), 365-380. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1366271>.
- Narváez-Fuentes, F., y Henríquez-Barahona, M. (2020). Variación fonético-fonológica del mapudungun hablado por niños bilingües del alto bío-bío: el caso de los fonemas fricativos /ð/ y /v/. *Nueva Revista del Pacífico*, 73, 332-355. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000200332>.
- Pavez, M. (2004). *Test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow TECAL*. Santiago de Chile: Escuela Fonoaudiología-Universidad de Chile.
- Pavez, M. (2012). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto: aplicación en Chile* (3a. ed. ampliada). Santiago de Chile: Eds. Universidad Católica de Chile.
- Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica: Teptosif-R* (2a ed.). Santiago de Chile: Eds. Universidad Católica de Chile.
- Pérez, D., Cáceres, P., Cáceres, S., Calderón, C., y Góngora, B. (2014). *Instrumento de Diagnóstico para los Trastornos específicos del Lenguaje en Edad Escolar (IDTEL)*. Santiago de Chile: Ministerio Educación Chile.
- QSR International Pty Ltd. (2018) *NVivo Qualitative Data Analysis Software* (Version No. 12) [Software]. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/about/nvivo>.
- Real Academia Española. (s.f.). *Indígena*. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/ind%C3%ADgena>.
- Rodríguez, D., Morales, C., Lapierre, M., Contreras, F., Elgueta, P., Risso, C., Ulloa, C., y Vidal, J. (2022). Aproximación desde la salud mapuche a los trastornos fonoaudiológicos en la Región de La Araucanía, Chile: Hacia una fonoaudiología en clave intercultural. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 21(2), 1–13. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.66187>.
- Sadowsky, S., Painequeo, H., Salamanca, G., y Avelino, H. (2013). Illustrations of the IPA: Mapudugun. *Journal of the International Phonetic Association*, 43 (1), 87-96.

- Salamanca, G. (1997). Fonología del pehuenche hablado en Alto Bío-Bío. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 35, 113-124.
- Salas, A. (1976). Esbozo fonológico del mapudungun, lengua de los mapuches o araucanos de Chile central. *Estudios Filológicos*, 11, 143-153.
- Salinas, C., y Salamanca, G. (2016). Reanálisis de aspectos controversiales de la fonología segmental del Chedungun hablado en Alto Bío-Bío. *Nueva Revista del Pacífico*, 65, 137-159. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762016000200008>.
- Salinas, C., y Salamanca, G. (2022). Procesos fonológicos prominentes en el chedungun hablado en el Alto Bío-Bío. *Lingüística Y Literatura*, 43(81), 13-31. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n81a01>.
- Sampson, G., Gil, D., y Trudgill, P. (2009). *Language complexity as an evolving variable*. Oxford: Oxford University Press.
- Sánchez, G. (1989). Relatos orales en pewenche chileno. Anales de la Universidad de Chile. *Estudios en honor de Yolando Pino Saavedra*, 17, 289-360.
- Williams, C. J., y McLeod, S. (2012). Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. *International journal of speech-language pathology*, 14(3), 292-305. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.636071>.
- Wittig, F., y Alonqueo, P. (2018). El mapuzungun en niños mapuche de La Araucanía. Reflexiones sobre adquisición de la lengua a partir de un estudio de medición directa. *Literatura y lingüística*, 38, 213-230.

Sobre los autores

CAROLINA SALINAS-MARCHANT pertenece a la Facultad Odontología y Cs. de la Rehabilitación. Universidad San Sebastián, Chile. Sus líneas de investigación corresponden a: desarrollo fonológico, percepción y producción del habla, bilingüismo. CRediT: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición. Correo Electrónico: carolina.salinas@uss.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-7113-073X>

MILENA ÁLVAREZ ANDRADE pertenece al Departamento de Terapia Ocupacional y Fonoaudiología. Universidad de Antofagasta, Chile. Sus líneas de investigación corresponden a docencia universitaria y trastornos del desarrollo del lenguaje. CRediT: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, redacción - revisión y edición. Correo Electrónico: milena.alvarez@uantof.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-8882-3655>

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADORA EDITORIAL

Fabiola Cerda Hernández

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Alejandra Zegpi Pons

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional