



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS

**ENFOQUES Y METODOLOGÍAS EFECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL
IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA BÁSICA CON
TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL E HIPERACTIVIDAD EN
ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE CHILLÁN**

por

**MACKARENA DEL CARMEN BARRERA VENEGAS
PATRICIA BELÉN ESPINOZA MONTECINOS
LEA BEATRIZ OCAMPO PEÑA
NATALY SOLEDAD RETAMAL NOCETTI
YASNA PAOLA RODRÍGUEZ MALDONADO**

Memoria para optar al Título Profesional de
Profesor de Enseñanza Media en Inglés

Profesora guía: Mg. Sandra Annette Molina Castillo

Chillán 2018

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por la oportunidad concedida de estudiar lo que siempre quise, sin tener la capacidad económica. Agradezco a mi padre por establecerme metas, a mi madre por su esfuerzo de sacarme adelante y hacerme comida todos los días para llevar a la Universidad, a mi hermana que siempre estuvo pendiente que nunca me faltara nada, a mi novio que en cada año de estudio estuvo a mi lado, dándome el tiempo y espacio para cumplir con mis responsabilidades académicas y decirme en todo momento que era capaz. Finalmente agradezco a mis compañeras Lea, Yasna, Patricia y Nataly por su amistad y ser tan comprensivas conmigo.

Mackarena Barrera

Agradezco en primer lugar a Dios por permitirme llegar a esta instancia, a mi madre por apoyarme en este proceso y en cada una de las decisiones que han sido parte de mi vida; a mi familia por estar siempre junto a mí y a mis amigas por brindarme su apoyo y cariño en todo momento. Entrego de forma especial mi agradecimiento a mis compañeras de grupo en este difícil pero maravilloso proceso por haber sabido cultivar y mantener nuestra amistad en todo momento, sin ustedes nada hubiese sido lo mismo.

Patricia Espinoza Montecinos

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por darme la sabiduría y la perseverancia para poder terminar esta carrera, agradecer a mi familia por su apoyo y cariño incondicional en estos años de universidad, a mi novio Jerson por su amor y apoyo en cada momento, a mis amigos quienes me han incentivado cada día a seguir adelante, a mis compañeras de tesis quienes han sabido entenderme y con quienes he formado una hermosa amistad y agradecer a cada persona que ha sido parte de este proceso y ha aportado en mi formación profesional.

Lea Beatriz Ocampo Peña

Quisiera dar las gracias a Dios y a mi familia. En especial quisiera expresarles mi gratitud eterna a mis compañeras de tesis, con quienes pudimos llevar a cabo esta investigación de manera exitosa. Creo que esta investigación superó, con creces mis expectativas, y agradezco poder haber compartido esta experiencia con Mackarena, Lea, Patricia y Yasna, ya que el aprendizaje que adquirí me será de gran ayuda. ~Friends are the siblings God never gave us~ Mencius

Nataly Retamal Nocetti

En esta oportunidad quiero agradecer a Dios por las oportunidades y desafíos que me ha puesto en la vida que me han ayudado a ser lo que soy hoy. A mi familia que siempre ha sido estado ahí, en mis días buenos y malos. A mis compañeras, que también son mis grandes amigas, han sido una fortaleza en esta tesis, gracias por tardes de risas y conversación que hacían más ameno trabajar en la tesis. A mis profesores en la Universidad que me apoyaron durante todo mi proceso universitario entregándome herramientas para enfrentarme a diferentes situaciones.

Yasna Rodríguez Maldonado

Extendemos un afectuoso agradecimiento a todos quienes nos han apoyado y han sido nuestros pilares en este largo recorrido. Nuestras familias, profesores como Sandra Molina, Ruth Sandoval, Florencia Casanova, José Gabriel Brauchy que fueron un apoyo en todo este proceso de investigación, además de los establecimientos que nos acogieron para realizar las encuestas correspondientes y así contribuir con este seminario. Agradecer a nuestra amistad que siempre fue un punto fuerte a la hora de trabajar y realizar todo procedimiento que estaba vinculado a la investigación y por sobre todo a Dios por permitirnos llegar de forma exitosa a esta instancia.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Antecedentes del problema.....	13
1.2 El problema y su importancia	
1.2.1 Justificación del Problema.....	14
1.2.2 Formulación del Problema.....	15
1.3 Objetivos	
1.3.1 Objetivo General.....	16
1.3.2. Objetivo Específicos.....	16
CAPÍTULO II	
METODOLOGÍAS	
2.1 Diseño de la Investigación.....	18
2.2 Sujeto de la Investigación.....	19
2.2.1 Universo.....	19
2.2.2 Muestra.....	19
2.3 Instrumentos.....	19
2.4 Mecanismo de Recolección de la información	
2.4.1 Autorización.....	20

2.4.2 Consentimiento.....	20
2.4.3 Condiciones medioambientales.....	20

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1 Enfoque de enseñanza (Approach).....	22
3.1.1 Teoría del lenguaje.....	22
3.1.2 The Audio lingual method.....	23
3.1.3 Communicative Language Teaching.....	24
3.1.3.1 Competencias Gramaticales.....	25
3.1.3.2 Competencias Sociolingüísticas.....	25
3.1.3.3. Competencias Estratégicas.....	25
3.1.4 Total Physical response	25
3.1.5 The Silent way	26
3.1.6 The natural approach.....	28
3.1.7 Suggestopedia.....	28
3.2 Estilos de aprendizaje.....	30
3.2.1 La clasificación sensorial.....	30
3.2.1.1 Aprendizaje visual.....	31
3.2.1.2 Aprendizaje auditivo.....	31
3.2.1.3 Aprendizaje Kinestésico.....	32
3.2.2 La Clasificación de Kolb.....	33
3.2.2.1 Convergente.....	33
3.2.2.2 Divergente.....	33
3.2.2.3 Asimilador.....	34

3.2.2.4 Acomodador.....	35
3.3 Diferentes tipos de inteligencia	
3.3.1 Inteligencias múltiples.....	36
3.3.2 Inteligencias emocional.....	37
3.4 Necesidades Especiales.....	38
3.4.1 Informe de Warnock.....	39
3.4.2 El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	39
3.4.3 Necesidades educativas especiales.....	42
3.4.4 Trastorno por déficit de atención	
3.4.4.1 Historia del trastorno de déficit de atención e Hiperactividad.....	48
3.4.4.1.1 Hiperactividad.....	51
3.4.4.2 Diagnóstico del TDAH.....	51
3.4.4.3 Tratamiento del TDAH.....	52
3.4.4.4 Pronóstico estudiantes con trastorno de déficit atención con hiperactividad.....	54
3.4.4.5 Trastorno de déficit de atención según el género.....	55
3.5 Idioma Inglés como Lengua Extranjera	
3.5.1 Cuatro habilidades del idioma.....	58
3.5.1.1 Comprensión lectora.....	58
3.5.1.2 Comprensión auditiva.....	59
3.5.1.3 Expresión Oral.....	59
3.5.1.4 Expresión Escrita	60

3.6 Orientaciones del idioma Inglés.....	61
3.6.1 Orientaciones generales del Idioma Inglés.....	63
3.6.2 Orientaciones específicas del Idioma Inglés.....	64
3.6.3 Orientaciones del Idioma Inglés para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.....	65
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS DE RESULTADOS	
ANÁLISIS DE RESULTADOS POR LOS INSTRUMENTOS APLICADOS.....	68
4.1 Procedimiento de Análisis de resultados fue apoyado por el software SPSS.....	68
4.2 Análisis de los resultados de la aplicación de las encuestas.....	68
4.2.1 Análisis de resultado de los estilos de aprendizaje.....	71
4.2.2 Análisis de resultado de los enfoques de enseñanza.....	72
CONCLUSIONES.....	118
BIBLIOGRAFÍA.....	121
ANEXOS.....	131

RESUMEN

En Chile, el Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) es una condición cognitiva que involucra desempeños académicos desfavorables especialmente en estudiantes de educación básica, por lo que muchas investigaciones han apuntado a la aplicación de técnicas y metodologías educativas del Idioma Inglés en beneficio de los docentes que trabajan con dichos estudiantes, sin embargo, no obtienen resultados satisfactorios.

