



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SILVA HENRÍQUEZ

**Facultad de Educación**  
**Escuela de Pedagogía en Inglés**

SEMINARIO DE TÍTULO

AN OVERVIEW OF THE ENGLISH TEACHERS WORK WITH SPECIFIC  
LANGUAGE IMPAIRED STUDENTS FROM SECONDARY EDUCATION IN THE  
ENGLISH FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM AT SOME SCHOOLS IN  
SANTIAGO OF CHILE: IS INCLUSION POSSIBLE?

**Seminario para optar al Grado de Licenciado de Educación y al Título de  
Profesor de Educación Media en Inglés**

Seminar Director: Marcela Fuentes.

Authors:

Angélica Bravo.

Allison Morales.

Daisy Catalán.

Francisca Gaete.

María José Marín.

SANTIAGO DE CHILE, 2015

## ACKNOWLEDGEMENTS

We want to express our deep sense of gratitude to our Seminar Director Marcela Fuentes for giving us support and encouraging us to develop this investigation. Also, we want to thank to our wonderful team not only for doing such an amazing job but also for sharing a beautiful friendship during the last months. Finally, we would like to thank to our families, without whose love, patience and support this project could not be completed.

## INDEX

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>6</b>
<b>CHAPTER I: The Study</b> .....	<b>7</b>
1.1 Research Problem: .....	7
1.2 Research Question: .....	8
1.3 Objectives: .....	8
1.3.1 General Objective: .....	8
1.3.2 Specific Objective: .....	9
1.4 Hypotheses: .....	9
1.4.1 Working Hypotheses: .....	9
<b>CHAPTER II: Theoretical Framework</b> .....	<b>10</b>
2.1 Special Educational Needs .....	11
2.1.1 Background: .....	11
2.1.2 Definition of important concepts: .....	17
2.1.3 School integration and inclusion: .....	19
2.1.4 Differentiated assessment .....	21
2.1.5 Differentiated assessment in Chile: .....	22
2.2 Specific Language Impairment (SLI) .....	23
2.2.1 Definition: .....	23
2.2.2 Types of SLI: .....	23
2.2.3 Diagnose .....	26
2.3.2 Schools and treatments. ....	31
2.2.4 Treatment. ....	33
2.3 SLI in Chile .....	34
2.3.1 Diagnose in Chile .....	34
2.3.1.1 CLAFF: .....	34
2.3.1.2 TEPROSIF-R .....	36
2.4 SLI and teaching of English .....	37
2.4.1 International studies .....	37
2.4.1.1 Advantages and disadvantages of inclusive education: .....	40
2.4.1.1.2 Disadvantages of Inclusion for students with disabilities. ....	42

2.4.1.2 Countries' experiences.....	43
2.4.2 Chilean Schools Reality.....	43
2.4.3 Strategies of English teaching with SLI.....	45
<b>CHAPTER III: Methodology .....</b>	<b>47</b>
3.1. Type of Research .....	47
3.2. Sample .....	47
3.3. Data collection instruments.....	48
3.4 Data analysis.....	49
<b>CHAPTER IV: Conclusions.....</b>	<b>66</b>
<b>BIBLIOGRAPHY .....</b>	<b>72</b>
<b>APPENDIX .....</b>	<b>77</b>

## ABSTRACT

The present study attempts to describe and investigate how English teachers work with children with Specific Language Impairment who attend regular schools in Santiago of Chile. The research in general aims to identify some of the strengths and weaknesses of the educational system related to the field of Special Educational Needs in our country. The results showed that, generally, teachers do not receive enough training to work with SLI children. At the same time, inclusion is still an emergent concept in our country and cannot be implemented properly at regular schools yet.

## INTRODUCTION

The word 'teach' is defined by Cambridge as "to give knowledge, skill or wisdom to a person; to instruct or train (a person)"<sup>1</sup>. Through this simple definition we can see that a teacher's job is not only to give knowledge, but also to shape values to those who learn. In the classroom, the teacher works with a great diversity of people, from different races, economic status, cultural background, physical appearance and also impairments. All these differences will be target of discrimination in different aspects of children's lives, but it is a teacher's duty to inculcate values that make these differences not to be weaknesses, but characteristics that join up people and make them stronger.

In spite of the above mentioned, education programs have a tendency to discriminate children because of their socioeconomic status. There are important differences at school in terms of quality of teaching .This year, the government signed a treaty to reform the education system with the purpose to create policies to encourage the tolerance, respect and inclusion in our society. This law could commence to govern gradually in March 2016 in every school of our country.

The objective of this research is to demonstrate the degree of knowledge that teachers manage in regular schools of Santiago of Chile related to the teaching of English as a second language, mainly in classrooms where children with Specific Language Impairment take part. This investigation is focused on proclaiming if

---

<sup>1</sup> Extracted from <http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/teach>

teachers possess knowledge related to Special Educational Needs (SEN) and Specific Language Impairment (SLI), as well as to show how children with Specific Language Impairment are evaluated in English lectures. Thus, we aim to demonstrate the reality that teachers have when they work with children with Special Educational Needs in the ESL classroom.

Through in depth interviews made to teachers and specialists, this research will describe the methodologies and the way that teachers currently work to teach English to SLI children. Finally, we will demonstrate if teachers either work along with the specialists or by their own to create tools and differentiated assessments.

## CHAPTER I: The Study

### 1.1 Research Problem:

How regular schools in Santiago and English teachers in particular face the challenge that students with Specific Language Impairment (SLI) present in the foreign language classroom.

### 1.2 Research Question:

The research question for this study is: Is inclusion for children with Specific Language Impairment possible at regular schools in Santiago of Chile?

### 1.3 Objectives:

In this section we will present the General Objective and three Specific Objectives set for the development of our research.

#### 1.3.1 General Objective:

- To obtain an overview of how English teachers along with the School Community work with the students with Specific Language Impairment (SLI) in the English Foreign Language (EFL) classroom.



### 1.3.2 Specific Objective:

- To identify the advantages for the class of including students with SLI in the EFL classroom.
- To describe the characteristics of schools which include students with SLI in the EFL classroom.
- To propose a set of activities for students with Specific Language Impairment (SLI).

### 1.4 Hypotheses:

For this study we propose three hypothesis which derived from each specific objective.

#### 1.4.1 Working Hypotheses:

- Students with SLI who are integrated in the EFL classroom benefit from the course despite common belief and improve their language, cognitive and social development.
- Schools with School Integration Program (PIE) prepare teachers to work with SLI children in their classroom.

- Teachers tend to use the same activities for all the students in the regular classroom without making any differences between children with and without SLI.

## CHAPTER II: Theoretical Framework

In the following chapter, called Theoretical Framework, we are going to start talking about the Special Educational Needs' history, focusing mainly on our subject which is Specific Language Impairment, followed by a definition, diagnosis in Chile along with the reality inside the country, treatment, and the SLI and teaching of English.

## 2.1 Special Educational Needs.

Starting with this chapter, we present the background of Special Educational Needs, followed by definitions and types, integration and inclusion meaning and differentiated assessments.

### 2.1.1 Background:

According to MINEDUC<sup>2</sup>: “The State of Chile is committed to a national and international level in the development of policies and legal frameworks to implement the right to education of all children and young people. Through educational reforms, the State has developed policies and guidelines in order to improve the quality and match learning opportunities. In this context, the Special Education Program of the Ministry of Education has been responsible for implementing the policies of caring for people with Special Educational Needs (SEN) with and without disabilities in all levels and modalities of the school system. However, there is a long way to go to improve the conditions under which the educational processes of this group are developed”. (MINEDUC, p. 2, 2013).

The historical background of special education was established in 1852 with the creation of the first Special School for Deaf Children in Santiago, and the first in Latin America. Years later, with the Educational Reform of 1928, the first Special

---

<sup>2</sup> Ministry of Education. In Spanish, Ministerio de Educación (MINEDUC).

School for Mentally Impaired Children was founded. In the same year, both establishments became part of the educational system of Chile.

During the decade of the 1950s, the Ministry of Education initiated a specific policy to achieve a greater coverage of children and young people with mental deficiency. Later, in the 1960s, the special education in Chile began to consolidate, through the creation of university programs and research groups in this area. From then, until the 1960s, more special schools were created and new processes of educational reforms were implemented to provide coverage for all school-age population. This initiative took place under the principle of Normalization,<sup>3</sup> i.e. children with special features were integrated into "normal schools". In this period, professionals who served children with learning difficulties began to emerge, assisting either sensory or mental deficiency problems. Normal schools started special education elective courses called "Therapeutic Pedagogy", to strengthen knowledge of educational services to the population with disabilities.

The emergence of the Principle of Normalization benefited people with disabilities since they began to be treated not only in the field of rehabilitation, but also they began to be integrated into society to be educated with an approach based on the common curriculum. This came on the premise that integrating children and youth

---

<sup>3</sup> Normalization is defined as the use of culturally normative means (familiar, technical valued, tools and methods) to allow the conditions of a person's life (income, housing, health services, etc.) They are at least as good as those of the average citizen. Wolfensberger 1986 p.15 quoted in Jimenez. 1999, pg. 110.

with disabilities into the school system would benefit their learning conditions and also benefit the diversity of students in the same system.

A remarkable fact in this stage was the appointment of a commission to study and propose solutions to the problem of mental deficiency convened in 1965 by President Frei Montalva. As a result of this action a work plan that included various aspects of teacher training, adequate increase in infrastructure, research and experimentation in the area and legal status of the person with mental deficiency was implemented (Godoy, Meza, and Salazar, 2004).

In the Ministry of Education, a department for special education was opened, which provided a location and administrative organization for special and vocational schools. It is important to highlight that in the 1940's only medical assistance was given to disabled people who were sick. But then, doctors tried on a clinical approach and in 1974, the Diagnostic Centers were created. The demand started for hospitals of children, the ones that imparted Child Psychiatry and Neurology (Roberto del Río, Calvo Mackenna, The Institute of Neurosurgery and Brain Research, and Arriarán in Santiago). Here, Psychiatric Services and Child Neurology took charge of care, diagnostic and rehabilitation and clinical research in addition to specific learning disabilities, minimal brain dysfunction, specifically dyslexia, epilepsy and mental retardation.

In this period, they began to offer diplomas to normal school teachers, for them to have the chance to become specialists in the area of caring for people with disabilities. As a result, the Universidad de Chile in 1964, and its Rector, Eugenio

González, created the Center for Training Specialists in Mental Deficiency, and later, in 1966 and 1970 respectively, the diploma opens in Hearing and Language Disorders (Godoy, Meza, and Salazar, 2004). For this aim, practitioners received a two-year scholarship from the Ministry of Education. Subsequently, the Pontificia Universidad Católica de Chile held a post degree in Special and Differential Education. Psychologists began to instruct teachers about the psychopathological aspects of learning disorders, as teachers did not have information about them and had never received training in this field. Thus, teachers began attending meetings at hospitals to check the work in these places, as they began to learn about this matter.

In the 1970s the Center for Training, Experimentation and Pedagogical Research (CPEIP) is created and later exempt Decree No. 184 established the Commission No. 18, which would conduct a study of the problems of special education in Chile. After a year of work, the results were expressed in the creation of the following projects:

- Development of plans and curricula (to date, each school still had unstructured and soft plans).
- Creation of Differential Groups in basic schools (Decree No. 457/76) and colleges of general education (Decree No. 1861/79).
- Provision of special schools with a technical cabinet (Decree No. 911/77) in order to support and guide the work of teachers and coordinate the activities of the school with parents and the community.

- Creation of Psychopedagogical Organizations (Centers and Micro- centers) (Decree No. 428/75).
- Encouragement of the creation of new special private schools.
- Improvement of untrained teachers that assisted differential groups.
- Provision of places for teachers and non-teachers. (Godoy, Meza, and Salazar, 2004).

Therefore, coverage in the field of special education throughout the country began to grow in the 1970s, when some private institutions related to the State created special schools. Actually, it is during this same decade when the modality of special education is created and when an educational space is given to students with disabilities, as well as elementary school students, who failed the expected learning process in regular schools.

However, and despite all the progress made at this time, special education was still seen as a completely independent dimension of regular education. This is the period when the Warnock Report (1978) appeared in the United Kingdom and stated that all children and young people, whatever their problems, should receive continuing education that can provide them with the resources they need to achieve their academic goals. Thus, the Warnock Report seeks social integration of people with disabilities through school integration.

In the 90s, the policies focused on education and strategies to promote integration in regular schools. Educational Decree No. 490/90 of 1990 established that each

educational establishment received a special grant for each student integrated. In 1998 Supreme decrees N. 01/98 and 374/99 was promulgated. Based on these guidelines, School Integration Programs (PIE) were installed on the Educational system and were defined as an educational system strategy to obtain human resources and materials in order to provide the right educational assistance to children and young people with Special Educational Needs, whether for disabilities or specific language impairment on regular education. From the creation of Decree 291/99 schools worked mainly with different groups' modalities, working with integrated students on regular schools and regular classrooms and resource classrooms alternately. In more complex cases, these students entered special schools ruled by other specific decrees.

In 2003, a process to reformulate Chilean special education begins. This originated a document about the new national special education policies which were to tackle these topics: to amplify the access of students with Special Educational Needs to regular education, to look over curricular aspects, to enforce integration in schools, to increase grants and to enhance the participation of the school community. In this context, in 2007, law 20.201 was originated. This law controls financially subsidized schools, providing differentiated financing depending on whether Special Educational Needs are transitory (NEET) or permanent (NEEP)<sup>4</sup>. This law, associated to subsidy, proposes the creation of a regulation (DS N° 170/09) for the evaluation or diagnosis of NEET and NEEP and inputs to

---

<sup>4</sup> In Spanish, Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) and Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET).



identify benefited students with the subvention. In 2009 Supreme decree N° 170 (DS N° 170/09) is declared. This decree establishes important guidelines about diagnosis evaluation processes and requirements to resources access. Besides, it proposes guidance about coordination of resources for planning, attitudes and collaborative work logics and inclusive tendencies associated to classroom practice with integrated students. The idea of the policy is that School Integration Programs (PIE from now on)<sup>5</sup> works as a support to the schools improvements on students learning processes and schools institutional development. After two years of setting this decree in Chilean schools which work with integration, there is a necessity of evaluating how the School Integration Program works. Thus, the Centro de Innovación de Educación de Fundación Chile analyses in 2012 the School Integration Programs (PIE) in schools which have incorporated students with Transitory Special Educational Needs (NEET). The purpose of this study was to inform the designers of public policies on special education about the implement of process defined by PIE on schools, as well as the installation of attitudes or operation logics on these schools, focusing the basis of these policies.

### 2.1.2 Definition of important concepts:

According to UNICEF: “The concept of Special Educational Needs involves that any student who deals with any type of barrier in their progress of learning at

---

<sup>5</sup> PIE: in Spanish, Programa de Integración Escolar.

school, (for any reason that it could be) will receive the special resources that they need, either at a temporary or permanent way in an educational context, as normalized as possible.” (UNICEF, 2011; p.41).

On the other hand, according to MINEDUC: “The concept of Special Educational Needs has to do with the way to understand and work with the difficulties or barriers that the students are experimenting to learn and participate in the school curriculum. These difficulties can be of different types, including identifiable disabilities and impairments; learning difficulties not attributable to a disability or deficiency; and difficulties due to socio-economic, cultural or linguistic disadvantage”. (MINEDUC, 2013; p.7).

The following classification according to MINEDUC provides the definition of these two categories:

- a. Permanent Special Educational Needs (NEEP): These are requirements of help and additional resources – either human, material or teaching resources – those students need to lead their development and learning process. Within this category there are visual impairments (blindness); hearing loss (deafness); motor impairments (cerebral palsy); mental retardation and autism, among others.
- b. Transitory Special Educational Needs (NEET): are help requirements and additional resources – either human, material or teaching resources – which

learners need to lead their development and learning, for a certain period of their school years. Within this category there are usually specific learning difficulties, Specific Language Impairment, Attention Deficit, among others.

