

TRABAJO FIN DE GRADO



Facultad de Ciencias
de la Educación de Sevilla

ENSEÑANZA ADAPTADA DE LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS A ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

AUTORA: MARÍA DEL ROCÍO GALINDO PORFIRIO

TUTORA: ANA MARÍA PÉREZ CABELLO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE SEVILLA)

4º CURSO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. MENCIÓN EN LENGUA INGLESA

CURSO 2021/2022

INDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
JUSTIFICACIÓN	5
OBJETIVOS	6
MARCO TEÓRICO	7
CONCEPTO TEÓRICO: ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	7
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE	8
DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE	12
TEL RESPECTO AL RETRASO DEL LENGUAJE	13
TEL RESPECTO A TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA	15
PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE	18
BILINGÜISMO Y TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE	21
METODOLOGÍA	23
RESULTADOS	27
MATERIALES DIDÁCTICOS	31
RECURSO 1: DOBBLE EDUCATIVO	32
RECURSO 2: CIRCLE PHONICS	33
RECURSO 3: TABÚ	35
RECURSO 4: SPIN THE ROULETTE	37
RECURSO 5: TELL ME A STORY!	39
CONCLUSIONES	40
BIBLIOGRAFÍA	44
ANEXOS	48
Anexo I: Rúbrica Evaluación por Observación de los Recursos Didácticos	48
Anexo II: Cartas Dobble Educativo	49
Anexo III: Material Circle Phonics	49
Anexo IV: Cartas Tabú	51
Anexo V: Material Ruleta	51
Anexo VI: Plantillas para crear material para la ruleta	53
Anexo VII: Dados para contar historias	53

RESUMEN

El alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que necesita una serie de adaptaciones, ya sean adaptaciones curriculares o significativas, debido a que presentan limitaciones en ámbitos psíquicos, físicos o sensoriales. El profesorado tiene un papel fundamental ya que es el encargado de introducir en sus sesiones metodologías variadas y novedosas, favoreciendo la total integración del alumnado.

La enseñanza de la lengua inglesa es de vital importancia para el desarrollo del alumnado, analizando la adaptación de sus contenidos al alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). La elaboración de este Trabajo Final de Grado es comprobar las ventajas de aprender una segunda lengua extranjera y cómo adaptarla a este tipo de alumnado.

Para poder realizar una mejor aproximación a la adaptación que hay que realizar de la lengua extranjera al alumnado con esta necesidad educativa, se ha realizado una encuesta destinada a docentes que impartan asignaturas en inglés tanto en centros bilingües como en centros no bilingües. Con los resultados obtenidos, se ha buscado crear una guía de recursos y materiales para mejorar la enseñanza del inglés en alumnado con TEL y que pueda servir para integrarlos y que puedan interactuar con sus compañeros/as. Por tanto, la guía contará con recursos tanto individuales como para trabajo en grupo.

PALABRAS CLAVE:

Necesidades educativas especiales, profesorado, lengua inglesa, trastorno específico del lenguaje, TEL, materiales, recursos.

ABSTRACT

Students with special educational needs are those who need a series of adaptations, whether they are curricular or significant adaptations, because they have limitations in the psychic, physical or sensory field.

Teachers have a fundamental role because they oversee introducing varied and innovative methodologies in their sessions, favoring the total integration of the students. Teaching of English Language is of vital importance for the development of students, analyzing the adaptation of its contents to students with Specific Language Disorder (SLD). The elaboration of this Final Degree Project is to verify the advantages of learning a second foreign language and how to adapt it to this type of students.

To make a better approximation to the adaptation that must be made of the foreign language to students with this educational need, an inquest has been carried out aimed at teachers who teach subjects in English both in bilingual centers and in non-bilingual centers. With the results obtained, it has been sought to create a guide of resources and material to improve the teaching of English in students with SLD and that can serve to integrate them and allow them to interact with their classmates. Therefore, the guide will have both individual and group work resources.

KEY WORDS:

Special educational needs, teachers, English language, specific language disorder, SLD, materials, resources.

JUSTIFICACIÓN

Tras la realización de las prácticas correspondientes al tercer curso del Grado de Educación Primaria durante el curso 2020/2021, tuve contacto con un alumno del primer curso de la etapa de Educación Primaria que tenía una necesidad educativa especial denominada: Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Antes de conocerle no sabía lo que era, investigué un poco para estar al tanto de su situación y ayudarle en las asignaturas en las que estaba en su clase, aquellas que se impartían en lengua inglesa.

Durante la estancia en el centro de prácticas, se comprobó que no le prestaban la suficiente atención y dejaban a un lado la enseñanza de la lengua inglesa con este alumno, incluso sin importar si el alumno no seguía el ritmo de clase normal. No entendía los conceptos o se llegaba a frustrar por sentirse perdido durante el desarrollo de las sesiones.

La no inclusión es un problema real que se encuentra presente en numerosas aulas y centros educativos. El trabajo individualizado es bueno para que puedan asimilar conceptos y luego ser capaces de seguir el desarrollo normativo de las clases, pero se olvidan de un aspecto fundamental: el trabajo grupal y la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones grupales.

La adaptación de contenidos y utilización de recursos y materiales durante las clases es una gran herramienta para lograr la total inclusión de todos los alumnos y alumnas y que se puedan sentir integrados e iguales que sus compañeros y compañeras. En muchas ocasiones igualdad significa la incorporación de pequeñas diferencias para lograr que todos alcancen los objetivos marcados, porque no debemos olvidarnos de lo verdaderamente importante: que el alumnado aprenda y disfrute de su proceso de aprendizaje.

Con la elaboración de este TFG pretendo profundizar en esta necesidad educativa especial, ligarla a la enseñanza de la lengua extranjera inglesa y realizar una guía de materiales y recursos que se puedan utilizar para un mejor desarrollo y adaptación de los contenidos al alumnado. Se propondrá en el centro de prácticas para comprobar su efectividad para el fin de este proyecto.

OBJETIVOS

Es imprescindible, antes de comenzar con la redacción del Trabajo de Fin de Grado, que delimitemos una serie de objetivos que serán los que se pretenderán alcanzar.

Dichos objetivos son los siguientes:

- Investigar sobre los conceptos relacionados con el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y su aplicación en el aula de enseñanza de lengua extranjera inglés.
- Conocer en profundidad el TEL. Cuáles son sus características, la sintomatología más frecuente, cómo realizar una intervención adecuada en el aula.
- Crear recursos manipulativos para una mejora de la enseñanza de la lengua inglesa en alumnado con TEL y que sirva para el resto de la clase, es decir, recursos individualizados para alumnos con TEL y grupales para fomentar su inclusión en el aula.

Cabe reseñar que el siguiente trabajo se ha realizado gracias a una serie de competencias que he podido desarrollar durante la realización del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Sevilla, entre las que destaco las siguientes:

- GT.2. Concebir la profesión docente como un proceso de aprendizaje continuo y permanente, que se adapta a los cambios sociales, pedagógicos y científicos; comprometida con la calidad de la enseñanza y la renovación de las prácticas docentes.
- GT.3. Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- GP.1. Analizar y sintetizar la información.
- GP.2. Organizar y planificar el trabajo.
- GP.5. Comunicar oralmente y por escrito con orden y claridad, en la propia lengua y en una segunda lengua.
- GP.6. Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados.
- GP.9. Trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares.
- GP.13. Transferir los aprendizajes y aplicar los conocimientos a la práctica.
- M62. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.

MARCO TEÓRICO

CONCEPTO TEÓRICO: ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Los alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos que presentan dificultades en su aprendizaje y, para ello, se proporcionan cambios en sus objetivos, métodos de enseñanza y contenido, por tanto, necesitan adaptaciones curriculares (Gil, 2010). El alumnado con necesidades educativas especiales puede presentar diversas dificultades, pudiendo ser psíquicas, físicas, sensoriales o llegar a tener una conducta inadecuada.

Según el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo: el término Alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo es aquel alumnado que requiere y recibe una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales. La participación de las familias en el proceso de inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales es fundamental para conseguir dicho fin.

Conviene citar varios artículos procedentes de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre en los que se podrán observar cómo se integra a este alumnado dentro de la escuela ordinaria.

- *“La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario” (Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre).*
- *“Se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, garantizando los*

derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera”
(Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre).

Los artículos anteriores son un claro reflejo sobre lo que se busca con la realización de este Trabajo Final de Grado, la inclusión del alumnado en las clases en las que se impartan asignaturas en lengua inglesa.

El porcentaje de alumnado que ha recibido apoyo educativo en España (524.219) fue recibido por trastornos de aprendizaje (35,9%), por situaciones de desventaja socioeducativa (24,9%) o por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación (14,2%). (La Moncloa, 2021).

En este último grupo de alumnado podemos enmarcar la necesidad educativa especial sobre la que vamos a tratar en el desarrollo de este trabajo: Trastorno Específico del Lenguaje.

TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) ha llegado incluso a llamar la atención de la comunidad científica debido a su gran singularidad, comenzando a emplearse dicho término sobre los años 80 del siglo XX (Mendoza, 2012).

El alumnado con TEL presenta un marcado déficit verbal con afectación de uno o varios aspectos estructurales del lenguaje. Existen un amplio rango de dificultades cognitivas no lingüísticas en una gran parte de la población con TEL (Bishop, 1992; Hill, 2001; Leonard, 1998; Van der Lely, 2005), entre los que se incluyen: déficits perceptivos, déficits en atención, déficits motores e, incluso, déficits de memoria. ¿Qué nos quiere decir esto? Este trastorno no es tan “específico del lenguaje”, ya que acapara otros campos metacognitivos.

Por tanto, la definición más integradora del Trastorno Específico del Lenguaje procede de la American Speech-Language Hearing Association: “un trastorno del lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, a uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje

tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo”.

Las habilidades lingüísticas de las personas que presentan TEL pueden ser diversas, incluyendo diversas alteraciones en procesamiento del lenguaje, lo cual dependerá del desarrollo lingüístico a nivel fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y/o pragmático; o de la modalidad de lenguaje que se utilice a nivel de comprensión y/o producción.

Existe un avance muy esclarecedor en la conceptualización y delimitación operacional de este trastorno gracias a una serie de autores (Stark y Tallal, 1981). Marcan una serie de requisitos mínimos para poder realizar un diagnóstico certero sobre el TEL y de exclusión a aquellos niños que presenten problemas con el lenguaje, pero por causas diferentes. Podemos encontrar los siguientes criterios:

- Nivel auditivo de 25 dB en la banda de frecuencias de 250 a 6.000 Hz, y de 25 dB en el reconocimiento de palabras familiares.
- Estatus emocional y conductual normal, por lo que excluyen los casos que presenten problemas conductuales graves o problemas especiales de ajuste familiar y/o escolar.
- Nivel intelectual mínimo, es decir, considera que no presentan este trastorno los niños/as cuyo coeficiente intelectual (CI) de ejecución sea inferior a 85.
- Estatus neurológico sin signos de alteración, por lo que no alcanzarían el criterio de TEL los niños/as con claros signos neurológicos o con historia de traumatismo cerebral, epilepsia u otros indicadores de trastorno neurológico.
- Destrezas motoras del habla normales, con exclusión de los niños/as con problemas orales motores periféricos, deficiencias en la sensibilidad oral o anormalidades oro faciales.
- Nivel lector normal, en caso de que el niño/a haya iniciado el aprendizaje formal de la lectura.

Con estos criterios sobre la mesa se logra un avance importante en el ámbito de la investigación, encontrando el debate en el año 1991 sobre si el TEL debiera considerarse una categoría clínica, confirmándose que no es una categoría clínica, sino que se trata de un conglomerado de subcategorías con posibles factores causales diferentes (Aram, 1991).

La categorización más antigua del TEL la encontramos en las investigaciones de Rapin y Allen (1983) que se basa en la clasificación en tres categorías de trastornos del desarrollo del lenguaje: *trastornos mixtos receptivo-expresivos*, *trastornos expresivos* y *trastornos de procesamiento de orden superior*.