Esta investigación se basará en la búsqueda de las metodologías y enfoques más apropiados en la enseñanza del Idioma Inglés en estudiantes de educación básica diagnosticados con Déficit Atencional e Hiperactividad desde la percepción del estudiante.

Se hará una recolección de datos cuantitativos, mediante la aplicación de una encuesta en establecimientos educacionales de la ciudad de Chillán a estudiantes diagnosticados con TDAH, con el propósito de proveer nuevos estilos de enseñanza para los colegios logrando aprendizajes significativos sin excluir a los alumnos de la sala, ni eximirse de la asignatura.

A continuación se analizarán las encuestas realizadas, mediante tablas de resultados.

Palabras claves:

Enfoques, TDAH, inglés, estilos de aprendizaje, metodologías.

ABSTRACT

In Chile, the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a cognitive condition that involves unpropitious academic development especially in elementary students, for that reason many investigations have focused in the application of techniques and educational methodologies of English language in benefit of the teachers that works with those students, nevertheless they do not reach satisfactory results.

This investigation will be based on the searching of the most accurate methodologies and approaches in the English language teaching to elementary students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder from the students' perception.

A quantitative data collection will be done, through the application of a survey in educational establishments of the Chillán city to students diagnosed with ADHD, with the purpose of providing new teaching styles to the schools achieving significant learning without excluding the students of the room, or exempt them from the subject.

To continue, the polls will be analyzed through a chart results.

Key words:

Approaches, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), English, learning styles, methodologies

INTRODUCCIÓN

El inglés es uno de los idiomas más enseñados a nivel mundial como segunda lengua. Su importancia alrededor del mundo es notoria, puesto que es el lenguaje que se utiliza como lengua franca dentro de un mundo globalizado y con un comercio internacional abierto para las fronteras y en Chile no es la excepción. El idioma inglés es considerado una herramienta que abre puertas, que otorga oportunidades de trabajo y permite la comunicación entre fronteras que no tienen el mismo dialecto. Es así que, tanto el Ministerio de Educación, como los establecimientos educativos se han esforzado por reforzar el estudio del idioma inglés, pero sin mayor éxito. De acuerdo con Education First (2017) en *English Proficiency Index*, Chile bajó 6 puestos en consideración con el año 2015.

La enseñanza del Inglés en Chile debe incluir a todos sus alumnos dentro del aula, lo que implica que todos los estudiantes formen parte de un establecimiento y por consiguiente sean también incluidos aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en algún grado ya sea permanente o transitoria.

Así como lo indica Alba et al (2012) en el documento “Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible”, los establecimientos, en este caso los profesores, que son los guías dentro del aula deben prever las necesidades que los estudiantes puedan presentar, y además poner en práctica diferentes enfoques o metodologías para la realización de sus clases, puesto que existen métodos que tienen mejor resultado que otros dentro del aula. Esto es lo que la presente

investigación de corte cuantitativo que busca reconocer cuáles son los métodos o enfoques que tienen mejores resultados, desde la visión y experiencia del estudiante con necesidades educativas especiales. (pp. 1-3)

Es decir, esta investigación pretende recopilar datos cuantitativos directamente desde la percepción de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Con este estudio se pretende identificar los métodos efectivos desde la percepción de alumnos con NEE (déficit atencional) al momento de aprender una segunda lengua; conjunto a lo anterior se espera determinar cuál o cuáles son más efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE

INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes del problema

El sistema de educación chileno en el último tiempo a través de la Reforma Educacional ha desarrollado políticas y orientaciones que beneficien tanto a personas con discapacidad y sin ellas. Estos cambios que han sido implementadas por el Ministerio de Educación para así crear estrategias efectivas para enfrentar la situación individual de cada estudiante (Godoy, et al. 2004). Específicamente, aquellos estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, ya que en este caso el currículum debe adaptarse para que accedan de la misma manera que el grupo curso, a las posibilidades y condiciones de un nivel estándar de educación. Es por esto, que aquellos profesores y profesoras que han enfrentado el trabajo docente con niños y niñas con TDAH (Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad), han sido testigos de los precarios recursos y/o estrategias de enseñanza que son utilizadas con estudiantes que presenten TDAH. Sin embargo, estos nuevos desafíos han motivado a realizar cuestionamientos al respecto, para establecer una manera efectiva de abordar a los estudiantes con TDAH, logrando que reciban la educación en igualdad de condiciones a sus compañeros/as.

Uno de los estudios que realizó Jurado (2012) denominado “Propuestas de metodologías docentes para alumnos TDAH”, el cual tuvo como objetivo identificar si los docentes tienen conocimiento de los alumnos con TDAH y proponer metodologías de enseñanzas para poner en práctica en las aulas de clase, dio como resultado que los profesores no tienen claro si en los establecimientos educativos existen programas de ayuda para los alumnos con TDAH, además de

tener un conocimiento superficial del trastorno y el nivel alcanzado por los estudiantes con TDAH en la mayoría de los casos es insuficiente, es decir no alcanzan los objetivos de aprendizaje que se esperan.

Por otro lado, Clares (2012), realizó una investigación denominada “TDAH y el aprendizaje de inglés en la escuela: Una propuesta metodológica”, que tiene como objetivo dar una definición del TDAH, además de aportar un plan de trabajo adecuado para estudiantes de primaria con el trastorno, dando como resultado que el plan de trabajo propuesto por María Dolores Clares tuvo resultados positivos con los estudiantes. Se pudo apreciar que hubo un progreso en el aprendizaje del idioma inglés con estudiantes con estas características.

1.2 El problema y su importancia

1.2.1 Justificación del Problema

En el proceso de aprendizaje de formación inicial docente de profesores de Inglés se considera aspectos como la diversidad existente en las aulas de clases en el momento de aprender una materia. Es así como el fundamento de esta investigación es el enfoque de la pluralidad de aprendizajes de los y las estudiantes además de establecer el/los enfoques más adecuados en el trabajo de enseñanza del idioma, en la situación de NEE con estudiantes que presenten trastorno de déficit atencional e hiperactividad.

Hoy en día trabajar con niños con necesidades educativas especiales es una situación cada vez más común en las aulas de clases. Según Yadiar (2014) uno de cada cinco niños es un estudiante con necesidades especiales, es decir un

millón de estudiantes a lo largo de todo Chile, pero aun así siendo una situación común, los establecimientos educativos suelen presentar dificultades a la hora de adecuar los contenidos y las metodologías aplicadas para impartir las clases, con el fin de lograr que estas sean aptas y efectivas al momento de conseguir un aprendizaje significativo en cada uno de los estudiantes.