Recently, only students with disabilities were the recipients of this type of help and special resources, while many others who had learning difficulties or adaptation are still in regular schools without any help. The concept of Special Educational Needs affects a huge number of students who have disabilities and there is a wider range of students who, for various reasons, may require special assistance to overcome their learning difficulties and promote the full abilities.

One of the most important developments of the concept of Special Educational Needs is the importance of emphasizing what the school can do to give the correct support to overcome the students' difficulties. Therefore, this approach considers embracing disabilities of any type and it has the priority to help children in any step of their education.

### 2.1.3 School integration and inclusion:

For the aim of this research it is necessary to clarify the use of the terms "inclusion" and "integration" at school.

In Chile, the educational integration proposal responds to a Principle of Normalization in our society to establish closer relations among the citizens who do

not have any cognitive or motor impairment, with those who do have it. The idea of this concept is to recognize and accept our differences. Santos (1995; p.78) states the concept of educational integration: "We understand the educational integration as a process that allows the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) to standard levels. This leads to an innovative character of budgets and traditional approaches to education".

On the other hand, inclusion refers to an individual who is "integrated" into an educational institution and that, within that system, has an equal right to their peers that comprise this school community, in terms of autonomy and decision-making in their teaching. According to UNICEF (2011) inclusive education involves that all boys and girls of a determinate community have the right to learn together, independently of their culture or social conditions. There is a model of school in which there is no discrimination or entrance requirements for receiving an education and equality of opportunities.

Based on the position of Escudero and Martínez (2011), inclusion is performed when the integrated student is accepted and pedagogical work meets their special needs. Those educational needs arise from integration problems that students might manifest, because of their socioeconomic or sociocultural reality (which can be different from the context of their school community) or because they are students who suffer from a specific learning impairment.

In this case, the concept of “inclusion” is the one which is going to be defined to reach the aims of this research, as will be stated below.

#### 2.1.4 Differentiated assessment.

In curriculum differentiation, the premise is that one lesson will be taught to a diverse group of learners. In order to be fair to students and facilitate learning to all of them, teachers need to adapt or modify the curriculum so it will fit students' learning needs. Within one single lesson teachers can modify, accelerate or change the expectation for individual students or groups of students, thus limiting the necessity to separate programs or for learners to do meaningless activities or not participating in the lesson at all.

The tool that teachers implement in a curriculum differentiation is a differentiated assessment. This tool is an ongoing process in which teachers gather data before, during, and after instruction from multiple sources to identify learners' needs and strengths. Students are differentiated in their knowledge and skills. They differ in the ways and speeds at which they process new learning and connect it to prior knowledge and understanding. This tool involves teachers making adjustments and modifying assessment activities for individual students or a group to cater for:

- Different learning needs.

- A range of learning styles and preferences. (Syllabus.bos.nsw.edu.au., 2015).

In a classroom using curriculum differentiation, teachers determine the aim or objective(s) of the lesson or unit. The focus is on involving every student at his/her own level so that realistic and meaningful student outcomes can be achieved. Teachers include a variety of teaching and learning methods which help facilitate meeting students' learning needs and outcomes. (UNESCO, 2004).

#### 2.1.5 Differentiated assessment in Chile:

MINEDUC, through the decree 511 in 1997, decree 112 in 1999 and decree 83 in 2001, establishes orders to the schools to create assessment regulations and social promotion regulations to Primary Education and Secondary Education. These decrees establishes that all schools in our country have to elaborate differential assessments in their different subjects which allow to attend all students who need it either temporary or permanently. Besides, it is indicated that the students can be exempted from a subject by the school's headmaster supported by the teacher and the subject teacher. (Leychile.cl, 1997).

Additionally, the Coordinación Nacional de Normalización de Estudios provides a "Material para la Elaboración del Reglamento Interno de Evaluación" for each school, indicating setups, assessment procedures, improvement and social promotion which includes all students in schools. The responsibility of creating the

most suitable evaluation tools falls only on schools. They have to be guided by the relevant orders indicated in the “Material para la Elaboración del Reglamento Interno de Evaluación”. (MINEDUC, 2012). By last, in Chile it is only indicated that schools have to assess according to the students’ needs but there are not established methodologies to do this process.

## 2.2 Specific Language Impairment (SLI)

### 2.2.1 Definition:

“Specific Language Impairment (SLI) is a language disorder that delays the mastery of language skills in children who have no hearing loss or other developmental delays. SLI is also called Developmental Language Disorder or Language Delay. It is one of the most common childhood learning disabilities, affecting approximately 7 to 8 percent of children in kindergarten. The impact of SLI persists into adulthood without the right treatment”. (Nidcd.nih.gov, 2015).

### 2.2.2 Types of SLI:

The Specific Language Impairment is expressed in two different types: The Language Expressive Disorder, which is presented in the difficulties of speech production (talking), while the mix disorder of the receptive/expressive language

involves, in addition, comprehension symptoms. Within those two types, there are a wide variety of SLI, depending on the symptoms and limitation levels.

According to Stromswold<sup>6</sup>: “Today, Specific Language Impairment (SLI) is the generally accepted term for developmental disorders characterized by severe deficits in the production or comprehension of language that cannot be explained by hearing loss, mental retardation, motor deficits, neurologic or psychiatric disorders, or lack of exposure to language”. (Todd & Farah, 2000).

SLI children have different degrees of impairment in both the expressive or receptive language skills and affections related to subcomponents of language (syntax, semantics, morphology, phonology, etc.). Therefore, there are several types of classifications of SLI in the literature, as exposed by Stromswold (Todd & Farah, 2000) in the following table:

Table 1.<sup>7</sup>

- Classification system for developmental language disorders:

<i>Aram and Nation (1975)</i>
Repetition strength Nonspecific formulation-repetition deficit Generalized low performance

---

<sup>6</sup> Professor of the Department of Psychology in the Center for Cognitive Science Rutgers University, New Jersey, USA.

<sup>7</sup> Table 1. Extracted and adapted from Todd, E., & Farah, M.J, 2000). Chapter 61, pp. 757.



Phonologic comprehension-formulation-repetition deficit Comprehension deficit Formulation-repetition deficit
<i>Bishop and Rosenbloom (1987)</i>
Phonology Grammar Semantic Pragmatic
<i>Bloom and Lahey (1978)</i>
Impairment in form (i.e., syntax, morphology, and phonology) Impairment in content (i.e., semantics and the lexicon) Impairment in use (i.e., pragmatics and discourse)
<i>Curtiss and Tallal (1988)</i>
Expressive language disorder Receptive language disorder Mixed language disorder
<i>Denckla (1981)</i>
Anomic disorder (impaired naming with intact comprehension and repetition) Anomic disorder with repetition deficits Dysphonemic sequencing disorder (phonemic substitutions and missequencing) Verbal memory disorder Mixed language disorder (impaired repetition, comprehension, and production) Right hemisyndrome with mixed language disorder
<i>DSM-IV (1994)</i>
Expressive language disorder Mixed expressive/receptive language disorder Phonologic disorder (developmental articulation disorder in DMS-IIIR)
<i>Ingram (1969)</i>
Disorders of voicing (dysphonia) Disorders of respiratory coordination (dysrhythmia) Disorders of speech sound production (dysarthria) Disorders of speech sound production secondary to other diseases or adverse environmental factors (e.g., mental retardation, deafness, psychiatric disorder, acquired dysphasias) Developmental speech disorders-developmental expressive and receptive dysphasia
<i>Korkman and Hakkinen-Rihu (1994)</i>
Specific dyspraxia subtype Specific comprehension subtype Specific dysnomia subtype Global subtype
<i>Rapin and Allen (1983)</i>

Phonologic syntactic syndrome (with or without oromotor dysfunction) Severe Expressive syndrome with good comprehension verbal auditory agnosia (phonetic decoding deficit) Syntactic-pragmatic syndrome Semantic-pragmatic syndrome without autism ("cocktail party" speech) Mute autistic syndrome Autistic syndrome with echolalia
---

<i>Wilson and Risucci (1986)</i>
----------------------------------

Auditory semantic comprehension disorder Auditory and visual semantic comprehension disorder Auditory semantic comprehension and auditory and visual short-term memory disorder Expressive and/or receptive disorder Global disorder Auditory memory and retrieval disorder Expressive disorder No deficits
--

### 2.2.3 Diagnose

The first person to suspect a child might have SLI is often a parent, preschool or a school teacher. A number of speech-language professionals might be involved in the diagnosis, including a speech-language therapist (a health professional trained to evaluate and treat children with speech or language problems). Language skills are tested using assessment tools which evaluate how well the child constructs sentences and keeps words in their proper order, the number of words in his or her vocabulary, and the quality of his or her spoken language. There is a number of tests commercially available that can specifically diagnose SLI. Some of the tests use interactions between the child and puppets and other toys to focus on specific rules of grammar, especially the misuse of verb tenses. These tests can be used

with children between 3 and 8 years old and are especially useful for identifying children with SLI once they enter school.

In Chile, the cases of Specific Language Impairment can be treated through either the educational system or health system in the country, through alternatives focused on the language schools, programs about school integration and speech therapists consultations.

Even though the speech therapist is the main professional in charge of SLI treatment, he or she might require the support of different professionals, such as neurologists, psychologists and therapists.

According to Magdalena Muñoz, who coordinates the Speech Therapist Program at Pontificia Universidad Católica de Chile: “The therapy will depend on the characteristics of every child and their clinical background. The earlier the problem is detected, the better the prognosis for recovery will be, due to increased improvement in the language” (La Nación, Santiago, April 16th, 2015).

During the last decades, some studies confirmed the importance of a genetic component in the demonstration of SLI. Stormswold (in Todd & Farah, 2000) summarized the result of 12 studies made by different authors concerning genetic factors. She found that the difference on the results was significant:

Table 2.<sup>8</sup>

Family aggregation studies of language disorders

Authors	Sample size	Proband diagnosis	Other diagnoses counted for plus family history	Presence of positive family history in probands and controls	Frequency of impairment in relatives of probands and controls
Ingram (1959)	75 probands	Developmental speech and language disorders	None	24% positive parental history 32% positive sibling history	N.A.
Luchsinger (1970)	127 probands	Developmental speech retardation	None	36% probands	N.A.
Byrne, willerman. and Ashmore (1974)	18 severely impaired. 20 moderately impaired	Delayed speech	None	17% "severe" probands 55% "moderate" probands	N:A.
Neils and Aram (1986)	74 probands. 36 controls	Developmental language disorders	Dyslexia, stuttering, articulation	46% first-degree proband relatives 8% first-degree control relatives	20% all proband relatives 3% all control relatives
Lewin, Ekelman and Aram (1989)	20 probands, 20 controls	Phonologic disorder	Dyslexia, stuttering LD	N.A.	<i>LI:</i> 9% all proband relatives vs. 1% all control relatives <i>All disorder:</i> 12% all proband relatives vs. 2% all control relatives
Tallal, Ross	62	Specific	Dyslexia,	77% first-	42% first-

<sup>8</sup> Table 2. Extracted and adapted from Todd, E., & Farah, M., Chapter 61, page 761 and 762).

and Curtiss (1989)	probands, 50 controls	language impairment	LD. school problem	degree proband relatives 46% first-degree control relative	degree proband relatives vs. 19% first-degree control relatives
Tomblin (1989)	51 probands, 136 controls	Receiving speech or language therapy	Stuttering, articulation	53% first-degree proband relatives Controls: N.A.	23% first-degree proband relatives vs. 3% first-degree control relatives
Haynes and Naido (1991)	156 probands	Specific language impairment	None	54% all proband relatives 41% first-degree proband relatives	28% proband parents affected, 18% proband sibs affected
Tomblin, Hardy and Hein (1991)	55 probands, 607 normal	Lowest 10th percentile on test (5) or clinical history (5)	+FH= 1 first-degree or > 1 extended family member	35% of low language 17% of normals	N.A.
Whitehurts et al. (1991)	62 probands, 55 controls	Isolated expressive language delay	Late talker, speech problem, school problem	N.A.	<i>Later-talker:</i> 12% first-degree proband vs. 7% first-degree control relatives. NS <i>Speech:</i> 12% first-degree proband relatives vs. 8% first-degree control relatives. NS
Beitchman. Hood and Inglis (1992)	136 probands, 138 controls	Speech, language or voicing disorder or stuttering	Dyslexia. LD, articulation	47% all proband relatives vs. 28% all control relatives 34% first-	N.A.

				degree proband relatives vs. 11% first-degree control relatives	
Lewis (1992)	87 probands, 79% controls	Phonologic disorder	Dylexia, LD, stuttering, hearing loss	N.A.	<i>LI</i> : 14% all proband relatives vs. 2% all control relatives (26% vs 4% for first-degree) significant differences for dylexia and LD but not stuttering or hearing loss.

Stormswold (in Todd & Farah 2000) says that, from the twelve studies, a higher percentage of the relatives of SLI children were language-impaired. However, she explains that it is also possible that children who have language impaired relatives are more likely to be linguistically impaired because they are exposed to that linguistic environment. Additionally, she demonstrates that SLI children from the samples do not have families with higher incidence of language impairment, and parents with a history of SLI who were no longer impaired, are significantly more likely to have SLI children than parents with no such history. Therefore, specialists still do not know whether the main factors that produce the language impairment correspond to genetical or environmental features. As Stormswold finally says in her research: "Although the vast majority of the genetic studies of developmental language impairments indicate that there is a heritable component to written and spoken language disorders, we know relatively little about the modes of

transmission and genes responsible for spoken language disorders.” (Todd & Farah 2000).

### 2.3.2 Schools and treatments.

In Chile, the level of Specific Language Impairment is around the 4% of the population. To incorporate children with any type of language impairment, and to ease their integration into the regular educational system, the Government of Chile supported the development of Language Schools in 2002, based on the decree 1300 which was modified for the last time in 2010. According to this decree, therapists work along with special education teachers and work together with children from the age of three to five years. This treatment is organized in a general plan and a specific plan.

The general plan is set in guided lessons by a special education therapist who spends most of the time working with children during the week. However, the specific plan is created for each child according to their disorder.

In lessons of around half an hour per week, the speech therapist works with children in groups of one or three toddlers, focusing on overcoming their limitations in language. According to the child's age, the special education teacher continues with this specific plan between four to eight hours during the week.

Given the fact that the speech therapist and special education teachers plan and directly perform the treatment of children in language schools, they get a high

interest for kids and so the study itself. Nevertheless, there is little research on subjective theories about professional SLI. Some studies have investigated the beliefs of parents and professionals on language disorders and in another study, explanatory beliefs of mothers from different cultures on language disorders were compared. (Keyserlingk, Castro and Carrasco, 2013). In the case of Chile, there are no studies about these topics.

On the other hand, regarding students who enter a special language school in Chile, they shall apply to:

- A speech therapist assessment which includes applying diagnostic tests is referred to in Article 38 and Decree No. 170/09. The results and decisions to be determined from this assessment must be recorded in a speech therapist report issued by the specialist.
- A psycho-educational evaluation made by a special education teacher, to incorporate history records of the student and context.
- A health examination by one of the specialist doctors mentioned in Article 16 of the DSE No. 170/09. (Keyserlingk, Castro and Carrasco, 2013).

From the objective of reconstructing subjective theories of language professionals in schools on the Specific Language Impairment, we can conclude the following:

1. Not all children in language schools have SLI.
2. The socio-cultural factor is one of the aspects that can cause SLI.
3. This differs from the literature that considers that this disorder can be only diagnosed after 5 years. This could explain the reason why the differential



educators and speech therapists believe that the difficulties of the children they help, are caused by different factors than these usually accepted for a correct diagnosis of SLI.