En los trastornos mixtos receptivo-expresivos encontramos la agnosia auditiva verbal (problema de procesamiento auditivo central) y los déficits fonológico-sintácticos. En estos dos casos, el trastorno afecta a la comprensión y a la expresión del lenguaje.

En el trastorno expresivo encontramos la displasia verbal, conllevando problemas de fluidez y dificultades motoras del habla, afectando a los aspectos organizativos del habla; y trastornos de programación fonológica que afecta a la inteligibilidad del habla.

Finalmente, en el trastorno de procesamiento de orden superior encontramos los déficits léxico-sintácticos que se caracterizan por problemas de hallazgo de palabras; y los déficits semántico-pragmáticos que reducen las destrezas de conversación.

Los trastornos del habla y del lenguaje aparecen en el DSM-IV en el apartado de trastornos de inicio en la infancia, niñez o adolescencia. Por tanto, las tipologías de TEL que se establecen en base a criterios clínicos aumentan las teorías neuropsicológicas y lingüísticas, pero sin base empírica. La primera aproximación empírica determinó seis subtipos diferentes de TEL, mencionando especialmente los estudios dirigidos al establecimiento de subgrupos de niños/as con TEL llevados a cabo por Conti-Ramsden (Conti-Ramsden, 1993).

Por tanto, nos encontramos ante dos orientaciones diferentes para clasificar el TEL, como un clasificación clínica o clasificación empírica. Ninguna es coincidente, porque estamos ante un trastorno con unas manifestaciones muy heterogéneas, pudiendo reducirlas y aclarar que podemos referirnos a un grupo cuyas deficiencias se encuentran en el plano expresivo (TEL-E) y otro grupo con dificultades en el plano expresivo y en el receptivo en mayor o menor grado (TEL-ER), aunque siempre encontraremos casos de difícil ubicación o diagnóstico en estas dos clasificaciones.

¿Cuál es uno de los grandes problemas del TEL? La identificación del trastorno es el paso más complicado para poder comenzar a trabajar con el alumnado. Principalmente, se utilizan criterios de exclusión, especificidad, discrepancia y evolución. Se deduce, por tanto, que un niño/a tendría TEL si solo afecta a alguna o algunas de sus habilidades lingüísticas, si sus

ejecuciones en tareas relativas al lenguaje son significativamente peores que las que se refieren a otras habilidades, especialmente cognitivas, y si sus problemas lingüísticos permanecen en el tiempo.

A continuación, desglosaremos más con detalle los criterios mencionados anteriormente.

En primer lugar, encontramos los *criterios de inclusión-exclusión* que hacen referencia a los requisitos mínimos que una persona debe poseer para incluirlo dentro de personas con TEL o, por otra parte, a los problemas y alteraciones que hay que desechar para poder identificar a ese individuo como persona con TEL. No serían personas con TEL aquellos individuos cuya causa principal fuese una deficiencia a nivel auditivo, un desfase mental, cambios emocionales severos, anormalidades bucofonatorias y signos neurológicos claros. En términos de inclusión, se consideraría a un individuo persona con TEL aquellos que manifiesten un nivel cognitivo mínimo, los que superen un *screening* auditivo en frecuencias conversacionales, los que no tengan ninguna lesión que pueda explicar el trastorno y los que no hayan sido diagnosticados dentro de algún cuadro del TEA (Trastorno del Espectro Autista). Es importante mencionar que se requiere la utilización de unos mínimos criterios de inclusión que garanticen el buen control experimental, aun pudiendo empobrecer la interpretación del TEL.

Por otra parte, encontramos los *criterios por especificidad* siendo complementarios a los criterios de exclusión, considerando que la especificidad entiende que los niños/as con TEL no pueden presentar ninguna patología diferente a la lingüística, asumiendo la normalidad en todos los ámbitos, exceptuando el ámbito lingüístico. Investigaciones recientes demuestran que hay niños/as que presentan dificultades añadidas en algunas habilidades (auditivas, cognitivas o motoras), por tanto, el trastorno no sería tan específico como se cree. Además, conviene reseñar que existen niños/as con TEL que acaban manifestando habilidades sensoriales deficientes y no verbales, mientras que otros solamente tienen dificultades con aspectos exclusivamente lingüísticos, especialmente en los referidos a la morfología, sintaxis y fonología. La heterogeneidad de la población con trastornos en el lenguaje hace que la especificidad ayude a profundizar en las posibles bases genéticas del TEL.

El *criterio de la discrepancia* se establece considerando las diferencias entre la edad cronológica y la edad lingüística o la discrepancia entre la edad lingüística con respecto a la edad cognitiva. Los criterios que más se utilizan son los siguientes:

- Al menos 12 meses de diferencia entre la edad mental o la edad cronológica con respecto a la edad del lenguaje expresivo.
- Al menos 6 meses de diferencia entre la edad mental o cronológica y la edad de lengua receptivo.
- Al menos 12. Meses de diferencia entre la edad mental o cronológica y una puntuación de edad lingüística compuesta (expresiva + receptiva).

La edad lingüística debe ser 12 meses inferior a la edad cronológica o a la edad mental no verbal. Se utilizan criterios de discrepancia cognitiva para diagnósticos del trastorno del lenguaje expresivo y del trastorno mixto del lenguaje expresivo y receptivo. Si existe mayor discrepancia tendremos una mayor severidad del trastorno.

Finalmente, si decidimos definir el TEL utilizando *criterios evolutivos*, presentaría un carácter duradero y resistente a cualquier tratamiento que le queramos aplicar. Este indicador nos hace posible diferenciar el TEL del RL (retraso del lenguaje), que sí se reduce con el tiempo y responde correctamente a los tratamientos que se le aplican. Los indicadores de perdurabilidad y resistencia, lejos de ayudarnos suponen un obstáculo ya que es un trastorno que depende de su propio proceso evolutivo. Hay autores que consideran que la distinción entre RL y TEL no se encuentra muy diferenciada, ya que se piensa que la recuperación que presentan las personas con RL a los 5 años puede no ser real. En conclusión, la diferenciación entre RL y TEL presenta un mayor carácter técnico y orientativo para la intervención del logopeda que un carácter neurológico.

DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Una vez hemos observado lo anteriormente citado es conveniente distinguir el TEL de otras alteraciones o trastornos que pueden ser confusos cuando se diagnostican ya que la línea que separa dichos trastornos del TEL es bastante fina.

Por tanto, se considera realizar un diagnóstico diferencial del Trastorno Específico del Lenguaje con respecto a:

- Retraso del Lenguaje.
- Trastornos del Espectro Autista (TEA).

TEL RESPECTO AL RETRASO DEL LENGUAJE

Sobre los dos años es cuando se comienza a desarrollar el lenguaje oral, continuando hasta los cinco años, momento en el que los infantes adquieren las formas básicas del sistema lingüístico. Aquellos desfases que se produzcan con más de cinco años nos indican una alteración en el lenguaje o un retraso de este.

El retraso en el lenguaje es de carácter más evolutivo, siendo un desfase cronológico, en el que el niño no presenta dificultades ni de carácter motor, sensorial ni emocional (Torres, 2003). El lenguaje, en estos casos, es más tardío y lento, siendo un retraso significativo y a la vez en los siguientes aspectos: fonológico, semántico y morfosintáctico (Torres, 2003).

Existen una serie de circunstancias (Acosta y Moreno, 1999) que, si se acaban desarrollando, desembocarían ante un caso de retraso del lenguaje:

- El problema es principalmente el aspecto expresivo.
- Resultan llamativas las alteraciones fonológicas y el léxico limitado.
- El lenguaje oral comienza a emplearse como medio de comunicación en torno a un año o año y medio más tarde de lo habitual.
- Homogeneidad en el retraso en el desarrollo de todos los componentes del sistema.
- Comparar sujetos con idéntico diagnóstico nos muestra poca variabilidad en los perfiles lingüísticos de los sujetos.
- A pesar del retraso, observamos una evolución paralela a la estándar en los rasgos característicos de cada una de las etapas.
- Con un buen entorno y capacidades intelectuales, los propios sujetos compensan su propia dificultad.
- Se observa una respuesta positiva a la intervención, con mejorías en poco tiempo de su competencia lingüística.

Torres (2003) señala que la detección temprana es importante para una correcta intervención, reforzando estos problemas para que el desarrollo en el aula sea completamente normativo. El Trastorno Específico del lenguaje se puede encontrar si se dan los siguientes desajustes:

- Problemas tanto en el plano expresivo como en el comprensivo.

- Asincronías en el desarrollo de los distintos componentes, coexistiendo habilidades lingüísticas propias de la edad del niño/a con formulaciones erróneas o ausencia de otras más simples y/o primitivas.
- Presentan errores que no se corresponden con los habituales en el proceso de adquisición del lenguaje.
- Gran alteración en el componente morfosintáctico, en el uso de reglas en situaciones espontáneas como pueden ser la narración de hechos, explicar una cuestión, situaciones cotidianas, etc.

Es cierto que tanto el retraso en el lenguaje como el TEL implican problemas en la adquisición del hábito lector. Pérez Pérez (1997) llegó a la conclusión de que las narraciones que realizan los niños/as con TEL se caracterizan por la omisión de diferentes partes del discurso:

- Omisión de elementos cohesivos imprescindibles para entender el discurso, como son los pronombres.
- Omisión de ideas, tanto principales como secundarias.
- Omisión de partes importantes de las proposiciones, tanto verbos, sujetos y complementos verbales.

La distinción entre retraso en el lenguaje y TEL es importante para la intervención por parte de un logopeda.

A continuación, expondremos una tabla comparativa entre el Trastorno Específico del Lenguaje y el retraso en el lenguaje.

TEL	RETRASO DEL LENGUAJE
Trastorno sobre el lenguaje.	Dificultad del lenguaje con carácter evolutivo o desfase cronológico.
Desviación del lenguaje.	Inmadurez lingüística.
Asincronías en el desarrollo de los componentes del lenguaje.	Retraso compensado e igualitario en todos los aspectos lingüísticos.
Dificultad a la hora de expresarse y de comprender.	Dificultades en el plano expresivo.

Alteración significativa del aspecto morfosintáctico.	Alteraciones fonológicas y limitaciones en
Vocabulario muy escaso. A veces, inexistente.	Vocabulario escaso.
Problemas de lectura.	Dificultades en el proceso lector.
Perfiles no uniformes.	Perfiles sin variabilidad significativa.
Intervención temprana: favorable, con evolución compleja y lenta.	Intervención temprana: buena respuesta ante ella.

Tabla 1. Comparación entre el TEL y el Retraso del Lenguaje. (Elaboración propia)

TEL RESPECTO A TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

El autismo es, según Artigas (1999), un trastorno del desarrollo que presenta un inicio temprano con alteraciones en la interacción social, comunicación, lenguaje y flexibilidad de conductas, intereses y actividades.

Las personas con autismo pueden presentar una serie de alteraciones del lenguaje. A continuación, enumeraremos las enunciadas por Martos y Pérez (2002):

- Falta de respuesta al habla.
- Falta de reconocimiento de gestos y entonación.
- Dificultad para comprender el léxico abstracto y la comprensión del sentido no literal.
- Funciones comunicativas limitadas.
- Problemas en la teoría de la mente.
- Dificultades para iniciar interacciones verbales y comprender la intención.
- Limitación del nivel de abstracción y organización en el discurso, en el razonamiento verbal y la generación de respuestas verbales.
- Sintaxis limitada.
- Lenguaje poco creativo.
- Limitación en la abstracción semántica.
- Inversión pronominal.
- Dificultades en la expresión prosódica.
- Complicaciones en el empleo de gestos que acompañan al lenguaje (ecolalia).
- Dificultades articulatorias.

Wing (1988) promulgó un sistema de clasificación de los Trastornos del Espectro Autista, siendo una *triada social*. Reflexionó que para poder situar a un niño/a en el continuo espectro autista debía mostrar una triada de carencias sociales. Bishop (1989) mostró un sistema de clasificación espectral bidimensional siguiendo los estudios de Wing. Enmarcó al autismo, el síndrome de Asperger y el trastorno semántico-pragmático (TSP) como cuadros solapados.