1.2.2 Formulación del Problema

¿Cuáles son los enfoques o metodologías más efectivas para la enseñanza del inglés, como segunda lengua en alumnos de establecimientos educativos de Chillán diagnosticados con trastorno de déficit de atención e hiperactividad según la percepción de los propios estudiantes?

Los estudiantes con TDAH, en conjunto con los y las profesores/as que trabajan con ellos, requieren de una estrategia de enseñanza del idioma inglés que apoye todas sus habilidades y las desarrolle equilibradamente. Es por esto, que los establecimientos educacionales y los cuerpos docentes, necesitan recibir una educación de metodologías actuales y efectivas para que el trabajo con los estudiantes con y sin TDAH, se realice de manera eficaz, recibiendo ellos así las herramientas para desarrollarse en la sociedad y tener las posibilidades de acceso a situaciones de interacción diversas con sus pares. De esta manera, el punto de partida que se considera, es la educación que se recibe en los establecimientos, en el aula, con el grupo de estudiantes; entonces si el/la docente trabajan estrategias con sus estudiantes, es muy importante que éstas estén enfocadas hacia el aprovechamiento de las condiciones y habilidades de los y las estudiantes con TDAH.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar qué enfoques favorecen a los y las estudiantes de enseñanza básica que presentan rasgos de hiperactividad en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma extranjero (inglés) en establecimientos educativos de Chillán de acuerdo a su percepción.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar las actividades de enseñanza y aprendizaje efectivas que señalan los alumnos con necesidades educativas especiales. (Hiperactividad).
- Determinar las actividades que señalan los estudiantes con NEE de acuerdo a los enfoques de enseñanza y aprendizaje.
- Determinar los enfoques o métodos que presentan mayor efectividad en la enseñanza del idioma en estudiantes con TDAH.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1 Diseño de la Investigación

El enfoque de esta investigación es de tipo cuantitativa, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010). Este tipo de investigación busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. Usa la recolección de datos y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías

Esta investigación se define como cuantitativa, porque se analizará las respuestas y las vivencias que los estudiantes con necesidades educativas especiales (hiperactividad-déficit atencional) tienen en relación con su proceso de aprendizaje en el idioma extranjero inglés.

Dicha información será recolectada en varios establecimientos educativos de Chillán, a través de encuestas estandarizadas a estudiantes con necesidades educativas especiales (Hiperactividad) de enseñanza básica.

Dicha información será analizada y graficada para luego ser clasificada entre los diferentes enfoques que se presentan en esta investigación.

Para poder efectuar la realización de esta investigación es necesario contar con la autorización de los directores correspondientes a los establecimientos educativos de Chillán en los que se realizará el estudio; además de entregar un consentimiento informado a los alumnos que participarán en la investigación y a los padres de dichos estudiantes.

2.2 Sujeto de la Investigación

2.2.1 Universo

El universo corresponde a estudiantes con la condición de trastorno déficit atencional e hiperactividad de establecimientos educacionales de la ciudad de Chillán de enseñanza básica. (4to básico a 8vo básico). Los establecimientos corresponden a colegios Municipales (3) y particular subvencionado (2).

2.2.2 Muestra

La muestra corresponde a 36 estudiantes que presenten trastorno déficit atencional e hiperactividad en establecimientos educacionales de la ciudad de Chillán. Los establecimientos corresponden a Municipales (3) y particular subvencionado (2).

2.3 Instrumentos

El instrumento corresponde a una encuesta dividida en dos secciones, que se aplicará a estudiantes con déficit atencional en establecimientos educacionales de Chillán. La primera parte corresponde al modelo PNL (Programación Neurolingüística) de estilos de aprendizaje que consiste en 40 preguntas de selección múltiple. Para determinar la clasificación de los estilos de aprendizaje se tomará de base la tabla de evaluación de los resultados, que forma parte de la encuesta. En la segunda parte del cuestionario se utilizará un test compuesto por 28 preguntas y tiene por objetivo reconocer las actividades que los estudiantes prefieren de acuerdo a los 7 diferentes enfoques de enseñanza del idioma Inglés, especificados en el marco teórico.

El Instrumento ha sido validado por una académica de la Universidad del Bío- Bío, Profesora de estado en Inglés, del Departamento de artes y Letras, quien

tiene como grado académico un Magíster en Educación Oregon State University, Profesora de Español Oregon State University.

2.4 Mecanismo de Recolección de la información

2.4.1 Autorización

Para poder efectuar esta investigación fue necesario solicitar autorización a los Directivos de los establecimientos educativos participantes, incluyendo a Directores, Jefes de UTP y/o Coordinadores del PIE.

2.4.2 Consentimiento

Para la realización de las encuestas se les solicitó a los padres y apoderados autorización, por lo que se les fue entregado un consentimiento informado. Este procedimiento fue realizado en conjunto con los Coordinadores del programa del PIE de cada establecimiento.

2.4.3 Condiciones medioambientales

Para la realización de las encuestas se necesitará una oficina o sala en el horario el cual fue dispuesto por los coordinadores de los establecimientos. Dicho espacio debía estar temperado, sin ruido, iluminado y sin elementos distractores. Para la recolección de la información los miembros del grupo se encargarán de orientar a los estudiantes participantes.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1 Enfoque de enseñanza (Approach)

Dentro del proceso de enseñanza se distinguen diferentes enfoques y es el profesor, que debido a una serie de eventos tales como; la cultura, el espacio, los recursos y los estudiantes con los que trabaja, elige cuál es el enfoque que le es más conveniente utilizar. De acuerdo con Richards et al. (2007, p. 16) “Approaches and methods in language teaching”, se refiere a las teorías sobre la naturaleza del aprendizaje del idioma y sirve como fuente de prácticas y principios en la enseñanza de idiomas.

Los siguientes enfoques serán desglosados dentro de esta investigación.

1. Teoría del lenguaje
2. Método audio lingual
3. Communicative Language Teaching
4. Total Physical response
5. The Silent way
6. The Natural approach
7. Suggestopedia

3.1.1 Teoría del lenguaje

El aprendizaje de un idioma, implica dominar los elementos o los bloques del lenguaje y el aprendizaje de las reglas por las cuales se combinan los elementos, desde un fonema a un morfema, de una palabra a una frase y a una oración. El sistema fonológico define estos elementos sonoros que contrastan

significativamente entre ellos, en el idioma (fonemas), las comprensiones fonéticas, en ambientes específicos (alófonos), y las secuencias lícitas (fonotáctica). Los sistemas gramáticos y fonológicos del lenguaje constituyen la organización del idioma y por extensión, las unidades de producción y comprensión.

Un principio importante de la lingüística estructural es que el soporte básico del idioma es oral: el discurso es idioma. Debido a que muchos idiomas no tienen una base escrita y ya que aprendemos a hablar antes que a escribir o leer. Se argumenta que el idioma es “principalmente lo que se habla y secundariamente lo que es escrito” (Brooks, 1964, p. 64).

Por lo tanto, se asume que el idioma tiene prioridad en la enseñanza de la lengua. Esto se contradice con las perspectivas populares de la relación existente entre las formas escritas y habladas del idioma, ya que se dio por sentado que el lenguaje existe principalmente como símbolos escritos en papel, y que el lenguaje hablado fue una concreción imperfecta de la versión escrita pura.