#### 2.2.4 Treatment.

According to professionals' perspective, SLI disorder can be overcome until the fifth year of a child. For the child to overcome this impairment, the school and the child's family have to work together, because the improvement cannot be achieved without family support. There are certain basic activities for the parents to practice with their kids to overcome SLI, such as asking them what they did at school, for instance. It sounds easy, but actually it might be a bit difficult, because there must be an important interaction between the parents and the child. The parents might ask the child to draw what he or she did during the day. Through this method, the child will not only interact with an adult, but he or she will be able to develop different ways of communication. Another activity is related to speak correctly with the child, correcting their errors through repetition. For example, if the child says: "*quiero la peota*" in Spanish, the parent should repeat and say: "*quiero la pelota*" using the correct way of pronunciation, instead of telling him that what he is saying is wrong. On this way, the child will feel protected by the parent and he will listen and try to adapt his speech in the correct way. On the other hand, it is important to reduce the complexity based on quantity of words, speaking speed and the type of

phrases. Miguel Herrera (in Keyserlingk, Castro and Carrasco, 2013), speech therapist, suggests that is easier when you imagine that you are talking to a person from abroad. In those cases, people tend to talk slowly, using basic words. This method of communication should be the same in terms of helping people with SLI.

### 2.3 SLI in Chile.

To continue with our investigation, now we are presenting the reality of students with SLI inside our country, together with assessments, treatments and specialists' points of view.

#### 2.3.1 Diagnose in Chile.

There are two types of tests to diagnose the SLI in Chile: CLAFF and TEPROSIF-R. The first one corresponds to Spanish abbreviation of "Clasificación Fonética Fonológica" and the second one, which also in Spanish, corresponds to "Test para Evaluar Procesos de Simplificación Fonológica".

For the purpose of our research, the abbreviations are going to be shown in Spanish:

##### 2.3.1.1 CLAFF:

Classification of Phonetic-Phonological adjustments (CLAFF) is a proposal which aims to classify and describe the phonetic articulatory adjustments that occur in child speaking Spanish in Chile to produce oral statements.

There are two criteria presented in the Phonetic-Phonological Theory, i.e. the distinctive features of Jakobson and Halle (1973) and Phonological Processes by Alba (1998).

The first criteria involve some phonetic-phonological parameters, in which a modification of the articulatory features are associated with the vowel or consonant segments such as: preceding, post, deaf, sonorous labial , velar, vibrant, lateral, etc. Besides, in this group there are certain phonetic articulatory settings related to according to the criterion of proximity or remoteness of this area in particular (Soto-Barba, León and Torres, 2010). For this purpose, the oral articulatory cavity has been divided in eight areas: namely, bilabial, labiodental, interdental, dental, alveolar, palatal, velar and glottal.

The Second criteria previously mentioned refers to a quantitative phonetic-phonological processes, related to the syllabic structure, whether the removal of one or more sounds, as in apheresis<sup>9</sup>, syncopation<sup>10</sup> and apocopation<sup>11</sup> or addition of one or more sounds were considered, and the prosthesis<sup>12</sup>, the epenthesis<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> Loss of one or more sounds from the beginning of a word, especially the loss of an unstressed vowel.

<sup>10</sup> Loss of sounds from within a word

<sup>11</sup> Deletion or loss of one or more sounds in word-initial position.

<sup>12</sup> Addition of a sound or syllable at the beginning of a word without changing the word's meaning or the rest of its structure.

<sup>13</sup> Addition of one or more sounds to a word, especially to the interior of a word.

and paragoge<sup>14</sup>. In this group they have also been taken into account qualitative phonetic-phonological processes as metathesis<sup>15</sup>, monophthongization<sup>16</sup> and diphthongization.<sup>17</sup>

### 2.3.1.2 TEPROSIF-R

The test for assessment of phonological simplification processes (TEPROSIF) is the only instrument created in our country to contribute in the detection of children with psychological disorder. Communicational problems could also affect the reading and writing learning. Therefore, the interest from the speech therapist, special education teacher, psychologists and professionals are linked into the child's development.

The objective of TEPROSIF-R is to identify the processes with children between 3 to 6 years old for simplifying the phonological production of their words. The test is based in the Natural Phonology Theory diffused for classic work of Stampe (1969) and Ingram (1983). This theory proposes that the child has to listen to the word after an adult says if it is correct, for example “*jirafa*” and “*globos*”, then the child has to try to reproduce them. It is easier for him to emit phonologically “*fafa*” and “*bobo*”. For this reason, the child uses a systematic set of strategies which are known as a Phonological Process of Simplification (PPS).

---

<sup>14</sup> Addition of one or more sounds at the end of a word.

<sup>15</sup> A sound change that alters the order of phonemes in a word.

<sup>16</sup> A sound change by which a diphthong becomes a monophthong, a type of vowel shift.

<sup>17</sup> Change of a monophthong into a diphthong or triphthong.

In this theory we can find three types of PPS: a) related with the syllable, b) substitution and c) assimilation.

- a. The process related with the syllable is produced by the child at the moment to simplify his emissions by reducing the basic syllabic structure consonant (c) + vowel (V) or the sequence cv + cv. It can be seen by removing a final consonant in the syllable, reducing consonant groups and diphthongs.
- b. The substitution process consists in changing phonemes, such as fricative to occlusive: "*poca*" to "*foca*".
- c. Finally, the assimilation process consists on replacing a phoneme for a different and similar word for example: "*nuna*" to "*luna*".

## 2.4 SLI and teaching of English.

In this following chapter we will present describing points about teaching English to children with SLI in different countries therefore we are able to compare our reality with the one abroad.

### 2.4.1 International studies.

Language Acquisition and Second Language Acquisition in particular, encompasses a spectrum of factors including ages, environment, and the

correlation between fluency in one language and competence in a second one. The study and application of language acquisition theory necessarily incorporates a comprehensive and evolving spectrum of language related to neurology research.

Neurological research in particular confirms that the processes and elements of language acquisition and second language acquisition are tangible and quantifiable so these factors can be collectively considered in any applied theory of language acquisition.

Approximately, 7% of all children are diagnosed with Specific Language Impairment (Leonard, 2002). These children show impaired language ability, while other factors that usually accompany language learning problems, such as hearing impairment, low nonverbal intelligence and neurological damage, which are not present. It is still not known why SLI occurs and what causes it. However, the National Institute on Deafness and other Communication Disorders (NIDCD) supports a wide variety of research to understand the genetic underpinnings of SLI and the nature of the language deficits that cause it, and better ways to diagnose and treat children who present SLI.

- a) Genetic research: An NIDCD supported investigator recently has identified a mutation in a gene of chromosome 6, called the KIAA0319 gene that appears to play a key role in SLI. The mutation plays a supporting role in other learning disabilities, such as dyslexia, some cases of autism and

speech sound disorders (conditions in which speech sounds are either not produced or produced or used incorrectly).

- b) Bilingual research: The standardized tests that speech language pathologists use in schools to screen for language impairments are based on typical language development milestones in English. Because bilingual children are more likely to score in the at-risk range on these tests, it becomes difficult to distinguish between children who are struggling to learn a new language and children with true language impairments. After studying a large group of hispanic children who speak English as a Second Language, NIDCD funded researchers have developed a dual language diagnostic test to identify bilingual children with language impairments.
  
- c) Diagnostic research: Children with SLI have significant communication problems, which are also characteristic of most children with autism spectrum disorders (ASD). Impairments in understanding and the onset of spoken language are common in both groups. No one knows yet if there are early developmental signs that could signal or predict language difficulties and might potentially allow an early identification and intervention with these children. The NIDCD is currently funding researchers looking for markers associated with SLI and ASD that could signal later problems in speech and communication.

#### 2.4.1.1 Advantages and disadvantages of inclusive education:

Inclusion remains a controversial concept because it relates to educational and social values, as well as to our sense of individual worth. (WEAC, 2015).

Inclusion, according to Salend (2001) is a: “Philosophy that brings students, families, educator, and community members together to create schools and other social institutions based on acceptance, belonging, and community” (Salend, 2001, p.5). In theory, inclusion is practiced in schools to establish collaborative, supportive and nurturing environments for learners that are based on giving all students the services and accommodations that they need to learn, as well as respecting and learning from each other’s individual differences.

Inclusion, as we mentioned before, represents the belief or philosophy that students with disabilities should be integrated into regular education classrooms whether they can meet traditional curricular standards or not.

Studies from other countries are related to the advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms. The study included a comprehensive review and critical analysis of research and literature concerning the issue of inclusion, factors that contributed to the movement to educate students in inclusive classrooms, inclusion against mainstreaming, what the least restrictive environment is, models of inclusion, what



an inclusive classroom looks like and advantages and disadvantages for special education students.

A research has shown that inclusion promotes the idea that students with disabilities should begin in the regular education classroom, and be removed only when appropriate services cannot be provided in every situation. When the inclusion is implemented properly, this can have loads of advantages for all students and teachers involved in this process. (WEAC, 2015).

On the other hand, inclusion can have many disadvantages for all people involved and can make the school environment unpleasant when the inclusion is put into action at schools without giving proper training to the teaching staff and lack of planning time throughout the day. There are many recommendations in the literature for teachers and administrators to improve the odds of an inclusionary program and to become successful.

- Advantages of Inclusion for students with disabilities.

Regarding the issue of inclusion, there are advocates on both sides of this matter. "Inclusion proponents claim that segregated programs are detrimental to students and do not meet the original goals of special education." (WEAC, 2015)

Recent researches have confirmed that there are many beneficial effects of inclusion.

When a student with disability is put into a regular education classroom, there are many positive aspects that can come about for that student. Typically, it can provide a more stimulating environment versus the traditional special education classroom environment (Palestra, 2004). This environment often leads to enriched growing and learning for the special education student. Salend (2001) says that students with disabilities that are put into inclusion programs have more engaged instructional time, and have a greater exposure to academic activities. This stimulating environment hopefully will lead to greater academic success.

The regular education can provide examples to have an appropriate classroom behavior for the special education student. This modeling often happens naturally when the expectations in the regular education are quite high. However, if students with disabilities are isolated in the special education classroom, they are not exposed to any type of appropriate student modeling.

Another advantage of inclusion for a special education student is the opportunity to make new friends and share new experiences. (Palestra, 2004).

#### 2.4.1.1.2 Disadvantages of Inclusion for students with disabilities.

From the opposite position, there are many people, professionals and teachers whose perspectives go against including children in the classroom. Inclusion can

have many detrimental effects such as discrimination, social pressure and low self-esteem on those involved, even more when inclusion is not implemented appropriately. Another disadvantage to inclusion for students with disabilities is that often the socialization part of their education takes precedence over the academic part of their education.

#### 2.4.1.2 Countries' experiences

Research studies show different treatments for students with disabilities. However no specific information about how students with SLI are treated was found during the development of our investigation.

#### 2.4.2 Chilean Schools Reality

In Chile, children with SLI can be addressed through the educational system as well as healthcare system. The alternatives focus on language schools, school integration programs and phonoaudiological consultations. As we mentioned before, there are phonoaudiological tests that can diagnose language disorders, which can be applied from three years of age. Although the speech therapist is the professional who leads the management of SLI, the child requires the support of other professionals such as differential educators, occupational therapists and neurologists, among others.

While information about SLI treatment in schools is plentiful, most of it contemplated intervention in foreign countries, so it is not possible to extrapolate the results of these investigations to the national reality. However, in the case of Chile, it has established an inclusive school system strategy: The PIE (School Integration Program). This program is intended to provide additional support, in the context of the regular classroom, students with Special Educational Needs (SEN), whether permanent or temporary, favoring the presence and participation in the classroom, achieving the learning objectives and the educational path of "each and every one of the students", thereby contributing to the continuous improvement of the quality of education in the educational establishment. (MINEDUC, 2013).

Currently, in Chile there are 4.500 Educational establishments with PIE and 1.818 special schools.<sup>18</sup> Planning for education through PIE should consider:

- To set semiannual or annual learning goals, considering the formation of the student having SEN.
- To consider the opinion, participation and collaboration of the family and the student's own definition of learning goals.
- To implement a system of monitoring, evaluation and tracking the progress of learning of students with SEN (temporary and permanent) among others.

Regarding the hired professionals, they should be specialized and responsive to SEN students, to their stage of development, applying curriculum requirements of their educational level, as well as knowing the characteristics of the school

---

<sup>18</sup> According to data extracted from MINEDUC.

community they work in. They must have relevant skills to work in teams and develop collaborative work with kindergarten educators, teachers with general education, professional education assistants, and others involved in the PIE and having different styles of teaching and working. These teams should be able to give effective support to SEN students so that they graduate with the skills to move to a new stage in life, as appropriate to each case.

To ensure the implementation of the PIE at each school, at least 2 hours per week per course with integration are suggested. For example, if an establishment has 10 courses with students with SEN taking part in the PIE, they would have to get a minimum of 20 hours to the development of effective management.

In the case of students with SLI there should be considered speech therapy care through individual sessions or in small groups of up to 3 children, with a minimum duration of 30 minutes each, according to the rules. (MINEDUC, 2015).

#### 2.4.3 Strategies of English teaching with SLI.

Although we were not able to collect information specifically related to established methods to teach English for SLI children, we have found some articles from Educarchile Association. Most of the information refers to strategies suggested by speech therapists and special education teachers and most of these advices are related to children from elementary school. Geraldine Gibson says that “in the classroom with SLI students teachers should not change or modify objectives or

contents. They should teach with a diversified curricular full of learning experiences in which all children learn and teachers should work in all linguistic levels of language and this focus must be on any curricular modification". (Educarchile.cl, 2015). It is also suggested to work with the narrative speech, where the teacher tells a story saying "now, you tell us the story". This exercise must be done immediately after the story is told, to avoid memory loss problem.

In Educarchile (2015) some useful recommendations are also suggested to work with SLI children as in schools as with their families. These recommendations state that adults should verbalize during daily life actions and also add new words for the children. This might improve the children's vocabulary and might help them to organize their thoughts. Another very relevant aspect is to practice nonverbal communication through teaching them how to respect speech turns, eye contact and so on.

## CHAPTER III: Methodology

### 3.1. Type of Research

Within the above framework, this study was exploratory in nature as we stood at the current Chilean context in which the teaching of English develops in SLI children. Through this approach we tried to build new knowledge to continue further research on this learning disorder and, in addition, to build a view from the same actors, the teachers and specialists, of the social process which means inclusion in the ESL classroom.

### 3.2. Sample

The research was conducted with the sample of four schools in Santiago of Chile, which corresponded to private and private-subsidized schools with different methods and teaching approaches:

- Colegio Santa Familia
- Colegio Andes del Sur
- Colegio San Andrés de Calera de Tango
- Colegio Academia de Humanidades Padres Dominicos

The testimony of six teachers and four specialists were collected through in depth interviews. It will give us an overview of the knowledge they handle around SEN and SLI children and how they work with PIE. Thus, we will compare the context in which they work and we will find out whether they received any training in their academic formation that may be applied to their school realities regarding work with SLI children.

### 3.3. Data collection instruments

For this research, we implemented in-depth interviews (appendix page 118).

We intended to contact the headmaster of each educational establishment requesting support for the completion of the investigation through a formal appointment. During the month of November we implemented the in-depth interviews to the teachers and specialists of the sample. To record the interviews with the researched participants, a voice recorder (or mobile phone) was used.

To make sure that our interview was accurate in every aspect and the information obtained could have been enough for concrete results, the interview was conducted as follows:

- We personally visited the five interviewed teachers and four specialists. We explained how the research worked and the way their answers were going to be exposed in the future.



- The interview was conducted in a closed and noiseless place.
- The interviewed received an incentive (water and biscuits) during the interview, in order to liven up the atmosphere and achieve a good job.
- The data collection tools were: digital recorder, pen and notebook.
- The interview questions were developed beforehand.

### 3.4 Data analysis

In the present chapter we will present the analysis extracted from the in-depth interviews, which were applied to the teachers and specialists who participated in the sample. For the purpose of this research, the answers will be presented in Spanish.

We have selected three main topics that show how teachers and specialists get into the main problem of our investigation: How regular schools in Santiago and teachers in particular face the challenge that students with specific language impairment present in the foreign language class.

The main topics to be considered are:

a) Knowledge about SEN and SLI: The knowledge that teachers and specialists have about the concepts of SEN and SLI.

b) Work with the educational board: How teachers and specialists work with PIE in their schools and their experiences applying a differentiated assessment.

c) Teacher beliefs: the beliefs that teachers and specialists sustain about having SLI children in their classrooms and how they manage to work with them.