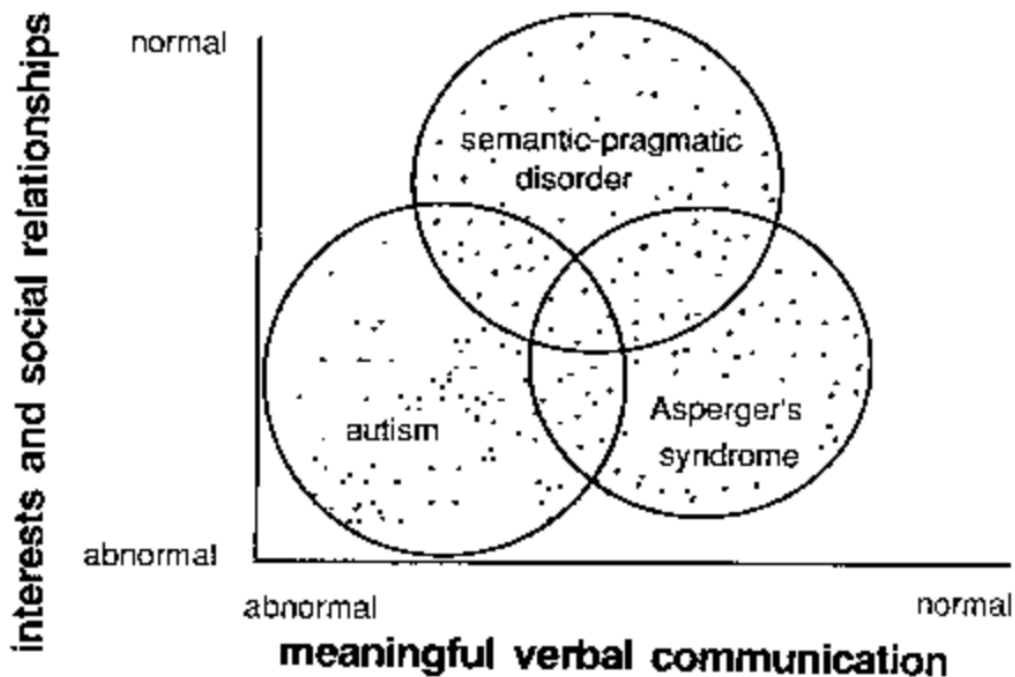


Figure 1: Two-dimensional model of the autistic continuum.

Figura 1. Modelo bidimensional del espectro continuo autista según Bishop (1989).

Los niños con autismo presentan dificultades en ambas dimensiones, mientras que la alteración que domina en la dimensión de intereses y relaciones sociales corresponde al Síndrome de Asperger y, como podemos observar en la Figura 1, la dimensión de la comunicación verbal se corresponde con el trastorno semántico-pragmático.

Este síndrome presentaba los siguientes síntomas (Rapin y Allen, 1983):

- Lenguaje expresivo muy fluido.
- Oraciones bien construidas, sintáctica y fonológicamente aceptables.
- Lenguaje poco comunicativo.
- Alteraciones para codificar el significado importante en conversaciones.
- Dificultad para integrarse en discursos comunicativos.

- Buena comprensión de palabras sueltas o de frases cortas.
- Trastornos de comprensión del discurso conexo.
- Respuestas incongruentes a preguntas formuladas.
- Lenguaje ecolálico y repetitivo.

En base a dichas características, se comenzó a plantear la posibilidad de que este síndrome englobara los problemas encontrados en el TEL o, si se acercaba más a limitaciones lingüísticas propias del espectro autista. Por estas razones, se comenzó a pensar que este síndrome estaba a medio camino entre el TEL y el TEA.

Aunque es cierto que el TEL y los Trastornos del Espectro Autista puedan presentar características muy similares, se suceden en el ámbito comunicativo afectando, por tanto, a las relaciones sociales. Debemos dejar claro que son trastornos diferentes y que solo comparten ciertas similitudes en aspectos concretamente lingüísticos. También hemos mencionado el Trastorno Semántico-Pragmático, en continua investigación ya que no se encuentra bien enmarcado si pertenece al TEL o al TEA o, en cambio, es un trastorno aislado y propio, sin pertenecer a otro subgrupo. Es cierto que dicho trastorno comparte características del TEL y del TEA, considerándose un trastorno intermedio.

A continuación, expondremos una tabla para que resulte más fácil observar visualmente que se trata de trastornos diferentes que comparten ciertas características. La primera tabla hará una comparación entre el TEL y el TEA mientras que la segunda se centrará en determinar que aspectos del TSP se encuentran en el TEL y cuáles se encuentran en el TEA.

TEL	TEA
Trastorno del lenguaje.	Trastorno del desarrollo.
<p>Alteraciones en el lenguaje, conllevando en algunos casos dificultades en las interacciones sociales.</p> <p>No presentan problemas motores, sensoriales ni emocionales.</p>	<p>Alteraciones en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacciones sociales. - Comunicación. - Lenguaje. - Flexibilidad de conductas. - Intereses. - Actividades.

Afecta de forma primordial al lenguaje.	Afecta a diferentes y diversas funciones.
Las alteraciones del lenguaje presentan un claro carácter morfosintáctico.	Las alteraciones sobre el lenguaje son de carácter pragmático.

Tabla 2. Tabla comparativa entre el TEL y el TEA. (Elaboración propia).

TSP	TEL	TEA
Buenos recursos expresivos	No	No
Fluidez verbal	No	No
Inicio tardío del lenguaje	Sí	Sí
Dificultades en la dimensión de comunicación verbal significativa.	Sí	Sí
Problemas para reconocer lo importante de una conversación	Sí	Sí
Lenguaje ecológico	No	Sí

Tabla 3. Tabla sobre los elementos del TSP que presentan TEL y TEA. (Elaboración propia).

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

El protocolo de actuación consiste principalmente en dar respuesta a las dificultades que presente el niño/a y para ello, como indica Mendoza (2001), debemos realizar una selección precisa de objetivos y contenidos adecuados al nivel de lenguaje que presente el niño/a con TEL, considerando que este trastorno presenta diferentes grados de severidad con unas dificultades que afectarán a diferentes dimensiones lingüísticas, por lo que será un proceso de intervención complejo.

Por otra parte, debemos asumir que algunos de los contenidos que propongamos no serán conseguidos por todos los niños que presenten TEL y deberemos dar prioridad a aquellos contenidos que nos sirvan como base para futuros aprendizajes. Es importante que tengamos

en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado con TEL para poder elaborar una correcta intervención y obtener así mejores resultados.

Para poder realizarlo es necesario que se tengan claras qué conductas debemos intervenir cuando nos encontramos ante un alumnado con TEL. Mendoza (2001) basándose en Hedge (1985) nos guía con las siguientes pautas para realizar una correcta selección de dichas conductas:

- Seleccionar las conductas que tengan un mayor impacto en las destrezas comunicativas del niño/a.
- Seleccionar las conductas más útiles, es decir, las que con más alta probabilidad podrán realizar en casa o en otros ambientes.
- Seleccionar las conductas que ayude al alumnado a ampliar destrezas comunicativas.
- Seleccionar las conductas para que sean lingüística y culturalmente adecuadas para el alumno/a.

Sabemos que el TEL presenta una gran problemática expuesta durante todo el desarrollo anterior, por lo que debemos prestar atención a una secuenciación en la que tengamos claro qué aspectos serán los primeros que se abordarán. Podemos volver a basarnos en Mendoza (2001), ya que desarrolla una serie de aspectos que servirán de base para secuenciar otros. La secuenciación presenta:

- Vocabulario básico.
- Inicio de construcción de frases.
- Elementos morfológicos y sintácticos.
- Categorías pragmáticas.

La adquisición de un vocabulario básico para alumnado con TEL será el aspecto más importante que deberemos desarrollar como docentes, ya que su vocabulario suele ser muy escaso. Una vez que el alumnado consigue dicho vocabulario básico, comenzaremos a trabajar sobre aspectos que impliquen la construcción de frases, siendo importante asegurarnos de que comprenden el proceso, utilizando diversos materiales para que puedan manipular y observar visualmente el proceso. Seguiremos con la enseñanza de morfemas gramaticales, introduciendo las estructuras sintácticas. Finalmente, una vez que adquieran aspectos de estructuración del lenguaje, veremos su funcionalidad y trabajaremos las categorías pragmáticas, con ayuda del logopeda en contextos simbólicos para el niño/a para una mejor asimilación. (Mendoza, 2001).

Aguado (1999) proporciona diferentes estrategias para utilizar en la intervención, siendo las más importantes la imitación, el modelado, la estimulación forzada y el *bootstrapping* externos. Cuando utilizemos estrategias de imitación es importante que capturemos de forma significativa la atención del niño/a con frases cortas y sencillas, con ayuda de materiales para ayudar a una mejor comprensión por parte del niño/a.

Aguado (1999) formula cinco niveles de imitación:

- Nivel 1: Presentación de una imagen y su modelo, seguida de una solicitud de imitación. En este caso, con la imagen delante diríamos: *el perro está durmiendo; repetimos, el perro está durmiendo.*
- Nivel 2: Desvanecimiento del requerimiento de imitación. Presentaríamos la imagen y diríamos: *el perro está durmiendo.*
- Nivel 3: Desvanecimiento del modelo. En este caso, presentaríamos únicamente la imagen.
- Nivel 4: Presentación de imágenes no entrenadas previamente con el niño/a.
- Nivel 5: presentación de imágenes no entrenadas previamente y desvanecimiento de cualquier tipo de refuerzo.

Seguidamente, las estrategias del modelado son varias, pudiendo mostrar el modelo sin pedir una respuesta por parte del niño/a hasta incitarle a responder. Se suelen utilizar muñecos con el objetivo de que se corrija al muñeco de los errores a nivel lingüístico que comete, animando al niño/a a que sea él quien lo corrija. (Aguado, 1999).

La estimulación focalizada (Aguado, 1999) tiene gran relación con el modelado porque consiste en darle al niño/a de “una exposición concentrada de una determinada forma semántica, léxica, fonológica o morfosintáctica”.

Las estrategias que se basan en la conversación tenemos que distinguir entre las expansiones; que son aquello que los adultos dicen completando el mensaje del niño/a; por ejemplo: *Papá coche → Sí, el coche es de papá*). Por otra parte, tenemos las reformulaciones que consisten en correcciones que genera el adulto sobre los enunciados del niño; por ejemplo: *Me gustan las fufes → Sí, te gustan las chuches.*

Los *bootstrappings* externos (Aguado, 1999) consisten en aprovechar el conocimiento que posee el niño/a en otros aspectos del lenguaje y utilizarlos para poder identificar palabras, aprender a utilizar los sujetos pronominales, etc.

Por tanto, la intervención neuropsicológica del TEL deberá ir encaminada al trabajo en diferentes dimensiones del lenguaje, haciendo hincapié en fonología y morfosintaxis. Las dificultades verbales se suelen compensar con otros procesos o funciones preservadas. Debemos prestar atención al modo en que se produce el desarrollo del lenguaje y del resto de procesos cognitivos y adaptar las intervenciones a las características propias del alumnado para poder optimizar los resultados y que la intervención resulte exitosa.

BILINGÜISMO Y TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Diferentes autores, entre ellos Ebert, Khnert, Pham, Disher y Payesteh (2014), afirman que los niños bilingües con TEL presentan dificultades que se hacen plausibles en todas las lenguas que conozcan.

Las habilidades cognitivas y lingüísticas de niños bilingües con TEL y de niños monolingües con TEL presentan los mismos errores: tanto en dificultades en algunas tareas de procesamiento no específicamente lingüístico como en la competencia morfosintáctica.

Los docentes de lenguas extranjeras se enfrentan cada vez con más alumnos/as con Trastorno Específico del Lenguaje. El verdadero logro de la adquisición de una lengua no ocurre de manera rápida, sino que presenta una evolución continua en la que la competencia comunicativa se sintetiza seguidamente de que el alumnado se emerja en un ámbito de la L2.