3.1.2 The audio lingual method (Método audio lingual)

El enfoque desarrollado por los lingüistas en Michigan y otras universidades se hizo conocido de variadas maneras; el enfoque oral, el enfoque auditivo-oral y el enfoque estructural. El enfoque promovía entrenamiento auditivo en primer lugar, luego entrenamiento de la pronunciación, seguido por habilidades orales, habilidades lectoras y finalmente habilidades escritas. El idioma fue identificado con el habla, y el habla fue abordado a través de la estructura. Este enfoque

influenció la forma en que los idiomas eran enseñados en la época de los años 50 en los Estados Unidos.

Para Richards (2010) la base que contiene al tipo de aprendizaje desarrollado por este enfoque son los diálogos y los ejercicios, durante el desarrollo de las clases. Estos diálogos proveen de medios de contextualización para estructuras clave, a la vez que ilustra situaciones cotidianas y demuestra aspectos desconocidos de la cultura a la que se apunta.

3.1.3 Communicative Language Teaching

El enfoque comunicativo de la lengua, fue desarrollado por lingüistas británicos como una reacción a los métodos o enfoques basados específicamente en la gramática al momento de aprender una segunda lengua. Enfoque comunicativo tiene como característica desarrollar todas las habilidades comunicativas en una sala de clases L2 sin basarse solo en la parte gramatical sino en que los alumnos utilicen el lenguaje para comunicarse e interactuar. (Richards, 1992 p. 98-99).

En este método tanto el profesor como los alumnos cumplen un rol relevante. Según Prieto (2008) en este método el profesor debe tener la actitud de ser un elemento de la clase en vez de ser el elemento principal de esta, en el cual el docente debe hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea algo comunitario en donde todo el grupo pueda participar, cumpliendo con ese rol, "La comunicación entre los estudiantes y el maestro aumentará, dando como

resultado una mayor interacción y, ciertamente, una mayor calidad en el proceso formativo del grupo como un todo ". (Citado en Castella, 2017, p. 12).

De acuerdo a Canale y Swain citados en Castella (2017) este método comunicativo se divide en tres categorías:

3.1.3.1 Competencias Gramaticales: conocimiento de elementos léxicos y de las reglas de la fonología, morfología, sintaxis y semántica gramatical de la oración.

3.1.3.2 Competencias Sociolingüísticas: esta categoría presenta una subdivisión en dos grupos o partes. La primera, Competencia Sociocultural que se refiere al conocimiento de la relación del uso de la lengua en su contexto no lingüístico. En cambio la segunda (Competencia Discursiva) trata las normas de cohesión y coherencia.

3.1.3.3 Competencias Estratégicas: trata las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden ser llevadas a cabo para compensar la ruptura en la comunicación debido a variables de rendimiento o competencias insuficientes.

3.1.4 Total Physical response

El enfoque Total Physical Response (TPR) es un método de enseñanza desarrollado por Asher (1969), método que está basado en la coordinación del lenguaje y el movimiento físico, el cual intenta enseñar el lenguaje a través del movimiento corporal. En el enfoque TPR, los profesores dan órdenes a los estudiantes en el idioma que está enseñando con movimientos corporales, y los

estudiantes responden con acciones de todo el cuerpo. Los estudiantes deben escuchar y responder el cual tiene dos propósitos, uno es aprender rápidamente el significado en el lenguaje que se está aprendiendo y un medio para aprender pasivamente la estructura del lenguaje en sí mismo. (Richards & Rodgers, 2010)

3.1.5 The silent way

Se basa en la premisa en que es el profesor o profesora quien debería estar en silencio el mayor tiempo posible en la sala de clases y que el aprendiz, en este caso el/la estudiante debe ser animado a producir la mayor cantidad de discurso posible. El método silencioso comparte muchos aspectos con otras teorías del aprendizaje y filosofías educacionales.

El método silencioso fue desarrollado por Caleb Gattegno. Su nombre es mayormente conocido por ser quien revivió el interés en el uso de palitos de maderas coloreados llamados regletas de cuisenaire y por sus series de Palabras de Color, un enfoque para la enseñanza de la lectura a un nivel inicial en el cual los sonidos están codificados por colores específicos. El método silencioso también está vinculado a una serie de premisas a las que comúnmente se conocen como “métodos de solución de problemas para el aprendizaje” (Richards, 2007, p. 100).

El principal objetivo del método es proveer a los y las estudiantes principiantes las destrezas orales y auditivas en los elementos más básicos que componen una lengua. Uno de los objetivos inmediatos más relevante es proporcionar a los y las educandos con un conocimiento práctico de gramática

básico del idioma. Respecto a la organización programática de este método, sólo existe una estructura básica, que incluye lecciones planificadas en base a componentes gramáticos y vocabulario relacionado. Sin embargo, es importante mencionar que al momento de presentar los contenidos es necesario considerar que los elementos del idioma, estos sigan una secuencia respecto de la complejidad que representa cada uno, junto a lo que se haya enseñado con anterioridad y recordando con qué facilidad se presentarán estos elementos visualmente.

Dentro de las características de este método Gattegno (1983) refiere lo siguiente:

- Pone énfasis en la autonomía del aprendiz
- El/la docente está encargado de monitorear los esfuerzos realizados por el/la estudiante
- Se insta a los y las estudiantes a tener un rol activo al aprender un nuevo idioma
- La pronunciación recibe carácter de fundamental
- Este método usa un temario con estructuras, las cuales son revisadas constantemente
- La evaluación se lleva a cabo por observación (pp. 99 – 111)

En este método, el docente requiere estar presente en la orientación hacia los estudiantes. Pero debido a que el foco de rol activo pertenece a los

estudiantes, el profesor limita sus acciones, sin menospreciar su acción docente: gesticulando las palabras, usando gestos, instando a los y las estudiantes a ayudar a sus compañeros(as). Es relevante el enfoque que se le da a los estudiantes, ya que reciben indicaciones acerca de cómo interactuar con sus compañeros/as y a su vez con el idioma a adquirir. Se le da prioridad a que sea el estudiante el que desarrolle un criterio propio de la organización que le da al idioma, de modo que lo exploren para de esta manera el criterio formado les ayude a definir el nuevo idioma. (Gattegno, 1983)

3.1.6 The natural approach

Este enfoque desarrollado por Stephen Krashen y Tracy Terrell a finales de los 70 y comienzos de los 80 habla sobre la adquisición del lenguaje dentro de la sala de una manera natural. Krashen y Terrell (1983), lo definen como un enfoque tradicional que está basado en el uso del lenguaje en situaciones de comunicación sin el recurso del lenguaje nativo. Aunque Terrell no declara explícitamente cuál es su teoría del lenguaje se puede inferir que está basado en un modelo estructural. El lenguaje se compone en estructuras y formas que necesitan ser internalizadas y se concentra en la necesidad de enfocarse en el significado y construir competencia comunicativa en los alumnos. Según este enfoque, enseñar un idioma implica capacitar a los estudiantes. (Nhung, 2018)

3.1.7 Suggestopedia

Este enfoque fue creado por el psiquiatra Lozanov en el año 1960, en la Universidad de Sofía; se conoce como el método de aprendizaje a través de la

relajación así como también de la sugestión. Dentro de los puntos fuertes que presenta este método innovador actualmente, vale destacar el aspecto de infantilización. Esto implica que el o la profesor/a adopta una relación con sus estudiantes así como la de un padre/madre y su hijo/a. De esta manera, y tal como señala Bancroft (citado en Richards, 2007) “el estudiante ya mayor adquiere nuevamente la autoconfianza, espontaneidad y receptividad aquella de un niño”.