Before we begin, we have to make it clear that the identity of each professor along with the specialists will be kept in the anonymity and we will refer to them as:

\_SPA1: Profesor de Inglés de Educación Básica, Colegio Santa Familia.

\_SPA2: Profesor de Inglés de Educación Media, Colegio Santa Familia.

\_SEA1: Psicopedagoga de Primer Ciclo, Colegio Santa Familia.

\_SEA2: Psicopedagoga de Segundo Ciclo, Colegio Santa Familia.

\_SEA3: Psicóloga, Colegio Santa Familia.

\_SEA4: Fonoaudióloga, Colegio Santa Familia.

\_SPB1: Profesor de Inglés, Educación Básica y Media, Colegio Academia Humanidades.

\_SPC1: Profesor de Inglés, Educación Media, Liceo Nacional de Maipú.

\_SPD1: Profesor de Inglés, Educación Media, Colegio Andes del Sur.

\_SPE1: Profesor de Inglés, Educación Básica y Media, Colegio San Andrés de Calera de Tango.

(Appendix page 79).

Starting with the interviewed teachers, the concept of SEN knowledge along with the main information that most of them gave us, we can deduce that every teacher has a basic definition about this term. Here we have some evidences based on the testimonies:

“Aquellos niños que tienen trastorno del lenguaje, cognitivos”. (SPE1,2015).

“A mi juicio, estimo que son las condiciones de un grupo de estudiantes con falencias y/o desventajas físico-cognitivas, que requieren un monitoreo, proceso y espacio adecuado para la adquisición de conocimientos y habilidades en su proceso de aprendizaje”. (SPC1, 2015).

According to the above mentioned, we can confirm that the professors do manage the concept of SEN, referring to physical and cognitive aspects only, leaving the social, economic and cultural aspects out of this criteria, just as MINEDUC defines it:

“The concept of Special Educational Needs has to do with the way to understand and work with the difficulties or barriers that the students are experimenting to learn and participate in the school curriculum. These difficulties can be of different types, including identifiable disabilities and impairments; learning difficulties not attributable to a disability or deficiency; and difficulties due to socio-economic, cultural or linguistic disadvantage.” (MINEDUC, 2013: 7).

Therefore, we understand the concept of SEN with regard to the barriers which make the student's development more difficult, not only in cognitive and psychological aspects but in any other aspect that might be affecting the learning process. For instance, it is very likely that a student who comes from a lower socioeconomic status, along with a family who does not possess a high cultural level and with no access to a good quality of education, might be related to the development of a Special Educational Need.

Regarding SLI, the concepts which were used for this investigation make reference to the following:

“Specific Language Impairment (SLI) is a language disorder that delays the mastery of language skills in children who have no hearing loss or other developmental delays. SLI is also called Developmental Language Disorder or Language Delay. It is one of the most common childhood learning disabilities, affecting approximately 7 to 8 percent of children in kindergarten. The impact of SLI persists into adulthood without the right treatment”. (Nidcd.nih.gov, 2015).

According to how teachers define the concept of SLI, we have found a similar phenomenon to the previous one, where teachers possess a basic notion of this term. However, only two out of the six interviewed teachers were closer to the definition proposed in our theoretical framework:

“Trastorno que tiene que ver con alguna parte específica de la producción o la decodificación de lo que es el lenguaje. Puede ser escrito, o puede ser oral. Puede también tener un problema en la interpretación del mensaje”. (SPD1, 2015).

“Me imagino que es un estado cognitivo que imposibilita o reduce la capacidad del desarrollo lingüístico, trayendo problemas de comprensión y producción”. (SPC1, 2015).

Through these statements, we can distinguish the teachers who possess a minor level of knowledge about SEN and specifically about Specific Language Impairment. Some of them are slightly closer to reach the correct meaning of these terms and the rest of them can barely deduce the meaning.

Regarding the second topic related to work with the educational board, we can look into the main educational tool used to work with children with SLI in schools, which is the School Integration Program (PIE). All interviewed teachers have knowledge about PIE and in addition, they work alongside children who attend this School Integration Program. Moreover, according to the knowledge of teachers about the main responsible professionals carrying out this program, they mention the speech therapists, psychologists and psychopedagogists:

“Cuenta con una red de apoyo, se hacen pesquisajes por parte del profesor jefe y luego pasan a la red que tiene que ver con el Proyecto de Integración donde tienen atención de especialistas de TEL, depende del área que corresponde, también hay fonoaudiólogos y si el alumno presenta algún trastorno transitorio se atiende dentro de la sala regular y también contamos con un grupo diferencial... aún” (SPD1, 2015).

“Yo sé que existe como un seguimiento específico con una psicopedagoga y una fonoaudióloga. Con una psicopedagoga, psicóloga y una fonoaudióloga”. (SPE1, 2015).

Otherwise, there are different tools that teachers employ with children who belong to PIE. One of these tools is known as differentiated assessment. As we mentioned in our theoretical framework this tool “involves teachers making adjustments and modifying assessment activities for individual students or a group to cater for:

- Different learning needs.
- A range of learning styles and preferences” (Syllabus.bos.nsw.edu.au, 2015)

“Es una adecuación que se realiza al instrumento educativo con el fin que el estudiante logre el objetivo de aprendizaje deseado”. (SPB1, 2015).

“Es una herramienta que está adaptada para el nivel que tenga cada alumna que presente algún trastorno” (SPA2, 2015).

“Consiste en medir un proceso de conocimientos y /o habilidades trabajadas durante un período de tiempo, con uno o un grupo de alumnos que se presentan con capacidades especiales.” (SPC1, 2015).

At the same time, one of the teachers who answered the interview, mentioned that one of the educational tools used to help the children with SLI is called PACI (Plan de Adecuación Curricular Individual):

“Depende de la asignatura y adaptaciones de evaluación, pero también se trabaja con la PACI, para algunos alumnos que también tienen problemas más severos y obviamente también tienen trastornos del lenguaje.” (SPD1, 2015).

According to MINEDUC: “Desde la perspectiva de los principios que guían la toma de decisiones de adecuación curricular, la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales se determinará en función de lo establecido en el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), procedimiento que debe estar señalado en el Reglamento de Evaluación del establecimiento para educación básica y según las bases curriculares para educación parvularia”. (MINEDUC, 2015).

Following with the results analysed, there are still establishments that do not apply the PIE inside the educational system. However, these schools must adjust somehow to apply a differentiated assessment to students who need it. Moreover, in the testimony of our interviewees we can find teachers who must take different measures or procedures to adapt the curriculum to the needs of these students in the regular classroom:

“En darle más tiempo al alumno, pruebas guiadas, a lo mejor dependiendo del problema que ellos tengan, cierto, se les baje un poco la dificultad.” (SPE1, 2015).

Following with the issue of the knowledge that teachers manage about Specific Language Impairment and the improvement of this Impairment, four of them know that there is another type of assessment to determine any kind of progress but they do not know about the improvement of this disorder and neither about the final diagnosis:

“No sé si se mejorará, pero tengo entendido de que acá tenemos Programa de Integración hasta segundo medio y hay algunas alumnas que se van “de alta” en segundo medio, pero ya en tercero medio no cuentan con el apoyo del equipo PIE”. (SPA2, 2015).

“No me acuerdo del nombre, pero sí tienen pruebas para determinar si un alumno avanzó o se mantuvo”. (SPD1, 2015).



With reference to the last topic, related to teacher beliefs, they have different visions about working with students with Special Educational Needs in their classroom:

“Depende de la persona que lo reciba, si la persona está capacitada, no tendría ningún problema de que lo dejara en clases pero si el docente no está capacitado o nunca ha trabajado con PIE entonces hay que derivarlo a un especialista” (SPE1, 2015).

“Creo que es bueno mantenerlos dentro de la sala de clases, así a lo mejor hay que mejorar las condiciones de la sala de clases y preparar a los profesores” (SPD1, 2015).

“En el caso específico de acá, nosotros contamos con todas las estrategias y el apoyo para poder trabajar con los estudiantes, o sea, lo más fácil para nosotros sería sacarla y llevarla a un colegio diferenciado, pero como acá contamos con el apoyo, siento que eso no es necesario”. (SPA2, 2015).

As mentioned above, we can infer that teachers prefer to keep students in their classroom because the PIE function requires it. On the contrary, teachers in schools which do not yet adhere to the PIE terms express different views on the inclusion of students with Specific Language Impairment inside the classroom:

“Derivarlo a un establecimiento que cuente con las herramientas materiales y profesional idóneo para tratar dichos casos”. (SPD1, 2015).

“Sí, en mi sala de clases los profesores no están capacitados para monitorear el proceso educativo de los estudiantes con TEL y tampoco están las herramientas para trabajar con él, lo más sensato sería derivarlos a un establecimiento que sí pueda brindar una mejor condición para la adquisición y el desarrollo de competencias lingüísticas que ellos necesitan.” (SPC1, 2015).

Along with these opinions, we can only infer that teachers can adapt themselves to the requirements of the schools, depending on whether the schools have the PIE or not. However, their positions usually indicate a lack of commitment and initiative to work with students with language disorders. These views can be associated with the poor training they receive during their teacher training at the university and later at work.

Finally, according to the type of activities that could encourage the learning of English in children with SLI, teachers propose activities which can involve listening and visual skills:

“Sugiero juegos visuales que despierten el interés por descubrir conocimientos y desarrollar habilidades lingüísticas que desafíen constantemente su intelecto y motricidad [...]” (SPC1, 2015).

“Contacto con el uso del lenguaje, con el inglés comunicativo, más que con gramática o cosas teóricas, trabajar con el uso del lenguaje a nivel de ellos, de cosas que ellos entiendan, que ellos manipulen, por ejemplo, juegos y canciones” (SPD1, 2015).

“Cantan, porque igual trato de hacer clases más dinámicas, porque tantas evaluaciones en primero y segundo básico es complicado, porque las veo 45 horas a la semana, entonces que ellas recuerden todo lo que se vio en una semana es complicado. Trato de hacer canciones, trato de trabajar las cuatro habilidades.” (SPA1, 2015).

By last, teachers express their ideas about what would be a good way to help ESL students with language disorder, as well as referring to enhancing listening, visual and kinesthetic areas, with the use of games to keep them motivated and develop not only speech, but also their motor skills.

In the next section of our analysis, the points of view of four specialists in one of the schools selected for the sample will be exposed. At this point, we will talk about the work they do in PIE, following the logic of the three basic concepts outlined above.

Based on the information that specialists handle on the concept of Special Educational Needs, we can establish that they have more knowledge than teachers:

“Las Necesidades Educativas Especiales son todas aquellas como herramientas que requiere un niño o una niña, que viene acompañado de alguna dificultad ya sea a nivel neurológico, a nivel psicológico, en el lenguaje, entonces requieren una atención especial de un equipo multidisciplinario para poder sacarlos adelante” (SEA4, 2015).

“Las Necesidades Educativas Especiales acá son entendidas como.... se relacionan con los niños que tienen o requieren herramientas y están vinculadas con las dificultades del aprendizaje”. (SEA1, 2015).

As we mentioned before, MINEDUC defines the concept of Special Educational Needs as a way to work with barriers that students have when they learn according the school curriculum. Besides, we highlighted that these difficulties could be not only disability or deficiency barriers but also barriers related to socio-economic, cultural or linguistic disadvantages. However, the specialists refer to SEN children as students that need educational tools to deal with their learning difficulties but they do not mention that these barriers could be of another type. Moreover, all children need educational tools, even if they do not have SEN.

Based on the knowledge that specialists manage about Specific Language Impairment, they make reference to the term based on their own experiences in the PIE working with children with language disorders:

"Bueno, el Trastorno Específico del Lenguaje está entendido, y bueno bajo el decreto 170, como un retraso en la adquisición del lenguaje, mayoritariamente aquí hay niños con trastorno del lenguaje expresivo, que es un trastorno más leve, solamente en la expresión del lenguaje, no involucra la comprensión de este". (SEA1, 2015).

"Es una dificultad transitoria cuando obviamente no viene asociada a una patología específica [...] hay que tratarla lo antes posible, antes de que inicie el período del lecto-escrito para que no se transforme a futuro en un Trastorno Específico del Lenguaje". (SEA4 ,2015).

Following on from the second point related to the work with the board, the main learning tool used to work with SEN children at this school is the PIE:

"Bueno, acá en este colegio, tenemos niñas con él desde pre kinder hasta tercero básico, trabajamos con una educadora diferencial que hace intervenciones en aula e intervenciones individuales y además con el apoyo de una fonoaudióloga. También en aula, que entra una vez a la semana" (CEA1, 2015).

At the same time, the speech therapist from the school explains the work done with girls belonging to the Integration Program in more detail:

“Acá se trabaja con el PIE, donde son agrupadas generalmente cinco niñas por nivel [...] Se trabaja así: la psicopedagoga... las niñas se quedan en jornada alterna hasta las tres y media de la tarde aproximadamente, donde la psicopedagoga las atiende para trabajar niveles del lenguaje, ya sea semántico, morfosintáctico y pragmático. Y yo, que soy la fonoaudióloga, me enfoco específicamente en lo fonético-fonológico. Es decir, articular correctamente los fonemas y reducir procesos fonológicos de simplificación”. (SEA4, 2015).

Regarding differentiated assessment, this is a fundamental tool for specialists working within the PIE. As we mentioned in the previous section of our analysis, in the differentiated assessment teachers adapt or modify the curriculum to fit the needs of students.

“La evaluación diferenciada consiste en dar distintas herramientas, distintos enfoques de evaluación a una misma prueba, esto tiene que ver en la forma en que tú presentas la prueba a la forma en que las personas contestan la prueba, hay veces que podemos cambiar el cien por ciento de la prueba por otro tipo de evaluación, se puede cambiar incluso el contenido de la evaluación.” (SEA2, 2015).

“Bueno, la evaluación diferenciada siempre va a depender del área en cual se esté evaluando, pero se supone que hay una flexibilidad en la evaluación, donde puede ser mayor tiempo para responder algunas preguntas ya sea oral, si no saben escribir, cambiar el enunciado de las preguntas”. (SEA1, 2015).

Finally, according to the knowledge about whether there is a test to determine if SLI is improved or not, the speech therapist says:

“Lo que pasa es que al principio cuando ingresan las niñas, se les aplican todas las pautas y test de la Superintendencia que por el decreto nos exigen, que son cuatro tests, pero yo aparte aplico un TAG, que es una pauta de articulación a la repetición, un barrido semántico, el Prutting, que es una pauta pragmática y yo a veces les paso el Illinois, el Harrow, que es un test que te mide en el fondo para que sea más específico el trastorno” (SEA4, 2015).

“Se hace una evaluación, este diagnóstico lo hace la fonoaudióloga. Ella aplica unas pruebas que están estandarizadas. Las aplica al inicio del año y después al final del año. El TEL se evalúa de forma anual.” (SEA1, 2015).

Thus, according to the PIE specialists’ comments, they work by applying exactly the same tests which they did at the beginning. Therefore, they do not specify the existence of any assessment which can indicate an improvement of Specific Language Impairment.

The third point of the analysis refers to Teacher Beliefs. In this instance, the opinions of specialists from the schools are mentioned with regard to the inclusion of students in the classroom with SLI:

“Sí, completamente. Tienen que estar dentro del colegio regular, o sea si estamos proyectando hacia una sociedad inclusiva, creo que no debería existir una derivación externa, deberían estar los especialistas dentro del establecimiento”. (SEA1, 2015).

“Yo creo que se adecúa caso a caso, pero si es solo un trastorno del lenguaje que puede ser leve, no creo que tenga que ir a un colegio diferencial”. (SEA3, 2015).

Therefore, the experts agree that the fact of keeping children in the classroom during the proper lesson at school brings benefits to the learning process and aims at creating a more inclusive society.