Krashen (1981) indica que existen dos formas para desarrollar la capacidad lingüística en una lengua extranjera. Estas son la adquisición de la lengua y el aprendizaje de esta.

La adquisición consiste en un desarrollo automático, natural, implícito e inconsciente semejante al que pasa el niño/a pequeño/a con su lengua materna, basándose en equiparar la lengua a través de su uso en situaciones comunicativas reales, por lo que quién está aprendiendo no es consciente de su propio proceso de aprendizaje, ni de la adquisición de reglas gramaticales; desarrollando un sentido que determina qué es lo apropiado y qué no.

Por otro lado, el aprendizaje lingüístico consiste en una evolución consciente, guiada y explícita, es decir, la persona conoce la lengua, sus métodos y sus criterios, pudiendo hablar de ella y explicar sus características. Se produce un aprendizaje consciente en un contexto formal, es decir, en una escuela o un instituto de enseñanza.

Corpas (2016) ofrece una serie de claves informales que ayudan a la adquisición de la lengua extranjera inglesa como pueden ser ver la televisión en inglés, leer libros y/o revistas en inglés, escuchar canciones en inglés, dialogar en inglés con sus compañeros/as, emplear elementos multimedia en inglés y medios audiovisuales en inglés. Debemos hacer ver al alumnado que la enseñanza de un nuevo idioma es un proceso lúdico y que no puede generar angustia, favoreciendo el autocontrol.

El alumnado con TEL puede sentir angustia y sentirse desplazado en las clases y sesiones debido a la falta de vocabulario y expresividad en su propia lengua materna, por tanto, es muy importante que se promuevan en el aula momentos de relajación para hacer más distendido el proceso de enseñanza-aprendizaje a alumnos/as con esta dificultad.

Es imprescindible que en las clases de lengua extranjera utilicemos métodos distendidos como pueden ser aprendizajes basados en problemas, lecturas interactivas, aprendizajes cooperativos, resolución de problemas, la técnica del aula invertida, feedback entre los propios compañeros/as, diarios de aprendizaje, etc.

La enseñanza de una lengua extranjera tiene que ser pragmática, integrante y que, por supuesto, consiga estimular al alumnado trabajando con sus propias motivaciones e intereses. La clase de lengua extranjera tiene que hacer partícipes a los alumnos/as con TEL para que sean capaces de poder enriquecer sus habilidades comunicativas, siendo un espacio importante para aumentar también sus capacidades y habilidades sociales.

La enseñanza de una lengua extranjera hace que los niños/as tengan conciencia de que el mundo es diverso, que existe una apreciación por las diferencias y un entendimiento de otros puntos de vista diferentes al de uno mismo. Además, los alumnos/as se vuelven más creativos y desarrollan una mayor confianza en sí mismos. De esta manera, el alumnado puede recapacitar sobre la diversidad y asimilarlo en su propia realidad.

El alumnado con TEL debe trabajar la lengua extranjera en base al principio de inclusión y de atención a la diversidad. Las estrategias que se utilicen serán vitales para conseguir una correcta asimilación de los contenidos, que no se agobian durante el desarrollo de las sesiones y puedan ver de manera muy visual, mediante la utilización de recursos visuales y materiales manipulativos, lo que se va a realizar durante las clases. Es importante favorecer el aprendizaje significativo de una lengua extranjera para que lo aprendido pueda tener verdadero sentido en su realidad y en su vida cotidiana. Además, hay que buscar técnicas de relajación para que el alumnado con TEL no se agobie durante las clases y trabajar las habilidades sociales para que puedan integrarse y participar activamente en las clases.

METODOLOGÍA

En lo referido a la metodología, se ha utilizado prioritariamente un método cualitativo referido a la lectura de diversos artículos mencionados específicamente en el marco teórico de este Trabajo de Fin de Grado. Para ello, hemos basado nuestro estudio cualitativo en las investigaciones llevadas a cabo por Corpas (2016), Krashen (1998) y Aguado (1999), autores que mencionan la importancia de adaptar contenidos y estrategias de la enseñanza de una segunda lengua a alumnado con TEL. La utilización de estos artículos ha ayudado para una correcta comprensión del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y cómo se pueden adaptar los contenidos para el desarrollo de la lengua inglesa en alumnado con dicho trastorno.

Además del aspecto cualitativo mencionado, también cabe reseñar un aspecto cuantitativo porque se ha diseñado una encuesta didáctica enfocada a docentes de lengua inglesa, que imparten la asignatura de inglés o, en su caso, alguna asignatura bilingüe si también presentan competencias CLIL. Es una encuesta que puede expandirse a docentes tanto de Educación Infantil como de Educación Secundaria.

El propósito de esta encuesta se centra para conocer la realidad existente en diversos centros educativos de la provincia de Sevilla, al igual que en Sevilla Capital. Con dichos resultados, podremos tener una visión más cercana de la realidad sobre el TEL y sobre la enseñanza de la lengua inglesa a alumnado con TEL y cómo asimilan los conceptos y si el proceso de enseñanza-aprendizaje es óptimo y adecuado para un correcto desarrollo de dicho alumnado.

La encuesta realizada recibe la siguiente denominación: *Encuesta sobre el Trastorno Específico del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua Inglesa en Educación Primaria*.

Esta encuesta se ha diseñado mediante la herramienta de Google, denominado *Google Form*.

La sección primera presenta una breve introducción que explica el ánimo de esta encuesta, agradeciendo la participación en la misma e incluso animando a los encuestados a aportar sugerencias propias a través del correo electrónico facilitado en el formulario.

A continuación, encontramos la primera pregunta en la que realizamos una distinción entre el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Nos interesa este dato debido a que dependiendo del nivel educativo las adaptaciones que se realizan al alumnado son diferentes, o no, dependiendo en su mayor parte de la labor del docente de forma individual. Existen casos en los que en Educación Secundaria apenas se realizan adaptaciones.

Encuesta sobre el Trastorno Específico del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua Inglesa en Educación Primaria.

¡Hola!

Soy estudiante de cuarto curso del Grado de Educación Primaria (Mención en Lengua Inglesa) en la Universidad de Sevilla.

Esta encuesta, de carácter anónimo, va enfocado a docentes de inglés y asignaturas bilingües (Science, Maths, P.E.; etc.) en la etapa de Educación Primaria.

Para cualquier duda o sugerencia pueden ponerse en contacto conmigo en la siguiente dirección: rociogporfi@gmail.com

Muchas gracias por colaborar y por aportar un granito de arena a esta investigación.

Ilustración 1: Introducción encuesta.

...

¿En qué etapa educativa se encuentra ejerciendo su labor docente?

- Educación Infantil.
- Educación Primaria.
- Educación Secundaria.

Ilustración 2: Nivel del docente encuestado.

Dependiendo de la casilla elegida, se derivará a cada encuestado a las secciones correspondientes a sus ciclos para responder cuestiones referidas a en qué ciclo imparte su labor docente y qué asignaturas imparte. Las preguntas se adaptan a cada etapa educativa, ya que las asignaturas que se imparten en la etapa de Educación Primaria difieren significativamente de las que se imparten en Educación Secundaria. La sección 2 corresponde a la etapa de Primaria y la sección 3 correspondería a la etapa de Secundaria.

Una vez respondidas estas cuestiones, la encuesta nos deriva a la sección 4 en la que se pregunta si han tenido o tienen alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje y, a continuación, si ha adaptado su docencia para este tipo de alumnado.

¿Ha tenido o tiene alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje?

Sí.

No.

Ilustración 3: Alumnado con TEL.

En el caso de marcar NO en la respuesta anterior, la encuesta finalizaría y se enviaría directamente al encuestador.

En caso contrario, pasaríamos a la sección 5 en la que se preguntaría si la docencia ha sido adaptada al alumnado que presente esta necesidad educativa especial.

...

¿Ha adaptado las clases para alumnado con TEL?

Sí.

No.

Ilustración 4: Adaptación docencia.

Sí marcan la respuesta SÍ, la última pregunta de esta encuesta sería para averiguar qué tipos de adaptaciones han realizado y cómo lo han realizado, llevándonos la encuesta a la sección 6. Por otro lado, si el encuestado responde NO, nos interesa conocer los motivos por los que no se han realizado adaptaciones y tendríamos una última pregunta en la que investigamos estos motivos. Ambas preguntas finalizarían con este cuestionario.

¿Qué tipo de adaptaciones ha realizado con dicho alumnado?

Puede elegir más de una opción si se han realizado varias adaptaciones.

- Utilizando materiales diferentes.
- Adaptaciones curriculares.
- Coordinación con el docente de Pedagogía Terapéutica.
- Adaptaciones significativas.
- Asignando al alumno/a con TEL un compañero/a guía para ayudarle al seguimiento de la clase.
- Ayuda de un docente de apoyo en el aula durante toda la jornada o durante clases puntuales.
- Other...

Ilustración 5: Preguntas asociadas hacia la adaptación de la docencia.

¿Por qué motivo no ha considerado la adaptación de las clases a alumnado con TEL?

- No he considerado que necesiten adaptaciones significativas.
- Se realizan adaptaciones cuando el alumnado trabaja con el docente de Pedagogía Terapéuti...
- No tengo tiempo de adaptar ni de crear materiales específicos para dicho alumnado.
- Other...

Ilustración 6: Preguntas asociadas a por qué no se han realizado adaptaciones.

Aquí finalizaría nuestro cuestionario. Se busca la fiabilidad y exactitud de las preguntas y respuestas, por tanto, todas las preguntas tienen carácter obligatorio de respuesta y solo podemos realizar la encuesta una vez por persona encuestada, intentando el máximo rigor en nuestra investigación. En los ajustes hemos limitado las respuestas, como hemos mencionado anteriormente. Una vez que el cuestionario es enviado, esa persona no podrá volver a hacerlo de nuevo.

RESULTADOS

Este apartado estará destinado en mostrar los resultados de la encuesta que hemos explicado en el apartado anterior. El fin principal de esta encuesta es conocer la situación actual de los docentes de los centros de Sevilla, sabiendo de antemano que, desgraciadamente, se realizan pocas o nulas adaptaciones en la enseñanza bilingüe y en la enseñanza normativa a estos alumnos con dicha necesidad educativa.

La encuesta que hemos realizado sobre adaptaciones a alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje se ha realizado entre diferentes docentes de diferentes centros educativos de Sevilla, obteniendo un total de 20 respuestas. Los perfiles han sido docentes que impartan lengua inglesa o asignatura como Ciencias o Matemáticas, pero en modalidad bilingüe.

El 100% del profesorado pertenecía a la Etapa de Educación Primaria, comprobando en el siguiente diagrama circular cómo no hemos obtenido respuestas de docentes de Educación Infantil ni de Educación Secundaria.

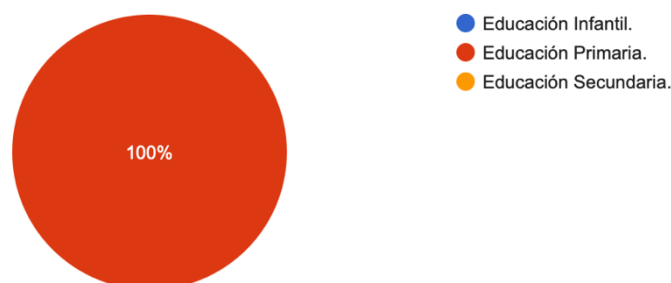


Diagrama circular 1. Nivel en el que se ejerce la docencia.

Dentro del 100% del profesorado perteneciente a la etapa de Educación Primaria, concluimos que existe un 37,5% que imparte su docencia en el Primer Ciclo de Educación Primaria, siendo

este porcentaje el mismo para el profesorado que se encuentra en el Segundo Ciclo de Educación Primaria. Un 25% del mismo, imparte su docencia en el Segundo y en el Tercer Ciclo de Educación Primaria.