El enfoque de la Suggestopedia, de acuerdo a López (1997, p. 145) reúne dos factores centrales:

1. La mente es más receptiva cuando se encuentra en un estado de relajación y juego.
2. El cerebro humano tiene mucha más capacidad de la que se le reconoce.

Lozanov (1978) declara que el rol del profesor es crear situaciones en las cuales el estudiante esté más sugestionable, y de esta manera poder presentar material lingüístico de forma que se anime positivamente al aprendiz, a recepcionar esta información de modo que su capacidad de retención sea óptima. El estudiante también asume un rol claro y específico; Lozanov (1978) argumenta que la técnica más efectiva es en la que el estudiante adopta un rol “pseudo-pasivo” y que de ninguna manera trate de manipular o estudiar el material, sino que sean estos contenidos los que lo atraviesen y giren en torno a la / el aprendiz.

3.2 ESTILOS DE APRENDIZAJE

Genéricamente, se denomina “aprendizaje” al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia, el cual se puede ver afectado por múltiples factores: desde características ambientales como la luz, la temperatura o el ruido hasta rasgos emocionales como la motivación y la responsabilidad. Sin embargo la manera en la que cada individuo logra la adquisición de dichos conocimientos, se denomina “estilo de aprendizaje”, el cual es diferente para cada persona, siendo el resultado de una combinación de distintos factores: cognitivos, afectivos y psicológicos.

El "estilo de aprendizaje" de cada persona, es según la Escuela de Programación Neurolingüística (PNL) “la manera preferida que cada uno tiene de captar, recordar, imaginar o enseñar un contenido determinado.”

Existen dos clasificaciones de estilos de aprendizaje: la sensorial y la de Kolb (1984).

3.2.1 La clasificación sensorial

La clasificación sensorial, también denominada VAK (visual, auditory, kinesthetic learning styles), destaca que todos los seres humanos tienen un sentido favorito y que pueden mejorar el aprendizaje si contemplan esas preferencias sensoriales. Principalmente, se distinguen tres grandes sistemas para asimilar la información recibida: visual, auditivo y kinestésico.

3.2.1.1 Aprendizaje Visual

Es un estilo relacionado con ver y leer.

- Los estudiantes aprenden preferentemente a través del contacto visual con el material educativo.
- Los estudiantes piensan en imágenes, siendo capaces de llevar a la mente mucha información a la vez, por ello tienen más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez.
- Las representaciones visuales del material, como gráficos, cuadros, láminas, videos, películas, programas de computación, carteles y diagramas mejoran este tipo de aprendizaje.

3.2.1.2 Aprendizaje Auditivo

Este estilo está relacionado con hablar y escuchar. Sirve para unir ideas o elaborar conceptos abstractos con la misma destreza y rapidez que el sistema visual.

- Los estudiantes aprenderán preferentemente escuchando el material educativo.
- Los estudiantes piensan y recuerdan de manera secuencial y ordenada, por lo que prefieren los contenidos orales y los asimilan mejor cuando pueden explicarlos a otra persona.

- Los estudiantes responden con éxito al estilo de enseñanza más frecuente en el sistema escolar, ya que se adaptan con facilidad al formato de la clase expositiva.
- Tienen una gran capacidad para aprender idiomas y/o música.
- Su manera de almacenar información es transfiriendo lo auditivo a un medio visual.

3.2.1.3 Aprendizaje Kinestésico

Este estilo está relacionado con tocar y hacer. El aprendizaje suele ser más lento que cualquiera de los otros dos y se necesita más tiempo

- Los estudiantes aprenden preferentemente al interactuar físicamente con el material educativo.
- Para aprender, necesitan asociar los contenidos con movimientos o sensaciones corporales. De este modo, en una clase expositiva, puede que frecuentemente se balanceen en su silla o intenten levantarse.
- Sus aprendizajes son más lentos, y se desempeñan mejor en tareas de tiempo limitado y con descansos frecuentes.
- Las actividades físicas, el dibujo y la pintura, los experimentos de laboratorio, los juegos de rol, mejoran su aprendizaje. (Hornos, 2017, s.p.)

3.2.2 La clasificación de Kolb

David Kolb, un teórico educativo de procedencia estadounidense, creía que el aprendizaje se desarrollaba a partir de tres factores causales: genética, experiencias de la vida y experiencias del entorno.

De este modo, definió cuatro tipos de aprendizajes:

3.2.2.1 Convergente

Las habilidades predominantes de personas convergentes hacen referencia a la experimentación activa. Estos alumnos:

- Son prácticos.
- Buscan solucionar problemas.
- Suelen mostrar intereses tecnológicos.

Ejemplos de actividades y recursos relacionados: manuales, gráficos y mapas, orientación, experimentos o demostraciones prácticas.

3.2.2.2 Divergente

Las habilidades más frecuentes en personas divergentes hacen referencia a las áreas de la experiencia concreta y la observación reflexiva. Estos alumnos:

- Quieren conocer y sopesar diferentes puntos de vista.
- Tienen una mente abierta.
- Reflexionan antes de tomar decisiones.
- Siempre están dispuestos a recibir retroalimentación.

- Les gusta escuchar.
- Son emocionales y creativos.
- Suelen mostrar interés por las artes.

Ejemplos de actividades y recursos relacionados: lluvia de ideas, crucigramas, predicción de resultados, realización de experimentos, acertijos o rompecabezas.

3.2.2.3 Asimilador

Las habilidades predominantes en personas asimiladoras están relacionadas con la abstracción y los estudios teóricos. Los alumnos:

- Prefieren leer y estudiar.
- Prefieren trabajar de forma individual.
- Se muestran más interesados en las ideas abstractas que en las personas y los sentimientos.
- No son especialmente sociables.
- No se preocupan por la aplicación práctica de la teoría.
- Precisan explicaciones teóricas claras.
- Suelen mostrar interés por carreras científicas.

Ejemplos de actividades y recursos relacionados: lectura de textos, informes escritos, dictados, diccionarios, apuntes o conferencias.

3.2.2.4 Acomodador

Las personas acomodadores muestran habilidades de carácter experimental. Los alumnos:

- Se fían de su intuición.
- Actúan y deciden sin demasiada reflexión previa.
- Son activos e impacientes.
- Muestran interés por el trabajo en grupo.
- Preferentemente emplean el enfoque de ensayo-error.

Ejemplos de actividades y recursos relacionados: trabajos grupales, gráficos ilustrativos, expresión artística, estudios de campo o experimentos científicos. (Vergara, 2017, pág. 11-22)

3.3 DIFERENTES TIPOS DE INTELIGENCIA

Así como existen diferentes estilos de aprendizaje, diferentes métodos, también existen diferentes tipos de inteligencias, que no se relacionan con el coeficiente intelectual, o los promedios de notas. Es así como el profesor de la Universidad de Harvard, psicólogo e investigador Gardner en el año 1993, formuló la teoría de las inteligencias múltiples y Goleman (1995) desarrolló la teoría de inteligencia emocional.