By last, regarding the belief of whether children with SLI can achieve to learn English, the specialists think that it is possible. They also note that performing more visual activities along with listening activities could enhance learning of a foreign language.



“Yo creo que sí. Yo creo que depende de cada caso, yo creo que sería mejor un método más visual, y que priorice la comprensión por sobre lo auditivo, por sobre la pronunciación y por sobre el diálogo”. (SEA2, 2015).

“Yo creo que sí. Yo creo que visual y auditiva. Auditiva sobre todo, porque en realidad aprender inglés tiene que ver desde el escuchar”. (SEA3, 2015).

However, according to the testimony of a psychologist who consulted a speech therapist, it was established that it was not recommendable for SLI children to learn English:

“[...] Me decía que no era tan recomendable en una niña con TEL mixto, donde involucra expresión y comprensión, ya que la gramática del inglés es distinta a la de nosotros y la niña, si no comprende el lenguaje de su habla materna tampoco lo va a hacer con el inglés”. (SEA1, 2015).

Following the same stance and referring to the learning of English in children with SLI, our speech therapist indicates:

“Depende mucho, insisto, en cómo se maneje. Pero no en trastornos de lenguaje severos, no. Leves. En severos, no es recomendable enseñar hasta que hayan dejado de tener trastornos de lenguaje [...]” (SEA4, 2015).

Therefore, and according to the experts' opinions, we concluded that the teaching of English is favorable only in cases of mild language disorders. In fact, through PIE professionals work only with children who have SEN in temporary cases until their second year of secondary education, as one of them mentioned before.

Finally, after this analysis we concluded that teachers depend on specialists' work as they do not feel secure enough to work with SLI students all by themselves for not having the proper training related to this matter.

#### CHAPTER IV: Conclusions

The main objective in this research was to obtain an overview of how English teachers along with the School Community work with the students with Specific Language Impairment (SLI) in the English Foreign Language (EFL) classroom. Along with this objective, we established three specific objectives, which will be analyzed as follows:

The first specific objective focuses mainly on identifying the advantages for the class including students with SLI in the EFL classroom. Through the in-depth interviews we can demonstrate that all the teachers and specialists agree with including SLI children in the school. In this case, as we are talking about a Specific

Language Impairment, which is a transitory SEN, it is easier to keep these children in the same classroom. If teachers have the proper support from the PIE, they agree with working with SLI children. However, if we were talking about a permanent SEN the situation would change drastically.

On the other hand, the fact that schools count on the Integration Program benefits children who need special support. On this way, they can learn in an integrated manner, not feeling discriminated by the educational system. Besides, the fact of integrating SLI children in the classroom promotes values not only for them, but also for the rest of their classmates, who learn to live with respect, tolerance, empathy, collaborative work and, in general, helping others.

The second specific objective is oriented in describing the characteristics of schools which include students with SLI in the EFL classroom. According to this objective, along our research we could find schools which do not belong to the PIE and others that do work with this project. Regarding the first ones, we can see how teachers do not feel trained to work with SLI children, and this lack of training comes from their professional instruction at university and also from the training provided at work. On the other hand, schools that do work along with PIE receive all the necessary support from the multidisciplinary team. Besides, they apply differentiated assessment, methodologies adapted to each necessity and use the infrastructure and facilities properly for all the children to have a good access. We can conclude that if SLI children are kept with the rest of their classmates, they will

have more opportunities to learn into a more inclusive and propitious environment for all.

Finally, the third specific objective is related to propose a couple of activities for students with SLI. Due to the lack of ideas given by teachers and specialists from the sample about activities which can benefit the English learning process, we would like to suggest a simple couple of activities created by ourselves. The first one has to do with visual stimulus:

One way to help the development of visual and speaking skills is through the first activity called “absurdos visuales” where the student has to learn how to detect the truth from falsehood. In activity number one (in appendix page 121) children have to identify what is wrong with the picture and name the correct action shown.

On activity number two, it has been said by the teachers from the sample that images are a very helpful resource for SLI students as their attention goes straight to the vocabulary displayed. Therefore, a memory game will help the children to acquire new words unconsciously.

In the first chapter of our research we formulated three hypotheses, which derived from each specific objective. On the next paragraphs we will corroborate whether the hypotheses were fulfilled or not.

The first hypothesis says that students with SLI who are integrated in the EFL classroom benefit from the course despite common belief and improve their language, cognitive and social development. Starting with the interviews along with the analyses we did, it can be demonstrated that the first hypothesis is fulfilled, since children with SLI present improvements in their knowledge while they pass from one level to the next one.

Therefore, due to the direct contact between people with and without SLI, a sort of educative scaffolding is created (Wood, Bruner and Ross, 1976). It provides assistance to students with SLI to complete a task and master abilities. Thus, they obtain the necessary tools to face the next level.

In our second hypothesis, we expected to corroborate if schools with PIE prepare teachers to work with SLI children in their classrooms. We can conclude that this hypothesis is not fulfilled, because teachers do not receive any type of training related to special education, neither from the education they had received nor from the schools in which they teach.

The third hypothesis we proposed is that teachers tend to use the same activities for all students in the regular classroom, without making any differences between children with or without SLI. Regarding this matter, we can say that, despite the use of the differentiated assessment which is applied in most of the schools,

teachers do not design new lesson plans including activities for SLI students but they use the same material for all the students.

Finally, to answer to our research question “Is inclusion for children with Specific Language Impairment possible at regular schools in Santiago of Chile?” we would give a negative answer, because what is currently implemented at regular schools is integration, not inclusion. To get to achieve an effective inclusive program, the entire educational system should change, investing more resources in terms of infrastructure, teachers’ training programs and methodologies. Also, people should change their worldviews to empathize and understand SEN.

According to what we have previously presented in our thesis, we hope that we can contribute to expand the knowledge based on basic concepts which cover the special education field along with the development of resources from different exploratory studies and thus, help to develop more in-depth information about this type of researches. At the same time, we intend to demonstrate the current background in the Special Educational Needs system within our country, mainly in terms of specific language disorders, which are linked to the teaching of English as a second language.

Although we are still working as a country to build an inclusive society, we hope that in a near future we can improve the Special Educational Needs system, specifically in terms of infrastructure at schools, teachers’ training and types of

evaluation. Also, we hope that our government can make a serious commitment to education, society, teachers, and specifically to SLI students who fight to be included and deal everyday with learning the same way their classmates do.

It is truly important to create consciousness inside and outside the classroom, to understand the importance of constant work and support from the professor to the student. As we have mentioned, the fact that a five year period of time is required to overcome a language impairment makes important to incorporate lessons in our university about language impairment, give lectures to teachers about this matter along with the correct educational tools such as the application of differentiated assessments with which students can improve their skills not only by achieving progress in their English level, but also in every single aspect of their lives. It is well known that any person is born with the ability to acquire any language, therefore in our opinion, an impairment should not be an obstacle to learn any kind of lesson, specially the one that convenes us today: the English Language.

## BIBLIOGRAPHY

Alba, Orlando (1998): *Los sonidos del español*. Santo Domingo: Librería La Trinitaria.

Educarchile.cl (2015). *Educarchile - Cómo estimular el lenguaje en niños con TEL*. [online] Available at: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=211129> [Accessed 4 Sep. 2015].

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

Godoy L., Ma., Meza L., Ma. and Salazar U., A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. 1st ed. [ebook] Santiago de Chile. Available at: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc\\_Antecedentes\\_Ed\\_Especial.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf) [Accessed 13 Sep. 2015].

Ingram, David (1983). *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Médica y Técnica.



Jakobson, Roman y Morris Halle (1973) : Fundamentos del lenguaje. Madrid: Editorial Ayuso.

Keyserlingk, L., Castro, P. and Carrasco, J. (2013). Teorías subjetivas de profesionales de escuelas de lenguaje en Chile sobre el trastorno específico del lenguaje. *Revista CEFAC*, [online] 15(4), pp.873-883. Available at: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462013000400016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462013000400016&script=sci_arttext) [Accessed 17 Sep. 2015].

La Nación, (2015). *Atención: Qué hacer si su hijo sufre Trastorno Específico del Lenguaje*. [online] Available at: <http://www.lanacion.cl/noticias/vida-y-estilo/sociedad/atencion-que-hacer-si-su-hijo-sufre-trastorno-especifico-del-lenguaje/2015-04-15/175035.html> [Accessed 12 Oct. 2015].

Leonard, L. (2002). Children with specific language impairment. Boston: MIT Press. [Links]

MacDonald, M. & Christiar, M. (2002). Reassessing Working Memory: Comment on Just and Carpenter (1992) and Waters and Caplan (1996). *Psychological Review*, 109, 35-54.

Leychile.cl, (1997). APRUEBA REGLAMENTO DE EVALUACION Y PROMOCION ESCOLAR DE NIÑAS Y NIÑOS DE ENSEÑANZA BASICA. [online] Available at: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532> [Accessed 30 Dec. 2015].

MINEDUC (2012). *Material para la Elaboración del Reglamento Interno de Evaluación*. 1st ed. [ebook] Santiago de Chile: MINEDUC. Available at: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/adultos/doc/201308191332460.material\\_sugere ncias\\_apoyo\\_evaluacion.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/adultos/doc/201308191332460.material_sugere ncias_apoyo_evaluacion.pdf) [Accessed 7 Nov. 2015].

MINEDUC (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)". 2013, 1st ed. [ebook] Santiago de Chile, p.7. Available at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf> [Accessed 14 Sep. 2015].

MINEDUC, (2015) Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015 p.39.

MINEDUC, (2015) Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar. (2015). 1st ed. [ebook] Santiago de Chile, p.19. Available at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacion esPIE2013.pdf> [Accessed 15 Sep. 2015].

Nidcd.nih.gov, (2015). *Specific Language Impairment*. [online] Available at: <http://www.nidcd.nih.gov/health/voice/Pages/specific-language-impairment.aspx> [Accessed 17 Sep. 2015].

Palestra, (2004). *Rationale for and benefits of inclusion*. [online] Available at: <http://www.palaestra.com/Inclusion2.html> [Accessed 15 Sep. 2015].

Salend, S. (2001) *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*.

Santos, P. J. d. I. (1995). Integración educativa y educación especial como encrucijada hacia la innovación. *Educar*, @ (19).

Soto-Barba, J., León, H. and Torres, V. (2010). *Una propuesta para la clasificación de los ajustes fonético-fonológicos del habla infantil (CLAFF)*. 1st ed. [ebook] Concepción. Available at: <http://file:///C:/Users/Cristina/Downloads/CLAFF.pdf> [Accessed 10 Nov. 2015].

Stampe, David. (1969). "The Acquisition of Phonetic Representation" en *Papers from the Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 433-444.

Syllabus.bos.nsw.edu.au,. (2015). *NSW Syllabus: Differentiated assessment*. Retrieved 10 November 2015, from <http://syllabus.bos.nsw.edu.au/support-materials/differentiated-assessment/>

Todd, E., & Farah, M.J. (2000). *Patient-based approaches to cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 758- 759).

UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practises: Using curriculum differentiation to respond to students' learning diversity*. 1st ed. [ebook] Paris. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf> [Accessed 10 Sep. 2015].

UNICEF (2011). *Inclusión de Niños con Discapacidad en la Escuela Regular*. 2011, 1st ed. [ebook] pp.42, 43. Available at: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc\\_Inclusion\\_Unicef.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc_Inclusion_Unicef.pdf) [Accessed 17 Sep. 2015].

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. 1st ed. [ebook] London. Available at: <http://cursos.tecmilenio.edu.mx/cursos/at8q3ozr5p/prof/pe/pe04006/anexos/Warnock%20report.pdf> [Accessed 17 Oct. 2015].

WEAC, (2015). *Special Education Inclusion - WEAC*. [online] Available at: <http://weac.org/articles/specialedinc/> [Accessed 6 Oct. 2015].

Wood, Bruner, and Ross, (1976). *The Role of Tutoring on Problem Solving*. [online] <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic850552.files/Wood1976.pdf>. Available at: <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic850552.files/Wood1976.pdf> [Accessed 15 Oct. 2015].

## APPENDIX

Entrevista de especialistas.

Profesión: Psicopedagoga ciclo I

Colegio: Santa Familia

A: La primera dice: ¿Qué entiendes por el término Necesidades Educativas Especiales? Si puedes mencionar una.

B: Bueno, las Necesidades Educativas Especiales acá son entendidas como... se relacionan con los niños que tienen o requieren herramientas además de las que se le entregan acá en el colegio y estas están vinculadas con las dificultades de aprendizaje, trastornos del lenguaje, trastorno déficit atencional, bueno particularmente en este colegio trabajamos con las necesidades educativas especiales transitorias, que son estas que te nombre.

A: Específicamente el Trastorno Específico del Lenguaje ¿que entiende?

B: Bueno, el trastorno específico del lenguaje acá está entendido y bueno, bajo el decreto 170, como un retraso en la adquisición de lenguaje, mayoritariamente aquí hay niños con trastorno específico del lenguaje expresivo, que es un trastorno más leve, solamente de la expresión del lenguaje no involucra la comprensión de este.

A: ¿Cómo se trabaja acá con esas niñas que tienen TEL?

B: Bueno, acá en este colegio, tenemos a niñas con TEL desde pre-kínder hasta tercero básico, trabajamos con una educadora diferencial, quien hace intervenciones en aula e intervención individual y además con el apoyo de una fonoaudióloga, también en aula, que entra una vez a la semana y además trabaja individual con las niñas, esa es la intervención que se realiza con las niñas.

A: ¿Se les hace evaluaciones diferenciadas?

B: Sí, desde primero básico para arriba, en pre-escolar no.

A: ¿En qué consiste esta evaluación diferenciada?

B: Bueno, la evaluación diferenciada siempre va depender del área en cual que se está evaluando, pero se supone que hay una flexibilidad en la evaluación, donde puede ser mayor tiempo para responder algunas preguntas, otro tipo de evaluación ya sea oral si no saben escribir... escrita, cambiar el enunciado de la preguntas, más o menos ese tipo de adecuación se hace.

A: ¿Ya que se les hace una evaluación para diagnosticar, identificar el trastorno, existe alguno para saber si se mejora?

B: Bueno sí, se hace una evaluación, este diagnóstico lo hace la fonoaudióloga, ella aplica en unas pruebas que están estandarizadas, la aplica al inicio del año y después al final del año, el TEL se evalúa de forma anual, ya que en un año se puede quitar un trastorno específico del lenguaje, sobre todo si es expresivo. Sino involucra la comprensión y existen pruebas estandarizadas para eso, además nosotros aplicamos una prueba informal, más del área pedagógica que las hacemos las educadoras diferenciales, donde hay involucra los niveles del lenguaje, nivel semántico. Morfosintáctico, fonético-fonológico y pragmático.

A: ¿Piensas que es mejor derivar estos niños a un colegio del lenguaje o dejarlos en la misma sala de clases con las personas que no sufren de TEL?

B: Sí, completamente tienen que estar dentro del colegio regular, osea si estamos hablando de y estamos proyectando hacia una sociedad inclusiva, creo que no debería existir una derivación externa, deberían estar los especialistas dentro del establecimiento.

A: ¿Crees que en un futuro se van a eliminar estos colegios?

B: Si es que se eliminaran, que creo que es una de las proyecciones que había hace un tiempo atrás, creo que debería existir en todo los colegios como obligación un programa de integración para niños con TEL, si es que no... deberían estar todos los especialistas en el colegio, pero eso aún no es la realidad, entonces por ahora, es bueno que estén, pero en un futuro que sea todo más inclusivo en la sala.

A: ¿ Tú crees que estos niños o niñas en el caso del colegio puedan aprender inglés, estas niñas que tienen TEL?

B: Mira, justamente me pasó que una apoderada me preguntó, porque justamente yo estoy trabajando este año con las niñas con TEL y me preguntó, porque bueno, una niña de pre-kínder tiene TEL expresivo, pero sin embargo tiene muchas capacidades intelectual la niña y cognitiva, entonces puede aprender mucho, quería enseñarle Inglés, yo lo conversé con la fonoaudióloga, me decía que no es tan recomendable en una niña con TEL mixto, donde involucra expresión y comprensión, ya que la gramática del Inglés es distinta a la de nosotros y la niña sino comprende el lenguaje de su habla materna . Tampoco lo va hacer con.... va ser mucho más complejo adquirir el lenguaje del Inglés, sin embargo una niña que solo tenga TEL expresivo, de articulación más fonético, si no sería ningún problema.