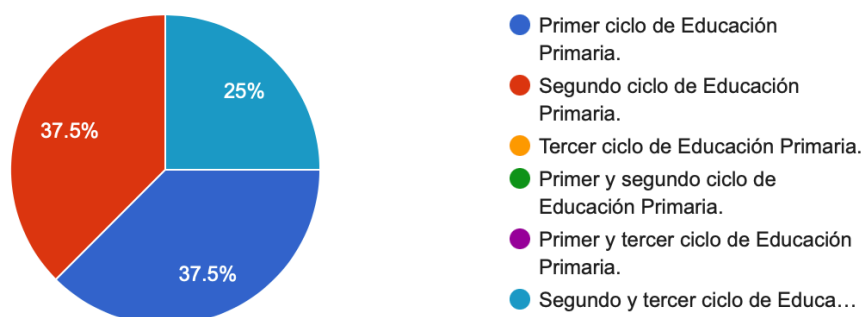


Diagrama circular 2. Ciclos de Educación Primaria.

Entre estos docentes encuestados de Educación Primaria, vamos a realizar una visualización de las asignaturas que imparten.

En el gráfico podemos observar que la gran mayoría imparten Lengua Castellana y Literatura (75%), Ciencias Naturales (75%), Ciencias Sociales (62,5%) y Matemáticas (62,5%). Le siguen las asignaturas de Educación Plástica y Visual y Valores Sociales y Cívicos con un 37,5% respectivamente, la asignatura de Inglés (25%) y Educación Física con un 12,5%. La asignatura de Religión no es impartida por ningún docente.

Es importante reseñar que solo dos profesores son los que imparten inglés, y que las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales se imparten en inglés.

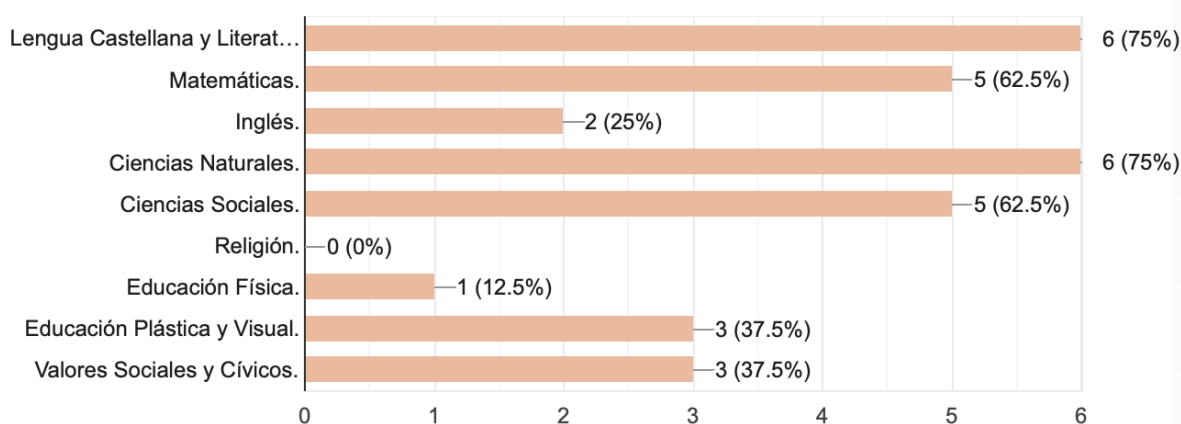


Gráfico 1. Asignaturas impartidas en Educación Primaria.

A continuación, encontramos llamativo que un 62,5% de los encuestados sí han tenido o tienen alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje, siendo un 37,5% los docentes que no han tenido alumnado con este tipo de necesidad educativa especial.

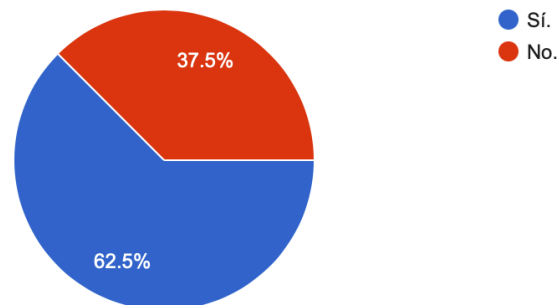


Diagrama circular 3. Docentes con alumnado TEL.

En cuanto a la adaptación de las clases a alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje, podemos concluir que únicamente dos docentes han sido los que no han adaptado sus clases (20%), mientras que un 80% de docentes sí han considerado adecuado adaptar la docencia hacia este tipo de alumnado.

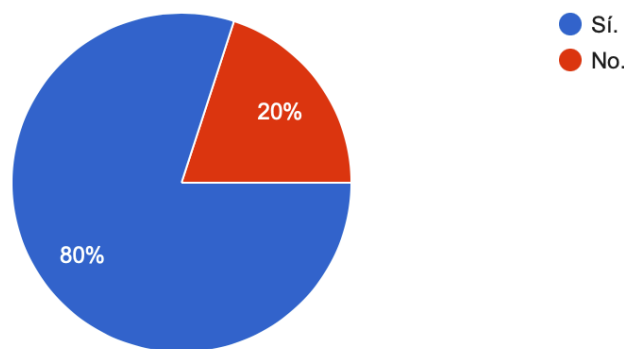


Diagrama circular 4. Adaptaciones docentes a alumnado TEL.

Los docentes que no han adaptado sus clases consideran unánimemente que el alumnado no ha necesitado adaptaciones.



Diagrama circular 5. Motivos de no adaptar la docencia a alumnado TEL.

En cambio, dentro del 80% de docentes que sí han adaptado las clases a su alumnado, encontramos dos muy significativas. El 66,7% afirma la utilización de materiales diferentes a los habituales para facilitar las sesiones al alumnado que presenta Trastorno Específico del Lenguaje, mientras que el 33,3% ha optado por la coordinación con el docente de Pedagogía Terapéutica.

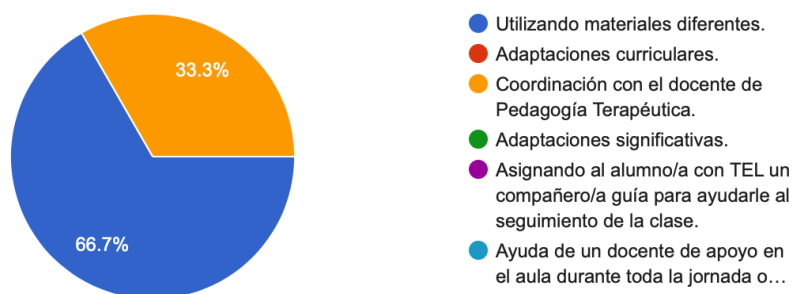


Diagrama circular 6. Diferentes adaptaciones a alumnado TEL.

En base a estos resultados, podemos comprobar que los docentes encuestados adaptan de manera poco significativa sus sesiones a este tipo de alumnado. El alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje debe tener una respuesta a sus necesidades, y más cuándo nos encontramos ante una enseñanza bilingüe o, simplemente, en la enseñanza de la lengua extranjera en el centro educativo.

Con los resultados de los estudios mencionados anteriormente en el marco teórico y con los resultados obtenidos en nuestro formulario de Google Form, consideramos que es importante que el alumnado con esta necesidad educativa especial se encuentre cómodo en las clases, que

participe y se integre en el desarrollo normal de la clase. Para ello, se desarrollarán una serie de materiales didácticos que pueden ser utilizados en las clases para facilitar la comprensión de la materia de manera individualizada con los alumnos que lo requieran y, con materiales grupales para que todo el grupo-clase pueda participar y todos sean cooperadores necesarios de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Teniendo en cuenta las necesidades educativas del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje, es de vital importancia que el alumnado se sienta integrado en la clase, que disfrute de las sesiones de las asignaturas bilingües y de la primera lengua extranjera. Para ello, se ha considerado la creación de diferentes recursos manipulativos que puedan ser utilizados por el alumnado con TEL y por el resto del grupo-clase para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje completo.

Los materiales didácticos se han adaptado valorando siempre su correcta implantación en un aula de Educación Primaria, pudiendo ser adaptados a los diferentes cursos y ciclos de esta etapa educativa.

Los recursos que utilizaremos tienen gran utilidad en un aula de Educación Primaria, destacando que algunos de ellos son adaptaciones educativas de juegos comercializados para niños de esta etapa.

Concretamente, el recurso de *Dobble Educativo* y *Tabú* son adaptaciones a los conocidos juegos que se comercializan actualmente. Estas adaptaciones permiten que el alumnado disfrute jugando a juegos que le son familiares, pero en una lengua extranjera y en un contexto educativo. Además, el juego de “*Tell me a Story!*” utiliza una serie de dados con diferentes imágenes, que permiten que el alumno pueda crear su propia historia en versión castellana, en este caso, hemos adaptado dicho recurso para utilizarlo en el aula de lengua inglesa. Para el recurso que comprende la utilización de una ruleta, dicho elemento ha sido adquirido en la conocida tienda IKEA para poder adaptarla a las necesidades del alumnado, creando diferentes plantillas y materiales para su utilización.

Los presentes materiales didácticos podrán ser evaluados mediante una tabla de observación creada para tal fin que podremos encontrar en el Anexo I.

RECURSO 1: DOBBLE EDUCATIVO

DOBBLE EDUCATIVO		
OBJETIVOS	MATERIALES	PAPEL DEL PROFESOR
Revisar el vocabulario aprendido en la unidad.	60 tarjetas de vocabulario.	El profesor explica la dinámica del juego y proporciona una lista, en caso de que el alumnado lo necesite, para trabajar dichas palabras de vocabulario. Una vez explicado, el profesor va revisando si van diciendo las palabras correctamente e interviene en caso de que lo considere oportuno.
Trabajar la pronunciación de las palabras.	Cada tarjeta presenta una serie de objetos/imágenes para trabajar el vocabulario de la unidad.	
Mejorar la fluidez a la hora de pronunciar las diferentes palabras del vocabulario.	Lista de las palabras de vocabulario (si fuese necesario).	
Asociar palabras con imágenes.		
Aprender a trabajar de manera cooperativa.		

Tabla 4. Principales aspectos del recurso: Dobble Educativo.

“Dobble” es un juego educativo en el que se trabaja la concentración, la velocidad, la percepción visual, en el que se ejercita la vista, el habla y la coordinación. Es un juego que nos ofrece numerosas utilidades y una de ellas es en la enseñanza del vocabulario en lengua inglesa.

Como afirma Aguado (1999), el vocabulario es una parte muy importante para la comprensión del discurso cuando aprendemos una nueva lengua. En inglés, es imprescindible que el alumnado pueda comprender y asimilar estos conceptos para comenzar a trabajar con ellos. Este aspecto es mucho más importante en el alumnado con TEL.

Este juego permite que el alumno pueda asociar la palabra con su representación gráfica, haciendo más fácil su comprensión y posterior memorización. Es una manera lúdica para que

el alumnado pueda aprender y, a la vez, pasarlo bien y sentirse integrado en las respectivas sesiones.

Mendoza (2001) promueve una secuenciación de contenidos, comenzando por el vocabulario básico. Por este motivo, es importante comenzar introduciendo el vocabulario en el alumnado con TEL para que sean capaces de llegar a producir estructuras más complejas.

El objetivo principal es el aprendizaje del vocabulario de las diferentes unidades didácticas en lengua inglesa. Mediante la utilización de este, el alumnado podrá afianzar el vocabulario trabajado y memorizarlo de una manera indirecta al tener que utilizar dichas palabras para poder participar en la dinámica.

El juego se compone de 60 cartas con diferentes figuras y/o imágenes sobre el vocabulario que estemos trabajando en ese momento. Cada alumno recibe una carta en la que encontrará una serie de imágenes; una carta será colocada en el centro de la mesa y el alumnado deberá ir descartando cartas en base a sí en su tarjeta tienen una imagen o figura que se encuentre en la carta de la mesa. En base a dicha dinámica, irán deshaciéndose de las cartas hasta quedarse sin ninguna.