3.3.1 Inteligencia múltiples

De acuerdo con Gardner, en su libro “*Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*” (1993), la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Y de acuerdo con esta definición, Gardner presenta 8 criterios distintos para definir la inteligencia a lo que agrega que la inteligencia no es un conjunto unitario, más bien un conjunto de capacidades que se activan para resolver problemas o situaciones. De acuerdo con Gardner, existen ocho inteligencias en el ser humano: la lingüística – verbal, la musical, la lógica matemática, la espacial, corporal cinestésica, la intrapersonal la interpersonal y la naturalista. (p.5)

De acuerdo con Gardner, citado en el documento de Nadal (2015, p.125-126), “Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos” así definió las 8 inteligencias:

1. Inteligencia Lingüística: Es la habilidad de utilizar el lenguaje, ya sea hablado o escrito y el cual se presenta a una temprana edad, además de utilizar el lenguaje de una manera creativa, ya sea siendo escritor, poeta, etc.
2. Inteligencia musical: Desarrollar habilidades musicales, como tener talento y oído musical y se presentan a una temprana edad.
3. Inteligencia lógica-matemática: es la habilidad para pensar de una manera racional, los orígenes de esta forma del pensamiento se

pueden encontrar en una confrontación con el mundo de los objetos, su ordenación, y reordenación, utilizar números, resolver problemas lógicos.

4. Inteligencia espacial, es la habilidad para formar imágenes y modelos mentales, con los cuales pueden trabajar posteriormente, ya sea como arquitectos, científicos, etc. Está relacionada con la observación personal del mundo visual y crece en forma directa de ésta.

5. Inteligencia cinestésica: Implica la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades, crear productos o resolver problemas, tener un cuerpo coordinado.

6. Inteligencia interpersonal: Denota habilidad para comprender a los demás (estados de ánimo, deseos, intenciones, motivaciones) e interactuar eficazmente con ellos.

7. Inteligencia intrapersonal: Implica capacidad para entenderse a uno mismo a partir del auto reflexión y la construcción de un autoconcepto real que refleje las propias fortalezas y debilidades.

8. Inteligencia Naturalista: Hace referencia a la comprensión del mundo natural y supone manejar habilidades como la observación, el planteamiento y la comprobación de hipótesis.

3.3.2 Inteligencia Emocional

Daniel Goldman, psicólogo, periodista y escritor estadounidense desarrolló el concepto de inteligencia emocional en el año 1995, dando un nuevo concepto a la definición de inteligencia.

De acuerdo con Goldman (1995), indica que aunque la inteligencia intelectual puede ser alta, como tener los mejores promedios, no se refleja en una inteligencia emocional alta, es así como en su libro ejemplifica con el caso de Jason H., estudiante de segundo año del instituto de Coral Springs (Florida) e indudable candidato a matrícula de honor, obsesionado con la idea de ingresar a la Universidad de Harvard, sus sueños se vinieron abajo con la calificación baja de un profesor, con la cual descontento con la nota, decidió clavarle un cuchillo a la altura de la clavícula a su profesor. El juez lo declaró inocente, pero sin lugar alguna surgieron comentarios sobre ¿Cómo un estudiante estrella puede reaccionar de manera tan poco elocuente? Es así como el concepto de inteligencia emocional se desarrolla por Goleman, definiéndolo como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último pero no por ello, menos importante, la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

3.4 Necesidades Especiales

Las salas de clases ya no son consideradas homogéneas, al contrario están diversificadas con distintas realidades, cada estudiante es un mundo y tienen distintas maneras para aprender, sobre todo los niños con necesidades educativas especiales y es así como en el sistema educativo chileno se busca la inclusión de estos estudiantes dentro del aula para que todos alcancen el objetivo que es aprender y en este caso aprender un nuevo idioma, de esta forma ha sido

establecido dentro del artículo 4 del decreto 83 deberán aplicar las adecuaciones curriculares y de evaluación que se estimen pertinentes con tal de lograr los objetivos. (Unidad de Currículum, 2016, p. 18)

3.4.1 Informe de Warnock

Lleva su nombre debido a Helen Mary Warnock, filósofa británica especialista en la filosofía de la educación y que estudió sobre la educación especial en su país. Este documento fue elaborado por la Comisión de Educación británica en el 1970 y trata sobre las necesidades educativas especiales de los niños. (Hidalgo, s.f.)

Una de sus principales premisas es el hecho de que todos los niños tienen el derecho de ser educados, además de fomentar un modelo de educación, donde los establecimientos educativos sean formados en la educación especial y así poder brindar las mismas oportunidades para estudiantes con necesidades educativas especiales. Los establecimientos educativos deben ser un lugar para vivir el proceso de enseñanza y aprendizaje plenamente y al mismo tiempo un centro de apoyo.

3.4.2 El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Dentro de los establecimientos educacionales en la actualidad existe gran diversidad en cuanto a los estudiantes. Sin embargo, esta diversidad se ve reflejada en varios aspectos, como por ejemplo, la diversidad étnica, diversidad de idiomas, diversidad en el color de piel, entre otros. Es así como los últimos avances científicos han podido constatar que no existen dos cerebros iguales, por

lo que, además de estas diversidades observables, existen aquellas que se relacionan con las partes neurológicas de los estudiantes, quienes desarrollan distintos estilos de aprendizajes.

Es aquí donde cabe la necesidad de atender a todos aquellos requerimientos tanto en las diversidades físicas como en las intelectuales. La importancia de incluir a los estudiantes con necesidades especiales es un paso que los establecimientos están implementando, es por eso que el DUA corresponde a uno de los enfoques más prometedores para asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículum ordinario (Giné y Font, 2007). Como señalan estos autores, el Diseño Universal de Aprendizaje se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.

Este diseño, como lo dice su nombre, es un elemento que viene a garantizar las estructuras universales para una educación más inclusiva dentro de un marco escolar diverso, en el cual afloran las necesidades educativas de cada uno de los y las estudiantes, por lo cual es necesario que con más diligencia se pueda atender a los requerimientos de cada uno de ellos.

Dentro de los principios que posee el DUA, el primero “Proporcionar múltiples formas de representación” está relacionado a la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma

en que perciben y comprenden la información (Alba 2011). En relación a esto, se pretende garantizar una educación más inclusiva haciendo adecuaciones curriculares.

El DUA se puede ver presente en el decreto N°83 que promueve la diversificación de la enseñanza y aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica (Unidad de Currículum, 2015)

Este decreto dice en el ARTÍCULO 3º que:

Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto en los niveles de educación parvulario y educación general básica. (Unidad de Currículum, 2015)

Al mismo tiempo en el ARTÍCULO 4º dice que:

Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidos en este decreto, implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos. Una vez finalizado este proceso de evaluación, el

establecimiento educacional entregará a todos los estudiantes una copia del certificado anual de estudios que indique las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente. (Unidad de Currículum, 2015)

3.4.3 Necesidades educativas especiales

De acuerdo con Ander-Egg (1999), un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando tiene unas dificultades de aprendizaje mayores que el resto de sus compañeros, ya sea por su previa de aprendizaje o por sus condiciones de hándicap físico, psíquico o sensorial, o bien de sobredotación. En estas circunstancias se deben hacer adaptaciones del currículum para conseguir los fines educativos propuestos con los alumnos/as que tienen esas necesidades.