A: ¿Qué tipo de actividades podrías sugerir para enseñarle inglés?

B: Por ejemplo, nosotros igual intentamos de enseñarles a los niños a leer desde lo fonético a lo fonológico, ósea con el sonido, quizás de la misma forma como se



les enseña el Español, se les podría enseñar el Inglés, nunca me lo había planteado. Si me lo preguntas ahora...

A: ¿Quizás de una rama más fonética?

B: Sí, nosotros igual aquí intentamos hacer entre fonético y... como decodificar y además como una lectura también global, intentamos de involucrar las dos cosas, siento que si se va por esa línea, también debería hacer lo mismo en la adquisición del Inglés.

A: Ósea sería en términos visuales y auditivos?

B: Si, exacto... multisensorial.... Así lo hacemos acá.

Profesión: Psicopedagoga ciclo II

Colegio: Santa Familia

A: ¿Hace cuánto que ejerce como psicopedagoga?

B: Desde el 2003.

A: ¿Y qué entiendes por necesidades educativas especiales?

B: Mira, a esta altura entiendo por necesidades educativas especiales, trabajando como psicopedagoga en un curso diverso heterogéneo, para mi es cualquier niño con algún tipo de necesidad, tal como tú lo dice el concepto, que necesita apoyo, va más allá de un diagnóstico, va más allá de cualquier rótulo y de cualquier dificultad, de cualquier discapacidad, son niños que en determinado momento necesitan apoyo, apoyo específico, apoyo especializado.

A: Con respecto a estos niños, pero que tienen Trastorno Específico del Lenguaje, ¿Cómo se trabaja acá con esos niños?

B: Se trabaja desde el año 2011 con el proyecto de integración, este proyecto de integración a lo largo de los años ha tenido bastante procesos inclusivos durante su marcha, entonces hoy en día hay psicopedagogas, ocho horas en curso, como se justifica su asistencia en el curso, porque cada curso tiene 5 niñas con estas necesidades educativas especiales, lo que no quiere decir que, aparte de estas 5 niñas allá más niños con esas necesidades, por eso el concepto tan general, es como tan amplio, porque la integración se justifica con estas 5 niñas.

A: ¿De estas 5 niñas cuántas tienen TEL?

B: Todas o podría ser que tuvieran déficit atencional o dificultad específica de aprendizaje. No específicamente tiene que ser TEL, en este colegio se trabaja con las necesidades educativas transitorias eso incluye, el déficit atencional, las dificultades específicas de aprendizaje y el trastorno del lenguaje.

A: ¿Y en qué consiste la evaluación o una evaluación diferenciada?

B: La evaluación diferenciada consiste en dar distintas herramientas, distintos enfoques de evaluación a una misma prueba, esto tiene que ver en la forma en que tu presentas la prueba a la forma en que la persona contesta la prueba, hay veces en que podemos cambiar el 100% de la prueba por otro tipo de evaluación, se puede cambiar incluso el contenido de la evaluación, nosotros trabajamos con una pauta, porque es tan amplio el registro, que se pueden hacer tantas cosas con evaluar diferenciadamente, que lo último que tu podrías hacer para evaluar

diferenciadamente bajar la escala, porque hay una gama tan larga de herramientas, de estrategias...

A: ¿Para hacer esta evaluación la sacan de la sala?

B: No es en la misma sala, a no ser que lo merite, nosotros estamos trabajando desde el año pasado con el DUA, que es un diseño universal de aprendizaje y la idea es que los niños con distintos tipos de aprendizaje puedan pasar por todas las dimensiones, ya sea de lo que son visual, auditivo, los que son kinestésico, pasan por los 3 estadios de aprendizajes, entonces la idea es intervenir a todo el curso, y eso te permite intervenir a la vez a estas 5 niñas que tienen las necesidades educativas.

A: ¿Se llama cómo?

B: Diseño Universal de Aprendizaje.

A: Con respecto a estas niñas que tienen trastorno específico del lenguaje ¿hay evaluaciones iniciales para identificar el trastorno, pero tú sabes si existe alguna para determinar si se mejora?

B: Sí, por supuesto, en caso de TEL hay una fonoaudióloga que lo registra, hay toda una evaluación pedagógica, psicopedagógica y fonoaudiológica que lo evidencia, entonces son niñas que la mayoría de los casos son dadas de alta, después de pasar algunos añitos en la básica.

A: ¿Qué crees tú que es mejor derivar este alumno que tiene el trastorno específico del lenguaje a un colegio diferente con herramientas que lo ayude o dejarlos en las salas de clases?

B: No, yo creo que dejarlos en las salas, si es TEL.

A: De acuerdo a tu experiencia trabajando con estos niños con TEL ¿tú crees que pueden aprender inglés?

B: Qué difícil la pregunta, yo creo que sí.

A: ¿Qué actividades, por ejemplo, si enseñarás inglés a estos niños con TEL, qué actividades se te ocurren, digamos más visuales, auditivas, más de movimiento, qué actividades sugerirías para que aprendan inglés?

B: No sé, yo creo que depende de cada caso, yo creo que sería mejor un método más visual, y que priorice la comprensión por sobre lo auditivo, por sobre la pronunciación, por sobre el diálogo.

A: A nivel auditivo crees que estas personas tienen mayor dificultad, porque digamos que el TEL se trata más de problemas de la producción del lenguaje, ¿pero no así la audición?

B: No...

A: ¿Pero sugerirías más actividades visuales?

B: Sí, visuales, lúdicas, es poco lo que uno puede intervenir en la asignatura de inglés como psicopedagoga, pero ahí también hay una laguna, hay todo un mundo por indagar ahí, porque uno como que no llega a eso. Yo la verdad he trabajado los últimos años con niñas grandes de séptimo básico para arriba y a esa edad ya no hay diagnósticos TEL, a no ser que sea algo muy severo es durante la básica, entonces me siento súper distanciada del tema, porque yo trabajo con niñas con déficit atencional y dificultad de aprendizaje.

A: Tú trabajas en la media, ¿en el segundo ciclo?

B: Sí, generalmente son niñas que le gusta el inglés, hay niñas que les va bien en el inglés.

Profesión: Psicóloga

Colegio: Santa Familia

A: ¿Hace cuánto que ejerces como psicóloga?

B: Desde el 2012.

A: ¿Has atendido a personas con necesidades educativas especiales?

B: Sí, he atendido.

A: ¿Y qué necesidades tenían?

B: La verdad es que no recuerdo muy bien, pero era cognitiva, pero más a nivel de inmadurez, neurológica, pero a partir del daño psicológico que había sufrido.

A: ¿Algún Trastorno Específico del Lenguaje, que haya tenido esa persona o a alguien que has tú tratado con Trastorno Específico del Lenguaje?

B: No, en este momento no recuerdo y si es que sí, quizás no estaba diagnosticado.

A: Lo poco que llevas acá en el colegio ¿tú sabes si algún alumno tiene algún Trastorno Específico del Lenguaje, que le cueste hablar?

B: Hasta el momento no.

A: ¿Tal vez en algún colegio anterior donde hayas estado?

B: En lugares donde haya trabajado, si he tenido, he atendido a niños que tienen dificultades para hablar, pero que está más relacionado con algo, por lo que llegue a visualizar, es con algo emocional, en relación a la madre, tiene que ver con la dificultad de la madre con dejar que el niño crezca, entonces los niños se quedan en una etapa más regresiva más infantil, en donde tenían efectivamente un trastorno o dificultad en el lenguaje, específicamente en la expresión.

A: ¿A estos niños se les trataba con alguna evaluación diferenciada?

B: No, porque en estos casos, muchas veces las madres les cuesta visualizar que tiene que ver con un tema de ella, entonces desde ahí los mandan al colegio. La última vez que atendí a uno. Yo sugerí que fuera a un fonoaudiólogo, pero los papas no se movilizaron, entonces uno como psicóloga...

A: Bueno a estos niños se les hace evaluaciones para identificar el trastorno, pero ¿Sabes tú si existe alguna para mejora o los mismo niños que van a tu consulta....existe alguna forma que mejoren este trastorno, digamos del habla o las dificultades que tengan?

B: Si existen, sé que existen técnicas, no sé qué especialidades, pero me parece que el fonoaudiólogo y educadora diferencial son principalmente las que atienden casos con este tipo de trastorno y si se ve una mejoría cuando hay un trabajo sistemático y hay un apoyo desde los padres.

A: ¿Pero qué crees tú que es mejor, derivar a este alumno que tiene este trastorno a un colegio diferente, donde hay herramientas adecuadas para

trabajarlo o mantenerlo ahí mismo en la sala de clases en el mismo medio ambiente, que crees que es mejor desde tu punto de vista?

B: Yo creo que se adecua caso a caso, porque si es solo un trastorno del lenguaje que puede ser leve no creo que tenga que ir a un colegio diferencial, si eso ya tiene que ver con un trastorno también motor por ejemplo o cognitivo, si porque efectivamente tiene necesidades especiales, pero en el caso que sea un trastorno del lenguaje...pero en realidad tiene que ver con el momento cuando se detecta el trastorno, porque pasa mucho que lo que yo he visto es que se conoce poco del tema y que ocurre es que los padres acuden o piden ayuda ya el niño es mucho más grande, entonces es distinto cuando el niño tiene 5 años y en el jardín o en el pre-kínder el profesional se empiezan a dar cuenta y empiezan a sugerir o empiezan a evaluar, etc. Hay es distinto, yo creo que depende de la etapa que se detecte y por otra parte caso a caso porque en el caso que se mantenga el niño en colegio donde no sea un colegio específico para niños con necesidades especiales igual tiene que haber un apoyo, un apoyo desde el profesor, bueno desde el colegio en general.

A: ¿Por lo que tú has visto y trabajado con estos niños crees que pueden aprender otro idioma, como el inglés?

B: Yo creo que sí, porque en realidad hay mucha gente que no tiene ningún trastorno por lo que yo sé y que no logra aprender, entonces no creo que tenga que ver, repito dependiendo del nivel del trastorno, pero cuando es detectado a tiempo, tratado a tiempo con una estimulación adecuada están los factores para que ese trastorno de cierta forma mejor y hasta desaparezca, creo que si podría

aprender inglés, quizás no va ser la persona que hable excelente el idioma pero sí podría ser alguien que pueda comunicarse.

A: Por ejemplo ¿qué actividades se te ocurrirían para enseñarle a alguien con este trastorno en la clase de inglés, así más con estimulación visual, auditiva?

B: Yo creo que visual y auditiva, auditiva sobre todo porque en realidad aprender inglés tiene que ver con una forma, desde mi punto de vista, desde el escuchar, ósea pensando yo se hablar inglés hablado y escrito y la verdad en que iba viendo películas, series, etc. Se iba incorporando en mí.

A: O sea, a tu juicio tener este trastorno del lenguaje, digamos en una fricción en el habla no en la audición ¿uno puede escucharlo pero al producirlo es el problema?

B: Yo lo entiendo así, que no tiene que ver con la audición, porque hay tendríamos que ver otro tipo de evaluaciones, hay tendría que ver con un tipo de sordera y ya esa es otra necesidad, en todo caso igual se trabaja desde el sonido, pero en ese sentido creo que principalmente auditivo y visual.

Profesión: Fonoaudióloga

Colegio: Santa Familia

Fonoaudióloga Colegio Santa Familia



A: La primera pregunta es ¿qué entiende por el término de necesidades educativas especiales y puede mencionar algunas?

B: Las necesidades educativas especiales son todas aquellas emm como... como herramientas que requiere un niño o una niña o un adulto que tiene... que viene acompañado de alguna dificultad ya sea a nivel neurológico, a nivel psicológico, en el lenguaje entonces requieren de una atención especial de un equipo multidisciplinario para poder sacarlos adelante... y te menciono, o sea, va desde las permanentes a las transitorias; trastornos del lenguaje, déficit atencional, el TGD, etc.

A: Con respecto a ese, al Trastorno Específico del Lenguaje ¿qué entiende por ese concepto?

B: ¿Trastorno Específico del Lenguaje? Es una dificultad transitoria... transitoria cuando obviamente no viene asociada a una patología específica. Por ejemplo, cuando una persona es sorda, va a tener un trastorno del lenguaje porque es secundario a su enfermedad, pero un niño que tiene cinco años y que tiene un trastorno del lenguaje sin tener una historia familiar para atrás con dificultad se debe básicamente a un problema en algunos casos que tiene que ver con inmadurez, porque no tiene una causa aparente el trastorno del lenguaje, o sea, no se ha descubierto una causa, son solamente supuestos. Entonces es una dificultad que es de tipo transitoria y que hay que tratarla lo antes posible, antes de que se inicie el período del lectoescrito para que no se transforme a futuro en un trastorno específico del aprendizaje.

A: ¿Y cómo se trabaja acá con esos niños, bueno, en este caso con las niñas, en este colegio?

B: ¿Trastorno del lenguaje?

A: Sí, con el TEL.

B: Acá se trabaja en un programa de integración que es el PIE, donde son agrupadas generalmente cinco niñas por nivel, pero generalmente no es así siempre, porque el TEL se da cuatro hombres versus una mujer, por tanto se da en menor cantidad en las niñas que en los niños. Entonces, generalmente entre una y cinco niñas pueden estar integradas en la etapa preescolar, que es en pre kínder a segundo o inclusive tercero básico. Se trabaja así: la psicopedagoga...las niñas se quedan en jornada alterna, hasta las tres y media de la tarde aproximadamente, donde la psicopedagoga las atiende para trabajar niveles del lenguaje ya sea semántico, morfosintáctico, pragmático. Y yo, que soy la fonoaudióloga, me enfoco específicamente en lo fonético-fonológico. Es decir, articular correctamente los fonemas y reducir procesos fonológicos de simplificación, que son todas estas palabras que los niños simplifican porque intentan hablar como los adultos, los adultos hablamos con palabras largas y difíciles y como no las pueden decir de la misma forma las achican. Entonces, me especifico básicamente en eso, trabajar todo lo que es fonético y fonológico, tanto a nivel expresivo como comprensivo.

A: Y ya que existe una evaluación inicial para identificar, digamos, este trastorno ¿Sabe usted si existe alguna evaluación para determinar si se mejora? ¿O se mejora?

B: ¿El trastorno? Lo que pasa es que al principio cuando ingresan las niñas se les aplican todas las pautas y test de la Superintendencia, que por el decreto nos exigen, que son cuatro test, pero yo aparte aplico un TAR, que es la pauta de articulación a la repetición, un barrido semántico, el Prutting, que es una pauta pragmática, y yo a veces les paso el Illinois, que es un test, el Harrow, que es un test que te mide en el fondo para que sea más específico el trastorno. Luego de eso, que se diagnostica el trastorno del lenguaje, tienen que estar un año siendo atendidas, y al cabo de noviembre a diciembre se vuelven a evaluar con las mismas pautas para ver si el TEL continúa o ya pasó a ser un desarrollo lingüístico. O a veces quedan con un trastorno fonológico como la dislalia, pero ahí ya no pueden seguir en el PIE porque tienen que tener trastorno de lenguaje para continuar.

A: ¿Y en qué consiste la evaluación diferenciada?

B: La evaluación diferenciada generalmente se les hace a las niñas.... Pre-kínder a veces se les hace, a veces no. Es básicamente, si bien son las mismas exigencias, por ejemplo se les hace un acompañamiento, por ejemplo si tienen alguna prueba o algo y no tienen todavía las competencias de cada curso... por ejemplo yo estoy en una prueba de lenguaje, estoy al lado de ellas para darles algunas instrucciones, o cuando tienen de repente disertaciones y tienen la parte fonética, la articulación muy deteriorada, yo soy como el mediador entre lo que ellas exponen y las preguntas que les puedan hacer.