Mediante la utilización de este recurso, ayudaríamos al alumnado TEL a poder trabajar conjuntamente con sus compañeros durante la sesión ordinaria e, incluso, adaptar la dinámica para poder trabajar con ellos de manera individual para afianzar el vocabulario. En el caso del vocabulario de la comida, podríamos hacer una lista de la compra con la tarjeta que haya seleccionado para afianzar la escritura del vocabulario y su pronunciación para, posteriormente, trabajar con sus compañeros durante la sesión de inglés.

Encontraremos el material de este recurso en el Anexo II.

RECURSO 2: CIRCLE PHONICS.

CIRCLE PHONICS		
OBJETIVOS	MATERIALES	PAPEL DEL PROFESOR
Enseñar los diferentes fonemas.	Letras del abecedario.	El profesor explica la dinámica del juego en la que

Relacionar los fonemas con las correspondientes grafías.	Tarjetas con diferentes imágenes para trabajar los diferentes fonemas.	cada alumno tendrá una tarjeta y, cuando el profesor diga el nombre de la imagen de su tarjeta, el alumno deberá pegarla en la letra que corresponda al fonema predominante.
Conocer las Jolly Phonics.	Canciones de las Jolly Phonics.	
Trabajar la pronunciación con ayuda de las Jolly Phonics.	Velcro o pegamento.	
		Compaginar el uso de este recurso con la introducción en el aula de las Jolly Phonics.

Tabla 5. Principales aspectos del recurso: Circle Phonics.

“Circle Phonics” es un recurso educativo en el que buscamos trabajar los fonemas en lengua inglesa. Como sabemos, la enseñanza de la fonética es un aspecto clave para poder enseñar la lengua inglesa atendiendo a un enfoque comunicativo y, a la vez, significativo. Nuestra prioridad como docentes es enseñar una lengua comunicativa, un tratamiento más profundo ayudándonos del dominio de la fonética.

Mediante este juego, utilizamos un *phonic method* que, como afirma Lázaro (2007), consiste en enseñar el sonido de las palabras y su relación con las grafías, denominado principio grafo-fonémico, captando la estructura ortográfica del inglés. Por tanto, enseñamos ortografía y fonética al mismo tiempo. Así se trabaja la conciencia fonológica como habilidad para que el niño reconozca, identifique y manipule los sonidos y/o fonemas de las palabras.

El juego consiste en colocar las letras del abecedario repartidas por toda la clase. Una vez que las letras se encuentren pegadas, les daremos al alumnado una serie de imágenes que, con velcro, deberán pegar en su correspondiente letra. El docente dirá una palabra en inglés, y el alumno que tenga esa imagen deberá levantarse y pegar dicha palabra en la letra que corresponda con su fonema.

Es importante que trabajemos con ellos la pronunciación y, sería conveniente, que fueran anotando en su cuaderno las palabras que vayan saliendo para que comprueben que la grafía no se corresponde en la mayoría de las ocasiones con su pronunciación. La fonética es la base de cualquier lengua y, en el caso de la lengua inglesa, más todavía.

Este juego hará que el alumnado con TEL y el resto de sus compañeros de clase sean conscientes de que este idioma presenta la dificultad de que la grafía no se corresponde con la fonética. Por tanto, es una oportunidad para que comprueben que existe una manera más lúdica para aprender la correcta pronunciación de las palabras.

Además, sería conveniente que este juego fuese trabajado una vez que el alumnado haya adquirido los fonemas que se incluyen en cada grupo de las Jolly Phonics que es un método multisensorial que se centra en la motivación del alumnado mediante el elemento lúdico (como nuestro recurso). En concreto, consiste en recrear una serie de acciones específicas para cada uno de los cuarenta y dos sonidos de las letras, organizados en siete grupos con los que se pretende ayudar a los alumnos a adquirir sonidos para el posterior de las destrezas en lengua inglesa, tal y como Armendáriz Lodosa (2013).

Encontraremos el material de este recurso en el Anexo III.

RECURSO 3: TABÚ

TABÚ		
OBJETIVOS	MATERIALES	PAPEL DEL PROFESOR
Trabajar la conciencia semántica en lengua inglesa.	Tarjetas preparadas con el vocabulario de la unidad.	El profesor explica la dinámica del juego, consistente en que un miembro del equipo deberá conseguir que sus compañeros acierten una palabra del vocabulario antes de que se agote el tiempo. Deberá dar una pequeña definición sin usar las palabras <i>tabú</i> (aquellas que aparezcan en la tarjeta).
Trabajar la expresión y comprensión oral en lengua inglesa.	Reloj de arena o cronómetro para medir el tiempo (1 min).	
Revisar el vocabulario aprendido en la unidad.	Cuaderno para anotar los puntos (en caso de que así lo estime el profesor).	
Aprender a trabajar de manera cooperativa.		

Tabla 6. Principales aspectos del recurso: Tabú.

El juego del “*Tabú*” se basa en la habilidad para comunicar a nuestros compañeros palabras sin poder usar una serie de palabras prohibidas en las tarjetas. Mediante la utilización de este recurso adaptado al alumnado, se pueden aprender y reforzar conocimientos a nivel léxico, gramatical y fonético.

Este juego presenta beneficios tanto para el alumnado de un aula ordinaria como para el alumnado TEL, ya que sirve para reforzar conocimientos y comprobar qué saben de la lengua extranjera. Buscamos la destreza de la comunicación oral de manera cooperativa, por tanto, es una buena estrategia para que el alumnado TEL se sienta integrado en el aula al poder tener apoyo de sus compañeros a la hora de desempeñar la actividad.

Con esta actividad buscamos que el alumnado pueda dar pequeñas descripciones, utilizando el vocabulario aprendido en el aula y las expresiones y estructuras gramaticales que se han trabajado durante el curso escolar. Es un recurso que permite que el alumnado pueda mejorar su capacidad de síntesis, buscar ideas principales, mejorar la pronunciación y la entonación para que su compañero pueda descifrar lo que le intenta transmitir.

Con el uso de esta dinámica en el aula, conseguimos la inclusión del alumnado TEL en las sesiones ya que trabajamos la comunicación oral y el repaso de los contenidos adquiridos en las sesiones previas. Para el alumnado TEL es una oportunidad de mejorar las habilidades comunicativas en una lengua extranjera, siempre con ayuda del profesorado. Las cartas, al tener imágenes de las palabras, facilitan la comprensión de la palabra que deben describir. Tal y como expone Fernández, S. B. (2013), se considera que los apoyos visuales son muy importantes para comenzar con la comunicación oral, incluso en alumnado sin Trastorno Específico del Lenguaje; por tanto, se considera un recurso bastante inclusivo para poder trabajar en el aula y conseguir que todo el alumnado participe de manera activa.

Encontraremos el material de este recurso en el Anexo IV.

RECURSO 4: SPIN THE ROULETTE

SPIN THE ROULETTE		
OBJETIVOS	MATERIALES	PAPEL DEL PROFESOR
Trabajar estructuras gramaticales y vocabulario trabajado durante las sesiones.	Ruleta de madera. 24 imágenes / letras / pictogramas para adherir a la ruleta.	El profesor introduce en una breve explicación con qué finalidad utilizaremos la ruleta (vocabulario, estructuras gramaticales, entre otros).
Mejorar la pronunciación y la fluidez en una segunda lengua.	Cuaderno para anotar lo que el docente considere oportuno.	Una vez explicado, el alumnado girará la ruleta y deberán llevar a cabo las indicaciones del profesor (crear un pequeño role-play, jugar un bingo para el repaso del vocabulario, crear oraciones con las palabras que aparezcan en la ruleta, por mencionar algunos ejemplos).
Revisar vocabulario mediante diversas dinámicas.	Tarjetas de bingo, flashcards (dependiendo del juego a utilizar con la ruleta).	
Mejorar la agilidad mental y la resolución de problemas.		

Tabla 7. Principales aspectos del recurso: Spin the roulette.

Un recurso de utilidad en los centros educativos es la llamada “Ruleta Ikea”. Consiste en una ruleta de madera de la conocida empresa IKEA que se adapta de multitud de formas para la creación de recursos educativos.

Para crear este recurso, se ha adquirido una de esas ruletas y se ha diseñado una serie de plantillas para poder reutilizarla en numerosas ocasiones con los diferentes *topics* que nos encontremos a lo largo del curso escolar.

Mediante la utilización de este recurso, dinamizamos el aula y captamos la atención del alumnado para la realización de la sesión. Es un recurso que el alumnado puede manipular, aprendiendo a la vez que juegan y disfrutan de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El recurso trata de crear 24 imágenes para pegar en la ruleta. Dichas imágenes tendrán que ver con los contenidos trabajados durante la unidad didáctica correspondiente.

Una vez creadas, se dispone de dicha ruleta en el aula y se pueden crear, a su vez, diversos juegos a partir de la misma. Con ella se crean diversas actividades para fomentar la destreza comunicativa en lengua inglesa, tales como: bingos, pequeños role-plays, drills, etc.



Ilustración 7: Ruleta Ikea con material para trabajar las horas en una segunda lengua.

El uso de este es importante para el alumnado TEL ya que el apoyo visual, como hemos comentado en ocasiones anteriores de mano de Fernández, S. B. (2013), es imprescindible para ayudar a la comprensión de las explicaciones, actividades e indicaciones para poder tener un correcto desarrollo de la sesión. Resulta atractiva tanto para el alumnado TEL como para aquel alumnado que no presente necesidades educativas especiales, ya que aporta factores como la suerte y el azar que resultan muy motivadores en el aula. Ayuda al desarrollo global del alumnado a nivel físico, cognitivo, social y afectivo.

Es un recurso que, a su vez, potencia las emociones del alumnado, integrándolos en la dinámica del juego y generando un compromiso para que el resultado de la actividad sea óptimo.

Encontraremos el material de este recurso en los Anexos V y VI.

RECURSO 5: TELL ME A STORY!

TELL ME A STORY!		
OBJETIVOS	MATERIALES	PAPEL DEL PROFESOR
Crear conocimiento significativo en el alumnado. Construcción de frases simples en lengua inglesa. Construcción de pequeñas narraciones en lengua inglesa. Trabajar la expresión escrita y la expresión oral. Mejorar la fluidez y la pronunciación. Fomentar la creatividad en el alumnado.	6 dados con imágenes. Cuaderno para escribir la historia.	El profesor explica la dinámica del juego, consistente en que cada alumno deberá lanzar los dados cuenta historias en los que obtendrá una serie de imágenes. Cada alumno deberá retener esas imágenes y crear un breve relato con ellas. Una vez creado por escrito, deberá compartirlo con sus compañeros. Se puede introducir una modificación para que cada alumno cree un capítulo de un libro con sus imágenes para desarrollar un libro entre todo el grupo-clase en lengua inglesa.

Tabla 8. Principales aspectos del recurso: Tell me a story!

Es un recurso que se trabaja con la utilización de unos dados que presentan una serie de dibujos cuyo objetivo general es crear historias.

Se trabaja de manera muy sencilla, debemos tirar los dados y narrar una historia con los dados que nos han salido en las caras. Es muy versátil ya que puede ser trabajados en otras áreas del currículum, aunque en nuestro caso es para ser trabajado en el aula de lengua inglesa y practicar tanto la comunicación y expresión oral como la escrita.

Con este recurso podemos obtener los siguientes beneficios:

- Creatividad: los dados nos dan una serie de imágenes y debemos explorar nuestra imaginación.
- Adquisición de vocabulario: los dados tienen diferentes imágenes y símbolos, pudiendo ir adquiriendo más a medida que vayamos trabajando los diferentes *topics* a lo largo del curso. Si jugamos varias veces, el alumnado podrá ampliar su vocabulario y pueden salir historias mucho más interesantes.
- Expresión oral: el alumnado narrará las historias de manera oral, trabajando con ellos la pronunciación, entonación, vocalización, etc.
- Expresión escrita: una vez que lancen los dados pueden plasmarla de manera escrita antes de pasar a decirla en voz alta. Trabajando sobre el papel podemos reforzar aspectos como la narración, las partes que debe tener una historia, etc. Por tanto, trabajamos temas transversales en inglés, dando oportunidades de ampliación y refuerzo hacia el alumnado.
- Expresión corporal: cuando representen su historia, no existen reglas, pueden utilizar gestos, movimientos y acciones que ayuden a una mayor comprensión por parte de sus compañeros de la historia que ellos mismos cuenten.
- Trabajo en equipo: es una actividad para trabajar tanto de manera individual como de manera grupal, para que puedan crear historias entre todos, trabajando todos los apartados anteriores de manera cooperativa.