De acuerdo con la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN (2011, p.2), se revela que en Chile existe un porcentaje de 7% de la población total que presenta algún tipo de discapacidad ya sea física o mental en algún grado, provocando así que se vea restringida o impedida su participación o total inclusión dentro de la sociedad que los alberga.

En esta misma línea se hace necesario mencionar que el mayor porcentaje de personas que presentan algún grado de discapacidad (de cualquier tipo) corresponde al género femenino, el cual representa un 58,2% del total de la población afectada con dicha característica; los varones en tanto, representan un porcentaje no mayor al 41,8%. Esto resulta ser bastante relevante si se considera la ya conocida desigualdad que enfrentan a diario las mujeres de nuestro país,

siendo así las características de discapacidad, una barrera más para el género femenino.

A lo anteriormente señalado, también es necesario agregar que gran parte de la población con rasgos de discapacidad (ya sea transitoria o permanente) pertenece a los sectores económicos más bajos y que por tanto presentan menos ingresos económicos. Esto queda demostrado en el estudio realizado por Servicio Nacional de Discapacidad SENADIS durante el año 2013; el cual revela que un 39,5 de las personas que se encuentran en situación de discapacidad presenta condiciones socioeconómicas bajas. A diferencia de las personas pertenecientes a un nivel socioeconómico más elevado las cuales representan solo un 5,1%. (p. 14)

Las necesidades especiales se relacionaban con niños con una serie de problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales, pero hace 15, ó 20 años, ha quedado claro que el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 1995, p. 15)

De acuerdo con el Manual de Apoyo de Inclusión Escolar en el Marco de la Reforma Educacional indica que: las NEE surgen de la interacción entre las dificultades que presenta un estudiante y las barreras del contexto escolar, familiar y social en que se desenvuelve, lo que puede generar problemas de aprendizaje escolar que impiden que el estudiante desarrolle todas sus capacidades o que logre desplegar estrategias adecuadas para compensar sus necesidades educativas. (MINEDUC, 2017, p.10)

Las necesidades educativas especiales pueden ser definidas en permanentes y transitorias, en función del período de tiempo de entrega de los apoyos y ayudas adicionales especializadas que requieren algunos estudiantes para participar y progresar en el currículo escolar, apoyos que de no ser proporcionados limitarán sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Estas pueden ser:

- Físicas
- Psíquicas
- Situación socio-familiar
- Otros casos de inadaptación (cultural, lingüística, etc.)

Es así como un estudiante podrá requerir apoyos especializados y extraordinarios durante toda su vida escolar, los que serán de mayor o menor intensidad, dependiendo no solamente del tipo de dificultad que presenta, sino que también de las fortalezas del estudiante y, de las capacidades y condiciones de su entorno (familiar, escolar, cultural y social) para favorecer su desarrollo y desenvolvimiento autónomo. En este caso se dirá que presenta NEE de tipo permanente, que generalmente se asocian a un determinado tipo de discapacidad (motora, intelectual, sensorial, múltiple).

A su vez, otro estudiante requerirá apoyos especializados sólo durante una etapa de su trayectoria escolar, en este caso hablaremos de NEE de tipo transitoria. Por ejemplo, un estudiante puede presentar severas dificultades para aprender a leer o dificultades de lenguaje en la niñez. Sin embargo, llegará un momento, y es lo esperable, que con las estrategias de aprendizaje adquiridas y

con las metodologías y mediaciones que implementan los docentes en la escuela, incluso con la ayuda de sus compañeros, pueda llegar a desenvolverse sin mayores dificultades en el ámbito educativo.

De acuerdo al *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar* en el marco de la Reforma Educacional, entregado por el MINEDUC (2017), los diagnósticos asociados a NEE de tipo permanente son:

- Discapacidad auditiva: Es la pérdida de la audición superior a 40 decibeles que provoca limitaciones en la recepción y manejo de la información auditiva, que incide de manera significativa en el desarrollo y el aprendizaje.
- Discapacidad visual: Es la alteración de la visión que provoca limitaciones en la recepción, integración y manejo de la información visual que es fundamental para el logro de un desarrollo armónico y la adaptación al medio ambiente.
- Discapacidad intelectual: Se define por la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento del niño, niña, joven o adulto, caracterizada por un desempeño intelectual significativamente bajo de la media, que se da en forma concurrente junto a limitaciones en la conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales y, que comienza antes de los 18 años.
- Autismo: Alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de

la persona que lo presenta. En el caso de la interacción social, el retraso puede ir desde la falta de interacción social por dificultad para comprender situaciones sociales simples, hasta un aislamiento completo.

- **Disfasia:** Alteración grave y permanente de todos los componentes del lenguaje y del mecanismo de adquisición del sistema lingüístico. Se caracteriza por un desarrollo atípico de la comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito y por problemas de procesamiento del lenguaje y/o de abstracción de la información significativa, para el almacenamiento de corto y largo plazo, que afecta de manera significativa la vida social y escolar de las personas que la presentan.
- **Discapacidad múltiple y Sordoceguera:** Se define por la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales y con frecuencia también, las pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional. (p. 22)

Mientras que las NEE consideradas transitorias son:

- **Trastorno específico del lenguaje:** Limitación significativa en el nivel del desarrollo del lenguaje oral que se manifiesta por un inicio tardío o un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio-afectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales

evidentes, como tampoco, por características propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco debe considerarse como indicador de Trastorno específico del lenguaje, la Dislalia ni el Trastorno fonológico.

- Trastorno específico del aprendizaje: Dificultad severa o significativamente mayor a la que presenta la generalidad de los estudiantes de la misma edad para aprender a leer, a escribir y/o aprender matemáticas. Las dificultades específicas del aprendizaje, se caracterizan por un desnivel entre capacidad y rendimiento, por estar delimitadas a áreas específicas como lectura, escritura y matemáticas y por ser reiterativas y crónicas, pudiendo presentarse tanto en el nivel de educación básica como en enseñanza media.
- Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa: Obtención de un puntaje entre 70 y 79, ambos inclusive, en una prueba de evaluación psicométrica de coeficiente intelectual que cumpla los requisitos de confiabilidad y validez estadística y que posea normas estandarizadas para la población a la que pertenece el estudiante evaluado, determinando además un déficit en el funcionamiento adaptativo escolar, laboral y social del estudiante (evaluado, a través de la observación y aplicación de instrumentos).
- Trastorno de déficit atencional: Trastorno de inicio temprano, que surge en los primeros 7 años de vida del estudiante y que se caracteriza por un comportamiento generalizado con presencia clara de déficit de atención,

impulsividad y/o hiperactividad. Este comportamiento se evidencia en más de un contexto o una situación, tales como el hogar, la escuela y/o actividades sociales, entre otras, y produce un malestar clínicamente significativo o una alteración en el rendimiento social o académico del estudiante. (p. 23)

3.4.4 Trastorno por déficit de atención

3.4.4.1 Historia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad

El TDAH tiene sus inicios aproximadamente en el siglo XIX con Heinrich Hoffmann y su obra *Struwwelpeter* escrita en 1845 donde relata la desatención que presentaba un niño, posteriormente en 1901 Demoor dio el nombre de Corea Mental a los niños con cambios bruscos de ánimo, déficits en los mecanismos de inhibición conductual y atención sostenida, más tarde en 1905 Boncour nombra a los alumnos inestables como estudiantes con dificultades de aprendizaje por su incapacidad de poner atención, en 1909 Dupre describe la Hiperactividad como una manifestación de desequilibrio motor congénito y Durot en 1913 decía que la hiperactividad es un síntoma de los niños con retraso mental. (Ayala et al, p. 68-69, 2013)

De acuerdo con Céspedes (2012) en el libro “Déficit atencional en niños y adolescentes”, el trastorno por déficit de atención es el conjunto de características neuropsicológicas que se expresan a lo largo del desarrollo en lo cognitivo, lo socio-afectivo y la conductual, pero cuyo sustrato cerebral. Tales características tienen como denominador común el compromiso de los recursos de

administración intelectual y social (funciones “ejecutivas”), sin perjuicio que existan otras funciones cerebrales comprometidas. (s.p.)