A: O sea, ¿están en la sala siempre?

B: También vamos en la sala. No siempre, yo voy una vez a la semana adonde trabajo con ellas, con el grupo curso y con ellas pero en forma indirecta. Pero a veces cuando hay cosas como especiales uno puede estar ahí apoyando.

A: ¿ Y qué cree usted que es mejor, derivar a este alumno con Trastorno Específico del Lenguaje a un colegio diferente con herramientas adecuadas para trabajar este trastorno o dejarlos en su sala de clases?

B: Tienen que estar en la sala de clases, porque están en un programa de integración. De hecho, las escuelas de lenguaje, yo trabajé en una escuela de lenguaje, y si bien hay profesionales que son súper competentes, no todos son muy competentes, porque en verdad a veces se ingresan niñas sin tener trastorno del lenguaje. Entonces lo mejor es que ellas se inserten en los PIE en los colegios, cuando son bien llevados, digamos, porque así en el fondo, existe todo esto que tiene que ver con la inclusión; ellas comparten con sus compañeras, y lentamente se van tratando y después siguen el conducto regular, siguen a los demás cursos, sin tener la necesidad de sentirse distintas.

A: ¿Pero de alguna manera, el estar en el PIE puede estigmatizar a las alumnas?

B: Es que depende del colegio, en este caso acá no, porque igual tenemos valores que se les incentivan, y acá una niña que esté en el PIE da lo mismo, o sea, da lo mismo, es como cualquier persona que pueda estar en cualquier cosa, o sea, hay niñas que tienen, no sé, hay niñas que están en silla de ruedas y acá no se les discrimina. De repente las niñas cuando son más chicas: “ay dijiste *pedo* por *perro*”, pero uno les explica, pero no es tema... no es tema.

A: Ahora, de acuerdo a su experiencia trabajando con niñas, o niños con TEL, ¿es posible que ellos aprendan inglés?

B: Sí... sí. O sea, yo te lo voy a decir distinto. Lo que pasa es que yo aparte de trabajar acá yo trabajo en Chicureo en mi consulta privada, con colegios así como ABC1, entonces allá el inglés es el inglés. De hecho el Lincoln, es un colegio que se habla todo en inglés, desde que los niños ingresan hasta que se van. Y con trastornos de lenguaje tipo leve no es tan complejo. También yo he atendido niños norteamericanos o niños ingleses, en que no es tan difícil, en que tienen pequeñas sutilezas con la parte gramática. Porque la <r> acá se pronuncia /rr/ y allá se pronuncia /r/, o sea distinta, te fijas, entonces, ahí deben tener un poco de dificultad en la gramática. Pero sí , de repente se puede presentar dificultad, sobre todo porque los niños con trastornos de lenguaje tienen descendida la conciencia fonológica, entonces no saben descomponer sonidos para armar palabras, entonces tanto en inglés como en español, si tú no tienes bien reforzada la conciencia fonológica es bien difícil que tú puedas leer o escribir en inglés o español. Y más, sobre todo si tienes problemas en el habla castellana, que tienen afectada la comprensión y la expresión, va a ser mucho más dificultoso que puedan aprender otro idioma. Pero en mi experiencia personal, todos los niños que yo he atendido en Colina, no he tenido problemas con los niños con el habla inglesa, salvo con algunos que tienen un trastorno de lenguaje de tipo más severo, que ahí yo doy como evaluación diferenciada que no tengan inglés hasta que ya estén nivelados sin tener el trastorno del lenguaje.

A: Ahora, ¿qué tipo de actividades cree usted que puede favorecer el aprendizaje del idioma en niños con TEL?

B: Eso depende mucho del perfil neurosensorial de cada niño, pero yo creo que es como positivo, que a mí me ha dado como harta... como positivo trabajarlos, sobre todo en niños chicos de dos años, tres años, es trabajar la conciencia fonológica, y ahí hay unos libros súper buenos que hicieron unas compañeras mías de Chile, que son jugando con los sonidos, que ahí se trabaja mucho la conciencia fonológica, y esto hace que el niño esté más preparado para poder descomponer palabras, sonidos, etc., tanto en el idioma español como inglés. También hay que trabajar mucho, o sea, hay niños que son más auditivos, hay otros que son más táctiles, hay otros que son más visuales, y dependiendo de ese perfil de cada niño es como uno lo va a abordar.

A: Pero le ha dado resultados hasta el momento...

B: Sí, pero me ha dado resultados trabajar la conciencia fonológica, porque ellos están más preparados para comprender y para poder en el fondo trabajar en el fondo con el inglés tanto a nivel escrito como oral, cuando tienen más desarrollada la conciencia fonológica, porque esa les sirve para ambos idiomas, de hecho, he trabajado también con niñas que hablan francés, o inclusive atiendo a dos niños que hablan alemán, que están en el Colegio Alemán, y sin embargo, tienen trastorno del lenguaje pero sí pueden comprender el español y el alemán. Entonces... depende mucho, insisto, en cómo se maneje. Pero no en trastornos de lenguaje severos, no. Leves. En severos, no es recomendable enseñar hasta que hayan dejado de tener trastornos del lenguaje, que obviamente si es un

trastorno de lenguaje que no es secundario a. Porque si un niño....aunque inclusive.. yo.. uno de los niños que atendí, que es inglés, su hermana es síndrome de Down y está en octavo básico en San Anselmo, y ella es bilingüe. Pero ella es bilingüe porque fue estimulada desde el año de vida. Se le hablaba en español y en inglés. La familia habla solamente inglés y en el colegio en español e inglés. Entonces ella logró, síndrome de Down, un síndrome de Down igual con un CI no muy alto, pero tampoco tan bajo, pero ella es bilingüe total, o sea ella habla los dos idiomas y está en octavo básico. Pero depende mucho de cómo tú lo vas abordando desde chiquitito. Mientras más severo el trastorno del lenguaje... yo soy de la idea de no meterles tanta cosa, pero sí cuando ya se van pasando a leve, ahí sí se puede.

A: Ya, perfecto. Muchísimas gracias.

## Entrevista - Profesores

Colegio Santa Familia, docente educación media.

A: Entonces Miss, cuénteme ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesora?

B: Cinco Años.

A: ¿De qué universidad proviene?

B: Soy de la Universidad de Santiago.

A: Universidad de Santiago, Pedagogía en Inglés, entonces lleva cinco años acá... ¿Usted qué entiende por el término de necesidades educativas especiales?

B: Uh qué difícil...[risas] bueno , a modo general, de acuerdo a lo que nosotros hemos trabajado igual son alumnas que presentan distintos ritmos de aprendizaje de acuerdo a trastornos emocionales que puedan tener o ya que sean más cognitivos y que en el fondo necesitan de distintas herramientas para poder realizar un avance en su aprendizaje.



A: ¿Puede mencionar algunas Necesidades Educativas Especiales?

B: Está, bueno el déficit TDA, Trastorno de Déficit Atencional, el Trastorno Específico del Lenguaje, ehh... TDH que no me acuerdo de la sigla.

A: Quizá incluso incapacidades físicas puede ser.

B: Ah sí, dificultades motrices, algunas.

A: ¿Qué entiende por Trastorno Específico del Lenguaje?

B: Lo que entiendo no más, porque definiciones específicas en realidad no sé. Sí, son estudiantes que tienen algún trastorno relacionado al área del lenguaje.

A: ¿Y Cómo se trabaja en su establecimiento con los estudiantes con TEL?

B: Bueno, yo en particular, no he trabajado con estudiantes con estudiantes específicas con TEL pero aquí contamos con el apoyo del equipo del PIE, del Programa de Integración, entonces ellas están como siempre pendiente de las niñas que tienen distintos trastornos y nos entregan estrategias para poder establecer algún nivel de logro con ellas.

A: Ya. Eh... ¿En qué consiste una evaluación diferenciada?

B: Una evaluación diferenciada acá en el colegio lo trabajamos como una herramienta que esté adaptada para el nivel que tenga cada alumna que presente algún trastorno.

A: Y... ya que se les hace una evaluación inicial para identificar este trastorno ¿Sabe usted si existe alguna evaluación para determinar si se mejora el trastorno?

B: No sé si se mejorará, pero tengo entendido de que acá tenemos Programa de Integración hasta segundo medio y hay algunas alumnas que se van de "alta" en

segundo medio, porque ya en tercero medio no cuentan con el apoyo del equipo PIE.

A: ¿Qué cree usted que es mejor, derivar a este alumno con trastorno específico del lenguaje a un colegio diferente con herramientas adecuadas para trabajar este trastorno o mantenerlos en su sala de clases?

B: En el caso específico de acá, nosotros contamos con todas las estrategias y el apoyo para poder trabajar con estas estudiantes, o sea, lo más fácil para nosotros sería sacarla y llevarla a un colegio diferenciado, pero como acá contamos con el apoyo, siento que eso no es necesario.

A: ¿Por lo general ha habido problemas cuando las integran?

B: Cuando las integramos, eh.. no. O sea, hay sugerencias de trabajo, por ejemplo, que no trabajen todas las alumnas de PIE juntas, que son estrategias en el fondo que se ocupan para que ellas puedan lograr algún nivel de avance.

A: ¿Cree usted que los profesores debieran trabajar en conjunto para tratar este trastorno?

B: Sí, trabajar en conjunto.

A: Y, finalmente ¿Qué tipo de actividades cree usted que puede favorecer el aprendizaje del idioma inglés en niños con TEL?

B: Quizás actividades más visuales, usar videos, material audiovisual en general, con una buena calidad de audio, donde puedan escuchar y a la vez imitar sonidos de la lengua extranjera.

A: Bueno, muchas gracias por su tiempo profesora.

Profesión: Docente Educación Básica

Colegio Santa Familia

A: Ya, entonces estoy con la Miss de inglés de básica, de primero a octavo.

¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesora?

B: Este es mi cuarto año ejerciendo como profesora ya. Este es mi tercer colegio y acá llevo dos años. Estuve en el Boston, que era particular y el Ruiz-Tagle que fue subvencionado. En el Ruiz- Tagle tuve media, sí, pero siempre trabajando con básica. Desde que salí de la U que estoy trabajando con niños de octavo.

A: ¿Y de qué universidad proviene?

B: Universidad de las Américas.

A: Emm ¿Usted qué entiende por el término de Necesidades Educativas Especiales?

B: Bueno, como dice, “Necesidades Educativas Especiales”, más que nada puede ser algo cognitivo o puede ser también físico. Como sabemos que estamos trabajando en este momento la inclusión, supuestamente, generalmente en los cursos siempre existen alguna cantidad de niñas, ya sea un 5% o un 2% de los cursos, que hay niñas que tienen estas necesidades especiales, más que nada cognitivas, en las cual tú tienes que estar trabajando con ellas, pruebas diferenciales, etc., que hoy en día ya no es algo tabú, así que eso más que nada.

A: ¿Puede mencionar algunas de estas necesidades educativas?

B: A ver, pueden ser cognitivas, del lenguaje, quizá algo físico...

A: Y Trastorno Específico del Lenguaje, ¿qué entiende por eso?

B: Ehh.. Dislexia, me imagino. Ay, se me olvidan como los otros problemas del lenguaje.

A: Y en los cursos que ha tratado, ¿ha habido alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje?

B: Emm sí.

A: ¿Y cómo se trabaja con los estudiantes con TEL?

B: Más que nada, en el segundo básico, tengo unas niñas que son gemelas, que tienen como problemas del lenguaje, como problemas quizás de modulación, entonces es muy difícil entender lo que hablan y están trabajando con fonoaudiólogas internas acá del colegio y han mejorado bastante de primero a segundo básico. En primero básico no se les entendía nada, y ahora logran comunicarse un poco más, y han ido evolucionando.

A: Bueno. Existe una evaluación inicial para identificar este trastorno ¿Sabe usted si existe alguna evaluación para determinar si se mejora? Porque se diagnostica pero ¿se mejorará, dentro de lo que usted ha visto?

B: Me imagino que sí, dependiendo de la edad en que uno los está tratando, por eso la idea es que sea, mientras antes, mejor. Y me imagino que es un trabajo con fonoaudiólogos, especialistas, profesionales, donde se logra primero hacer un test, quizá, para ver en qué es lo que hay que enfocarse.

A: Y ¿Qué cree usted que es mejor, derivar a este alumno que tiene trastorno específico del lenguaje a un colegio diferente con herramientas adecuadas para trabajar este trastorno o mantenerlos acá en la sala de clases?

B: Mira yo creo que sí, porque, si bien uno dice que en los colegios se está trabajando con el tema de la inclusión, aún no sé si se trabaja de la misma manera. O sea, tenemos a cuarenta niños en un curso, en donde tú, aunque por mucho que quieras trabajar con esta persona y por mucho que quieras ayudar a esta persona, ¿cómo lo vas a hacer si no tienes las herramientas? ¿Cómo lo haces, si tienes, además de ella, quizás, tres niñas más con necesidades especiales y además de ellas, hay todo un curso? Entonces por mucho que uno quisiera ayudarlas, en el fondo, el espacio, el contexto no te lo permite.

A: Ya, pero entonces ¿cree usted que los profesores debieran trabajar en conjunto para tratar este trastorno?

B: O sea, se debería hacer, y estamos llegando a eso. Los profesores en sí, bueno, te hablo acá en el colegio, los profesores hemos estado en charlas, hemos tenido capacitaciones, en donde se puede trabajar el tema de la evaluación diferenciada en donde trabajar con este tipo de niños o niñas, pero es distinto saber y conocer el tema y llevarlo a cabo. Y llevarlo a cabo con cuarenta niñas, en donde si tienes a esta niña con esta necesidad educativa especial, tú tienes que tomarte tu tiempo para trabajar con ella, y obviamente lo puedes hacer pero... ¿Necesitarán 10 minutos o cinco minutos ellas? ¿O más? Entonces, si bien, estamos llegando a integrar a estas niñas en los distintos colegios, siento que para hacer eso se necesitan en el aula menos niñas, menos niños, en general, para

poder trabajar de manera más privada , o quizás tener a algún profesional a cargo junto con el profesor para poderlos ayudar, como un psicopedagogo. Pero, uno solo, en un curso de cuarenta niños es difícil... es difícil.

A: ¿Qué tipo de actividades cree usted que puede favorecer el aprendizaje del idioma inglés en niños con TEL?

B: Bueno emm... ellas... cantan, porque igual trato de hacer clases más dinámicas, porque tantas evaluaciones en primero y segundo básico es complicado, porque las veo 45 horas a la semana, entonces que ellas recuerden todo lo que se vio en una semana es complicado. Trato de hacer canciones, trato de trabajar las cuatro habilidades.

A: Ok, muchísimas gracias, Miss.

Profesor: María José Contreras

Colegio: Academia de Humanidades

A: ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor?

B: Dos años.

A: ¿Usted qué entiende por el término de necesidades educativas especiales?

B: Se refiere a las ayudas o recursos que deben ser integrados a los alumnos a fin de alcanzar su objetivo de aprendizaje.

A: ¿Puede mencionar algunas?

B: Evaluación diferenciada, adecuación curricular.

A: ¿Qué entiende usted por trastorno específico del lenguaje?

B: Se refiere a la dificultad para utilizar el lenguaje de manera adecuada.

A: ¿Cómo se trabaja en su establecimiento con los estudiantes con TEL?

B: El establecimiento no cuenta con proyecto de integración, si se detecta algún caso, es derivado al especialista correspondiente.

A: ¿En qué consiste una evaluación diferenciada?

B: Es una adecuación que se realiza al instrumento educativo, con el fin de que el estudiante logre el objetivo de aprendizaje.

A: Ya que se les hace una evaluación inicial para identificar este trastorno ¿Sabe usted si existe alguna evaluación para determinar si se mejora?

B: No.

A: ¿Qué cree usted que es mejor, derivar a este alumno con Trastorno Específico del Lenguaje a un colegio diferente con herramientas adecuadas para trabajar este trastorno o mantenerlos en su sala de clases?