El último punto es muy importante en la utilización de este recurso, ya que para el alumnado TEL es importante el aprendizaje cooperativo (Viñuales Gracia, M. C., & Lorda Pérez, C. 2020), que puedan aportar sus ideas y darles forma con ayuda de sus compañeros. Así, se sentirán más seguros en el aula y podrán tener una participación más activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Encontraremos el material de este recurso en el Anexo VII.

CONCLUSIONES

Con la realización de este trabajo hemos buscado un acercamiento a mejoras en la técnica de enseñanza de lengua inglesa a alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. La enseñanza de la lengua inglesa es un aspecto primordial actualmente y, por ello, su aprendizaje ha ido

evolucionado paulatinamente promoviendo una competencia comunicativa como principal eje de aprendizaje de dicha lengua.

A la complejidad de la enseñanza de la lengua inglesa, se le añade el reto de poder enseñar esta materia a alumnado con TEL, ya que su comprensión de la lengua materna es mucho más limitada, por tanto, ¿cómo conseguimos que adquieran los conocimientos necesarios de una segunda lengua?

En la exposición de este trabajo hemos ahondado en la necesidad de realizar algunas intervenciones para ayudarles en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, un elemento muy motivador y útil para ayudarles a sentirse integrados en el aula y que, verdaderamente, puedan aprender es el uso de recursos didácticos lúdicos como, por ejemplo, diferentes juegos.

El juego es un elemento que se utiliza en todas las etapas evolutivas de una persona, siendo un recurso muy motivador y siendo indispensable en el aula. El juego y otros recursos son importantes en el aula porque es imprescindible fomentar un aprendizaje lúdico en nuestro alumnado y, más aún si cabe, en el alumnado TEL.

Los recursos presentados en este trabajo han sido llevados a la práctica en el Centro Educativo “Clara Campoamor” en Bormujos, donde he tenido el placer de poder desarrollar mi período de prácticas. En dicho centro, he podido comprobar la efectividad de dichos recursos durante las sesiones de inglés, siendo el resultado bastante satisfactorio. Concretamente en el curso de 3º EP encontramos un alumno que presenta TEL y ha podido beneficiarse de los recursos planteados comprobando una importante mejora en sus capacidades comunicativas en lengua extranjera, en su implicación en el aula y, sobre todo, en su felicidad de poder comprender una clase de inglés y poder continuar con el desarrollo de la sesión y sentirse completamente integrado en la misma. Todo esto ha sido posible gracias a la coordinación entre la docente de Pedagogía Terapéutica y su tutora para poder modificar los horarios para que el alumno no se perdiese las clases de inglés.

El avance del alumno ha sido notorio, de sentirse perdido en las clases, no encontrar su lugar, no querer asistir a las mismas, etc., a querer participar en las sesiones, a comenzar a producir pequeñas estructuras en comunicación oral, mejorar su expresión escrita y mejorar su proceso de aprendizaje.

En base a estas observaciones, podemos concluir que el objetivo primordial de este trabajo se ha cumplido. Se ha conseguido motivar al alumnado, a integrarlo en el aula y, por supuesto, a que aprenda y pueda perdurar ese aprendizaje en el tiempo.

Pero no debemos detenernos aquí, se deben abrir nuevas líneas de investigación, crear y adaptar las sesiones y los recursos a las necesidades concretas del alumnado, adaptar las sesiones de inglés y de asignaturas bilingües a este tipo de alumnado. El profesorado de una segunda lengua extranjera y el profesorado de Pedagogía Terapéutica deberían coordinarse para trabajar también la adquisición de idiomas. Damos especial atención a asignaturas como Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, olvidándonos del aprendizaje de una segunda lengua extranjera. La inclusión de docentes especializados en necesidades educativas especiales con capacidad para impartir las sesiones de lengua extranjera e, incluso, las sesiones CLIL bilingües abriría una puerta para el alumnado TEL y para otro tipo de alumnado con necesidades educativas diferentes para poder adquirir las competencias necesarias para poder comunicarse en otra lengua, diferente a la lengua materna.

Es cierto que la creación de materiales didácticos y/o juegos educativos conllevará una preparación más exhaustiva y un mayor control de las sesiones. Para poder cumplir con todas las necesidades y ser buenos docentes deberemos intentar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más beneficioso posible para el alumnado. Es una oportunidad para conseguir feedback real del alumnado, trabajando la colaboración y la cooperación, y temas transversales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho más satisfactorio para el alumnado.

Cuando se decidió la realización de este trabajo, pensábamos que sería mucho más fácil, confiando en que la investigación del TEL estaba muy avanzada y que la enseñanza de la lengua inglesa se encontraba bastante adaptada a las necesidades de estos alumnos. Sin embargo, nos encontramos con poca información entre la relación del bilingüismo con el Trastorno Específico del Lenguaje.

Por tanto, cabe destacar la importancia de continuar llevando a la práctica los recursos expuestos en nuestro trabajo para conseguir resultados, experiencias e investigaciones para poder enriquecer este campo y poder actualizar y mejorar las medidas que deseemos incorporar

a las necesidades educativas del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje y el aprendizaje de una segunda lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

González, J. A. T. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49, 62-89.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, 61561–61567.

La Moncloa. 06/05/2021. Casi 750.000 alumnos recibieron apoyo educativo el curso 2019-2020, 40.000 más que el anterior [Prensa/Actualidad/Educación y Formación Profesional]. (2022).

Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Ediciones ALJIBE.

Bishop, D. V. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 33(1), 3–66.

Hill, E. L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment: a review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 149- 171.

Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.

Leonard, L. B., & Deevy, P. (2020). Retrieval practice and word learning in children with specific language impairment and their typically developing peers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 63(10), 3252–3262.

Van der Lely, H. (2005). Domain-Specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 53-59.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4 ed. (DSM-IV). Washington DC: American Psychiatric Association; 1994.

Stark, R. & Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 114-122.

Stark, R. & Tallal, P. (1988). *Language, speech and reading disorders in children: Neuropsychological studies*. College-Hill Press.

Aram DM. Comments on specific language impairment as a clinical category. *Lang Speech Hear Serv Schools* 1991; 22: 84-7.

Rapin I, Allen DA. Developmental language disorders: nosologic considerations. In Kirk U, ed. *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press; 1983.

Rapin I, Allen DA. Developmental dysphasia and autism in preschool children: characteristics and subtypes. In Martin J, Fletcher P, Grunwell P, Hall D, eds. *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children*. London: AFASIC; 1987. p. 20-35.

Rapin I. Developmental language disorders: a clinical update. *J Child Psychol Psychiatry* 1996; 37: 643-56.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revised (DSM-IV TR)*. Washington DC: APA; 2000.

Conti-Ramsden, G., Crutchley, A., & Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *J Speech Lang Hear Res*, 40, 765–777.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 42(5), 1195–1204. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4205.1195>

Aguado, G. (2007). Apuntes acerca de la investigación sobre el TEL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 103-109.

Torres, J. (2003). *Trastornos del lenguaje en niños con necesidades educativas especiales*. Ediciones CEAC.

Acosta, V. & Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. MASSON.

Acosta, V., Ramírez, G.M. & Hernández, S. (2013). Identificación y clasificación de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 157-164.

Pérez-Pérez, E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastornos específicos del lenguaje. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología*, 17(2), 103-111.

Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología*, 28(2), 118-123.

Martos, J. & Pérez, M. (2002). Autismo. *Un enfoque orientado a la formación en Logopedia*. AU llibres.

Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En *Diagnosis and Assessment in Autism* (pp. 91–110). Springer US.

Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid: Ediciones PIRÁMIDE.

Ebert, K., Kohnert, K., Pham, G., Disher, J. & Payesteh, D. (2014). Three treatments for bilingual children with primary language impairment: examining cross-linguistic and cross-domain effects. *Journal of Speech, Language and Hearing Research: JSLHR* 57(1), 172–186.

Corpas, M.D. (2016) *La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*.

Lázaro Ibarrola, A. (2007). *Enseñanza de la lectura a través de phonics en el aula de Lengua Extranjera de Educación Primaria*.

Armendáriz Lodosa, I. (2013). Jolly phonics: how teachers can teach reading and writing to their students.

Fernández, S. B. (2013). Taller: Ayúdame a comprender el mundo. Apoyos visuales para la promoción de la autonomía en personas con trastorno del espectro autista y trastornos específicos en el lenguaje. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, (8), 11.

Viñuales Gracia, M. C., & Lorda Pérez, C. El aprendizaje cooperativo para la mejora de la competencia comunicativa en el alumnado con trastorno específico del lenguaje.

ANEXOS

Anexo I: Rúbrica Evaluación por Observación de los Recursos Didácticos.

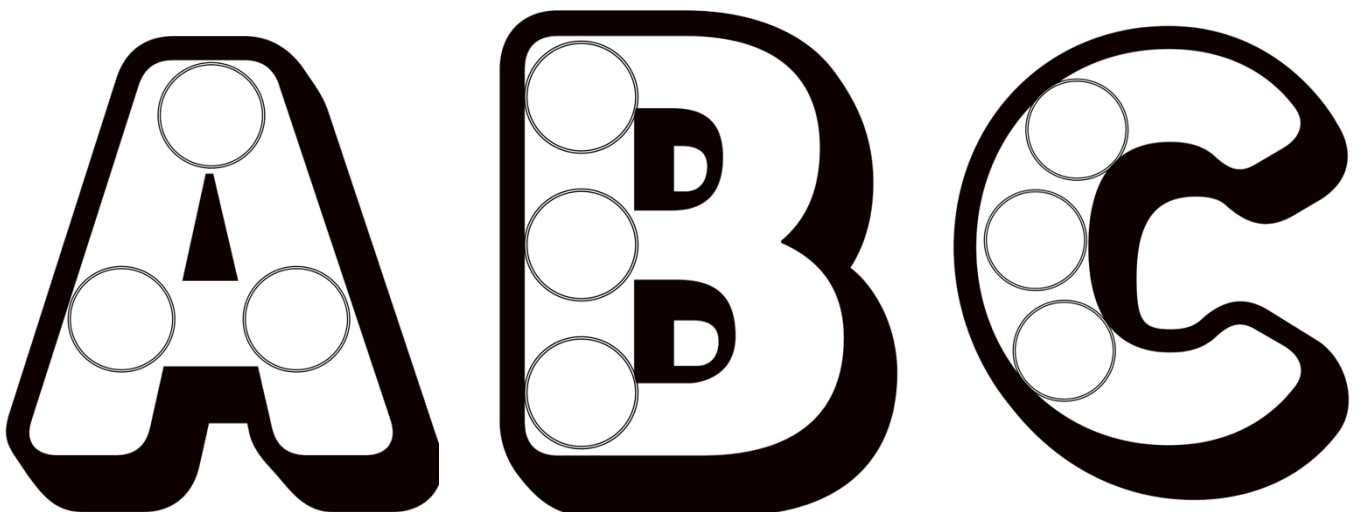
CATEGORÍA	Excelente	Muy bien	Bien	Mejorable
Vocabulario	Usa un vocabulario adecuado durante el diálogo.	Usa un vocabulario adecuado durante la mayor parte del diálogo.	Usa vocabulario adecuado con algunos errores (4-6 errores).	No está utilizando un vocabulario adecuado.
Gramática	Utiliza las estructuras gramaticales de forma adecuada durante todo el diálogo.	Utiliza las estructuras gramaticales de forma adecuada la mayor parte del tiempo.	Utiliza las estructuras gramaticales adecuadas en algunas ocasiones.	Raramente utiliza las estructuras gramaticales de manera adecuada.
Pronunciación	Habla de forma clara durante todo el diálogo. Buena pronunciación.	Habla de forma clara durante casi todo el diálogo. Pronunciación adecuada (1-2 fallos).	Pronunciación comprensible, aunque no del todo clara. (3-6 fallos).	Pronunciación difícil de comprender.
Entonación	Utiliza una entonación acorde a lo que quiere comunicar durante el diálogo.	Utilización de una entonación acorde a lo que quiere comunicar la mayor parte del tiempo.	Utiliza una entonación acorde a lo que quiere comunicar en algunas ocasiones.	Su entonación no es correcta y distorsiona el mensaje.
Contenido	Entiende el contenido trabajado.	Entiende el contenido trabajado en la mayor parte. (1-2 fallos).	Entiende el contenido en algunas ocasiones. (3-6 fallos).	No entiende el contenido trabajado.

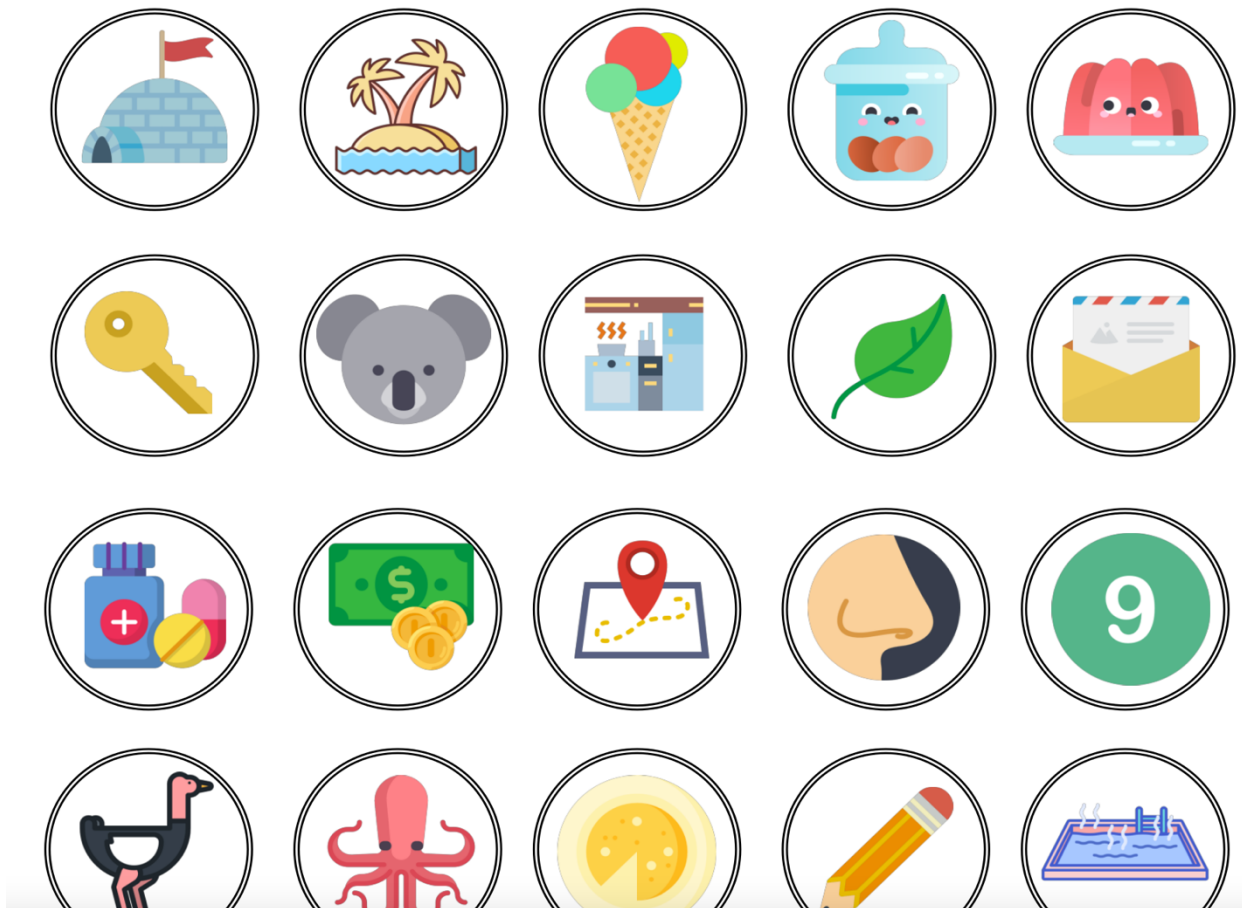
Anexo II: Cartas Dobble Educativo.



Anexo III: Material *Circle Phonics*.

El material comprende las letras desde la A a la Z pero, en este caso, adjuntamos las tres primeras para que se aprecie la dinámica del juego y las imágenes que se utilizarían.



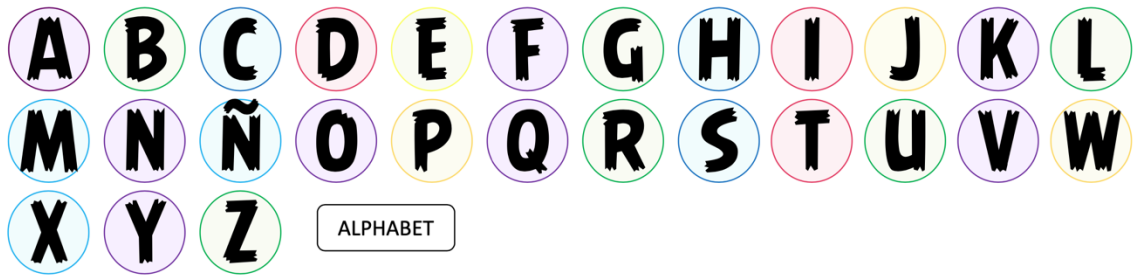


Anexo IV: Cartas Tabú.



Anexo V: Material Ruleta.

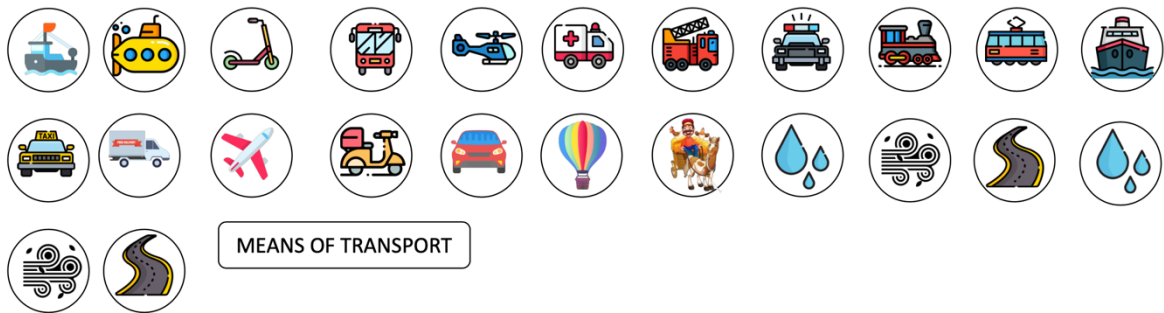




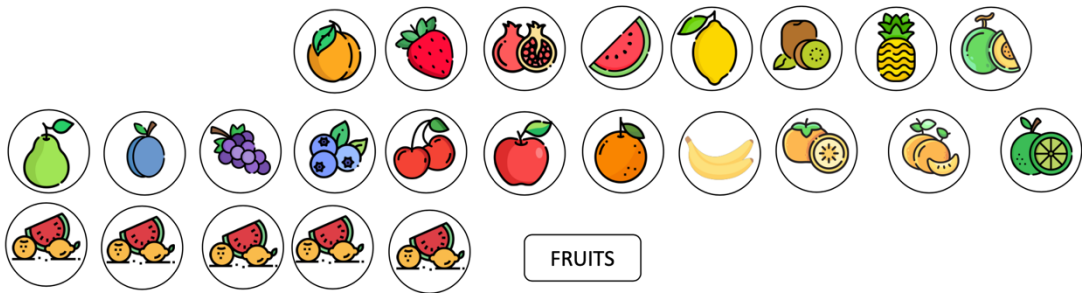
ALPHABET



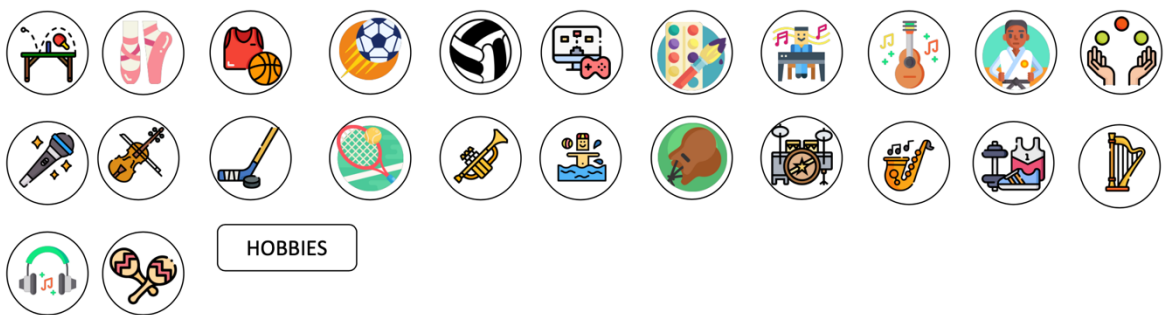
ANIMALS



MEANS OF TRANSPORT



FRUITS

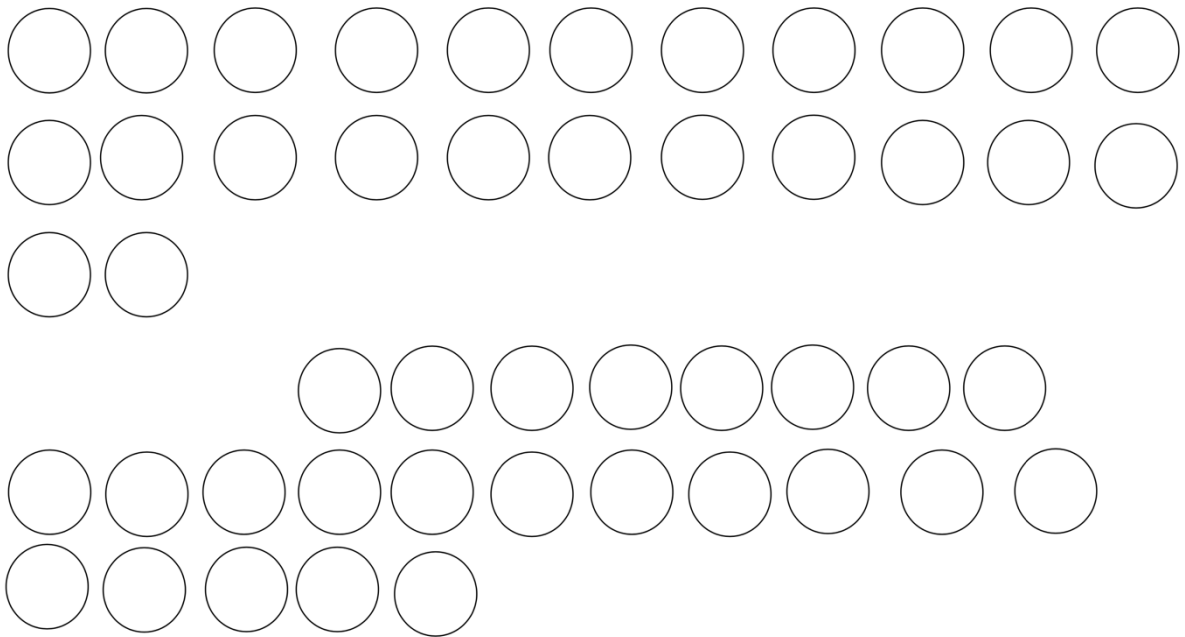


HOBBIES



CLASSROOM OBJECTS

Anexo VI: Plantillas para crear material para la ruleta.



Anexo VII: Dados para contar historias.