B: Derivarlo a un establecimiento que cuente con las herramientas materiales y profesional idóneo para tratar dichas clases.

A: ¿Cree usted que los profesores debieran trabajar en conjunto para tratar este trastorno?

B: Sí.

A: ¿Qué tipo de actividades cree usted que puede favorecer el aprendizaje del idioma inglés en niños con TEL?

R: Depende en gran medida del trastorno que presente el menor. sin embargo actividades lúdicas y que requieran la colaboración e interpretación con sus pares es una buena opción.

Profesor: Marcelo Allup

Colegio: Liceo Nacional de Maipú

A: ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor?

B: Dos años y diez meses.

A: ¿Usted qué entiende por el término de necesidades educativas especiales?

B: A mi juicio, estimo que son las condiciones de un grupo de estudiantes con falencias y/o desventajas físico-cognitivas, que requieren un monitoreo, proceso y



espacio adecuado para la adquisición de conocimientos y habilidades en su proceso de aprendizajes.

A: ¿Puede mencionar algunas?

B: Asperger y autismo.

A: ¿Qué entiende usted por trastorno específico del lenguaje?

B: Me imagino que es un estado cognitivo que imposibilita o reduce la capacidad del desarrollo lingüístico, trayendo problemas de comprensión y producción.

A: ¿Cómo se trabaja en su establecimiento con los estudiantes con TEL?

B: En nuestro caso, no trabajamos con estudiantes que presenten trastornos específicos del lenguaje, ya que para ingresar y ser parte de la comunidad escolar deben rendir pruebas y poseer buenas calificaciones.

A: ¿En qué consiste una evaluación diferenciada?

B: Consiste en medir un proceso de conocimientos y/o habilidades trabajadas durante un período de tiempo, con uno o un grupo de alumnos que se presentan con capacidades especiales.

A: Ya que se les hace una evaluación inicial para identificar este trastorno ¿Sabe usted si existe alguna evaluación para determinar si se mejora?

B: Lo desconozco, pero estimo que sí-

A: ¿Qué cree usted que es mejor, derivar a este alumno con trastorno específico del lenguaje a un colegio diferente con herramientas adecuadas para trabajar este trastorno o mantenerlos en su sala de clases?

B: Si en mi sala de clases el o los profesores no están capacitados para monitorear el proceso educativo de un estudiante con trastornos específicos del

lenguaje y tampoco están las herramientas para trabajar con él, lo más sensato sería derivarlo a un establecimiento que sí pueda brindar una mejor condición para la adquisición y desarrollo de competencias lingüísticas que él o ella necesita.

A: ¿Cree usted que los profesores debieran trabajar en conjunto para tratar este trastorno?

B: Sí, pero sólo si los profesores son asistidos por el Departamento de Orientación y capacitados por entidades reconocidas por el Estado que certifiquen a los docentes como aptos para tales fines educativos.

A: ¿Qué tipo de actividades cree usted que puede favorecer el aprendizaje del idioma inglés en niños con TEL?

B: Si se trabaja con niños, sugiero juegos visuales que despierten el interés por descubrir conocimientos y desarrollar habilidades lingüísticas que desafíen constantemente su intelecto y motricidad así como objetivos a corto y largo plazo que permitan al profesor monitorear constantemente el progreso del alumno y brindar la oportuna retroalimentación a este mismo.

Profesor: Vladimir

Colegio: Andes del Sur

A: ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor?

B: 18 años.

A: ¿Usted qué entiende por el término de Necesidades Educativas Especiales?

B: Las características individuales de algunos alumnos que necesitan algún tipo de atención especial no necesariamente alumnos que estén disminuidos, puede ser alumnos que tengan alguna necesidad porque son más adelantados o porque tienen intereses diferentes cualquier cosa que sea como fuera de la norma puede ser una NEE.

A: ¿Puede mencionar algunas?

B: Por ejemplo los niños con TEA, o con síndrome de asperger o down, trastorno psicológicos, psicomotores... hay como hartos.

A: ¿Qué entiende usted por Trastorno Específico del Lenguaje?

B: A trastornos que tienen que ver con alguna parte específica de la producción o la decodificación de lo que es el lenguaje puede ser escrito o puede ser oral puede también tener un problema en la interpretación de mensajes, pero generalmente son trastornos que pueden ser transitorios, así que igual tienen algún tipo de trabajo particular, son como específicos.

A: ¿Cómo se trabaja en su establecimiento con los estudiantes con TEL?

B. Cuentan con una red de apoyo, se hacen investigaciones por parte del profesor jefe y luego pasan a la red que tiene que ver con el proyecto de integración donde tienen atención de especialistas de TEL depende el área que corresponda. También hay fonoaudiólogos y si el alumno presenta algún trastorno transitorio se atiende dentro de la sala regular y también contamos con grupo diferencial... aun. Que también trabaja con estos niños.

A: ¿En qué consiste una evaluación diferenciada?

B: Depende de la asignatura y adaptaciones de evaluación pero también se trabaja con la PASI para algunos alumnos que también tienen problemas más severos y obviamente también tienen trastornos del lenguaje y también se hacen evaluaciones, al menos de mi parte evaluaciones inclusivas así yo preparo alguna evaluación que pueda ser aplicada para todo el curso. Y dentro de ello los incluyo. No hago cosas así como aparte o diferentes.

A: Ya que se les hace una evaluación inicial para identificar este trastorno ¿Sabe usted si existe alguna evaluación para determinar si se mejora?

B: Sí , los niños trabajan con... las colegas trabajan con una batería de pruebas ... no me recuerdo el nombre ... pero son.. pero si tienen pruebas para determinar si un alumno avanzó o se mantuvo, si sigue con el trastorno o si hay algún... ya definitivamente si se dan de alta en la atención.

A: ¿Qué cree usted que es mejor, derivar a este alumno con trastorno específico del lenguaje a un colegio diferente con herramientas adecuadas para trabajar este trastorno o mantenerlos en su sala de clases?

B: Creo que es bueno mantenerlo dentro de la sala de clases si, a lo mejor hay que mejorar las condiciones de la salas de clases y preparar a los profesores que los atienden para que atiendan la diversidad pero no me parece necesario una escuela de lenguaje para un alumno que tenga trastornos del lenguaje.

A: ¿Cree usted que los profesores debieran trabajar en conjunto para tratar este trastorno?

B: Definitivamente, sí.

A: ¿Qué tipo de actividades cree usted que puede favorecer el aprendizaje del idioma inglés en niños con TEL?

B: Contacto con el uso del lenguaje, con el inglés comunicativo más que con gramática o cosas teóricas eh trabajar con el uso del lenguaje a nivel de ellos de cosas que ellos entiendan que ellos manipulen juegos canciones, y que tengan un acercamiento al inglés que se necesita y el que nos pide el ministerio de educación que es un inglés comunicativo que es para hablar y entender. Nada más.

A: Respecto a las evaluaciones diferenciadas quien construye esos instrumentos, ¿quién se encarga?

B: En la asignatura de inglés las evaluaciones corren solamente por el profesor y tienen una revisión por parte de la unidad técnica pero esa revisión es aleatoria, no es siempre, sí se preocupan de que uno las entregue antes pero no todas las revisan, por la cantidad de profesores y asignaturas que hay. En las asignaturas instrumentales matemáticas lenguaje ciencias naturales e historia ahí si se construyen las evaluaciones con un profesor que es del proyecto de integración que trabaja con el profesor del aula regular. Pero en inglés no está ese apoyo.

A: La vez anterior me había mencionado que no trabajaba mucho con pruebas escritas...más que nada con trabajos.

B: Sí. Más que nada trabajos porque la intención de la enseñanza del inglés, del aprendizaje va más que nada con eso, con poder mostrar poder expresarse en inglés hay muchas cosas que se hacen con grabaciones con listening y si bien se puede hacer una prueba yo puedo perfectamente hacer una clase evaluar a todos los alumnos para ver si entienden o no entienden y traspasarlo a calificaciones por la cantidad de cursos que atiendo ya aprendí, o sea que no me llevo una prueba para revisar en la casa entonces tengo que aprovechar el tiempo de clases

Profesor: Lissette Yáñez

Colegio: San Andrés de Calera de Tango

A: ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor?

B: 10 años

A: ¿Usted qué entiende por el término de necesidades educativas especiales?

B: Aquellos niños que tienen trastornos del lenguaje, cognitivos.

A: ¿Puede mencionar algunas?

B: El Tel, Asperger, déficit atencional, es que hay varios en realidad, son varias siglas pero que no recuerdo ahora.

A: ¿Qué entiende usted por trastorno específico del lenguaje?

B: El trastorno del lenguaje, algo así tiene que ver.

A: ¿Cómo se trabaja en su establecimiento con los estudiantes con TEL?

B: Acá en este colegio específicamente, no tengo conocimientos de que se trabaje en específico con este trastorno ni con ninguno en realidad de un instituto pide.

A: ¿En qué consiste una evaluación diferenciada?

B: En darle más tiempo al alumno, pruebas guiadas, a lo mejor dependiendo del problema que ellos tengan cierto, se les baje un poco la dificultad.

A: Ya que se les hace una evaluación inicial para identificar este trastorno ¿Sabe usted si existe alguna evaluación para determinar si se mejora?

B: Sí, tengo entendido que si hay, aquí en el establecimiento no pero si yo sé que existe como un seguimiento específico con una psicopedagoga, una fonoaudióloga, con una psicóloga, psicopedagoga y fonoaudióloga.

A: ¿Qué cree usted que es mejor, derivar a este alumno con trastorno específico del lenguaje a un colegio diferente con herramientas adecuadas para trabajar este trastorno o mantenerlos en su sala de clases?

B: Es que depende de la persona que lo recibe, a qué me refiero, por ejemplo si la persona está capacitado o maneja un poco el tema de eso, el no tendría ningún problema de que lo dejara en clases y mantener, o sea tomar medidas dentro de los alumnos que no tienen ese problema, si el docente no está capacitado para eso porque no maneja el tema y tampoco nunca ha trabajado con pie, por ejemplo na que hacer, hay que derivarlos a unos especialistas por fuera, aunque es importante que ellos se manejen, que tengan una derivación por fuera, o sea, que tengan.. Como se llama esto, controles por fuera.

A: ¿Cree usted que los profesores debieran trabajar en conjunto para tratar este trastorno?

B: Sí, por supuesto, porque generalmente uno tiene que tomar medidas frente a lo mismo que hablábamos en delante, que cosas se hacen con aquellos con problemas en trastornos del aprendizaje, generalmente uno dice, sabes que hay que trabajar de tal forma, hay que darle más tiempo, hay que hacerle 10 preguntas de tal cosa, no 5 o al revés, no hay que hacerle 10, hay que hacerle 5.

A: ¿Qué tipo de actividades cree usted que puede favorecer el aprendizaje del idioma inglés en niños con TEL?

B: Concreto, generalmente se trabaja con mucho concreto, material concreto, tiene que ver con instrucciones muy guiadas, o sea prácticamente estar ahí encima varias veces y diciéndoles lo que tienen que hacer y qué se yo a la vez



darle más tiempo pero en general los tel en sí tienen que ver con mucho con aprendizaje, o sea con problemas del lenguaje entonces es bien difícil que por ejemplo en inglés tengan una excelente notas en pronunciación, re difícil, es muy difícil, no es imposible pero muy difícil, ellos te pueden entender pero no podrías hacerle la misma evaluación por ejemplo que los otros alumnos de manera oral porque no podrías.

In-depth interview:

1. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor?
2. ¿Usted qué entiende por el término de necesidades educativas especiales?
3. ¿Puede mencionar algunas?
4. ¿Qué entiende usted por trastorno específico del lenguaje?
5. ¿Cómo se trabaja en su establecimiento con los estudiantes con TEL?

6. ¿En qué consiste una evaluación diferenciada?
7. Ya que se les hace una evaluación inicial para identificar este trastorno  
¿Sabe usted si existe alguna evaluación para determinar si se mejora?
8. ¿Qué cree usted que es mejor, derivar a este alumno con trastorno específico del lenguaje a un colegio diferente con herramientas adecuadas para trabajar este trastorno o mantenerlos en su sala de clases?
9. ¿Cree usted que los profesores debieran trabajar en conjunto para tratar este trastorno?
10. ¿Qué tipo de actividades cree usted que puede favorecer el aprendizaje del idioma inglés en niños con TEL?

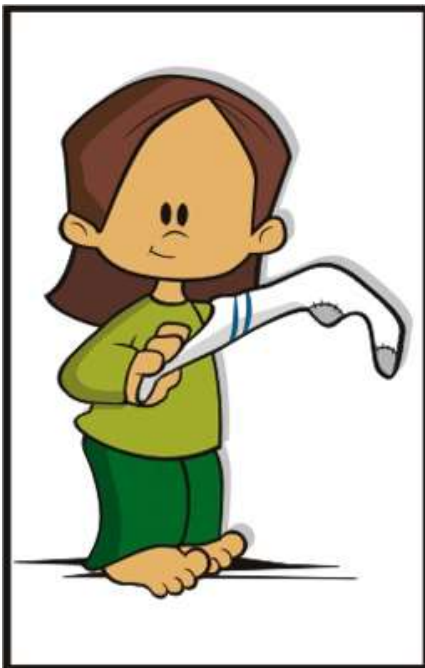
Interview for specialists:

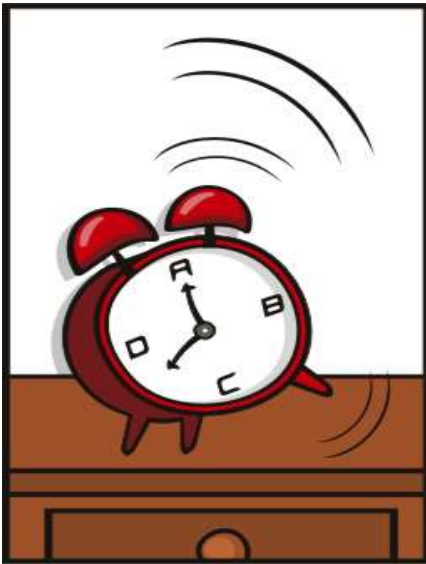
1. ¿Usted qué entiende por el término de necesidades educativas especiales?  
¿Puede mencionar algunas?
2. ¿Qué entiende usted por trastorno específico del lenguaje?
3. ¿Cómo se trabaja en su establecimiento con los estudiantes con TEL?
4. ¿En qué consiste una evaluación diferenciada?
5. Ya que se les hace una evaluación inicial para identificar este trastorno  
¿Sabe usted si existe alguna evaluación para determinar si se mejora?
6. ¿Qué cree usted que es mejor, derivar a este alumno con trastorno específico del lenguaje a un colegio diferente con herramientas adecuadas para trabajar este trastorno o mantenerlos en su sala de clases?

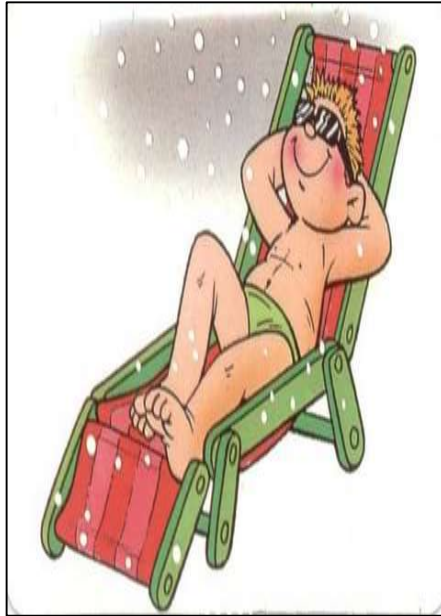
7. De acuerdo a su experiencia trabajando con niños con TEL, ¿es posible que estos alumnos puedan aprender inglés?
8. ¿Qué tipo de actividades cree usted que puede favorecer el aprendizaje del idioma en niños con TEL?

Activity 1:

What's wrong?







## Activity II

Memory game. Flip the **cards** over and match the pairs as quickly as possible.