El trastorno por déficit de atención se caracteriza por atención lábil y dispersa, inquietud motriz e impulsividad exagerada para su edad y sin carácter propositivo. Fue el pediatra inglés Still, en 1902, quien dio la primera descripción de conductas impulsivas y agresivas, falta de atención y problemas conductuales, a los que eran considerados como niños "distintos", incontrolables, problemáticos; adjetivos que aún se emplean en la actualidad para describirlos. (Portela, 2016, p.1) Es un síndrome conductual de causa poco clara, en la que probablemente intervienen factores genéticos y ambientales y en el que existe una alteración en el sistema nervioso central, que se manifiesta mediante un aumento de la actividad, impulsividad y falta de atención. (Cobo, 2011, p. 48)

3.4.4.1.1 Hiperactividad

Defecto neurológico que se caracteriza por permitir la llegada a la corteza motora de una cantidad excesiva de estímulos periféricos y por la incapacidad para manejarlos.

El sistema nervioso es una estructura cambiante que se desarrolla durante la infancia y que puede evolucionar y modificar la estructura y la función por medio los procesos de aprendizaje.

Desde un modelo neuropsicológico, el lóbulo frontal juega un papel importante en la patogenia de la hiperactividad infantil.

Gracias a un proceso de selección, las partes destinadas a decodificar las señales que llegan al cerebro, las convierten en imágenes, en sonidos inteligibles o en cualquier otra señal que sea capaz el cerebro de reconvertir. La función del sistema nervioso consiste en seleccionar los estímulos y darles una finalidad concreta para cada uno de ellos. (Teixeira, 2014)

Las características mencionadas suelen ser altamente problemáticas y perjudiciales en la vida del niño o niña que presenta el síndrome, especialmente si lo llevamos al contexto educativo, escenario que se vuelve dificultoso para él/la menor por el solo hecho de tener que permanecer un tiempo prolongado sentado prestando atención a la clase.

Dicha acción (permanecer quieto en la sala de clases) se vuelve simplemente tortuosa para los alumnos que presenten TDAH, es por esto que estos niños suelen levantarse continuamente de sus asientos y mostrarse considerablemente inquietos durante las lecciones y carecen de la habilidad de permanecer concentrados y siquiera prestar atención brevemente a los contenidos que se están viendo durante la clase. Tal situación tiene como consecuencia principal el bajo rendimiento académico que suelen presentar estos niños y/o adolescentes debido a su dificultad para adecuarse al formato educativo presente en las aulas, el cual pretende que los alumnos permanezcan sentados y prestando atención sin muchas oportunidades de intervención y participación durante la clase.

3.4.4.2 Diagnóstico del TDAH

Es importante diagnosticar el déficit de atención con hiperactividad a una temprana edad, para otorgar un tratamiento oportuno y evitar consecuencias negativas en el estudiante. De acuerdo con el trabajo de Delaney (2016), para realizar un diagnóstico de TDAH, los estudiantes deben mostrar seis o más de los comportamientos asociados con los indicadores del TDAH como lo son:

- Indicadores:
 - Hiperactividad o dificultad para quedarse quietos y concentrados.
 - Inatención o dificultad para en mantener la atención.
 - Impulsividad o dificultad para en controlar sus impulsos.

→ Hiperactividad

Los estudiantes podrían:

- Estar Inquietos y moverse alrededor constantemente en sus asientos.
- Dejar sus asientos sin permiso.
- No estar tranquilos y buscan actividades físicas, como correr o escalar.
- Encontrar difícil quedarse callados y quietos cuando se les dice.

→ Inatención

Los estudiantes podrían:

- Hacer descuidados errores en sus trabajos y en otras actividades.
- Se distraen con facilidad de tareas y actividades.
- Parecen no estar escuchando cuando se le está hablando directamente.

- No siguen las instrucciones y no terminan el trabajo.
- Tienen dificultades organizando actividades.
- Ser olvidadizos.
- Perder cosas frecuentemente.
- Evaden trabajos que requieren concentrarse, por ejemplo: tareas.

→ Impulsividad

Los estudiantes podrían:

- Tener dificultad para esperar su turno en clases y en juegos.
- Interrumpir conversaciones.
- Responder las preguntas antes de que la pregunta esté completa. (pp. 100-114)

3.4.4.3 Tratamiento del TDAH

Algunos expertos sugieren que esto podría ser genético y algunas personas indican que la dieta juega un factor, pero sí es importante saber que los estudiantes con TDAH requieren un apoyo médico estricto, debido a su gran vulnerabilidad al estrés, a la presencia de psicopatología, compleja y a menudo severa y a sus precarios recursos de adaptación social.

De acuerdo con el Instituto Nacional de la Salud Mental, Departamento De Salud y Servicios Humanos De Los Estados Unidos (2009), los niños que tienen TDAH pueden mejorar con tratamiento, pero no hay cura.

Hay tres tipos básicos de tratamiento:

- a. *Medicamentos.* Varios medicamentos pueden ayudar. Los tipos más comunes se llaman estimulantes. Los medicamentos ayudan a los niños a concentrarse, aprender, y estar tranquilos. A veces los medicamentos causan efectos secundarios, como problemas de sueño o dolores de estómago. Puede ser necesario que su hijo trate algunos medicamentos para ver cuál funciona mejor. Es importante que usted y el médico observe cercanamente a su hijo mientras toma la medicina.
- b. *Terapia.* Hay distintas clases de terapia. La terapia conductual puede ayudar a enseñar a los niños a controlar su comportamiento para que puedan desempeñarse mejor en la escuela y su casa.
- c. *Combinación de terapia y medicamentos.* Muchos niños mejoran con medicamentos y terapia.

De acuerdo con Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2010) en su Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes, además del tratamiento relacionado con los medicamentos, también es importante intervenir con terapias, como lo son:

- Terapia de conducta

Basado en un análisis funcional de la conducta en el que se identifican los factores que están manteniendo la conducta inadecuada, se delimitan las conductas que se desea cambiar, se lleva a cabo la observación y registro de éstas, se analizan las contingencias existentes, se construye un nuevo sistema de contingencias acorde con los objetivos propuestos, se planifica un programa de

reforzamientos y se evalúa el programa durante el tratamiento. Los reforzamientos positivos pueden incluir alabanza, atención positiva, recompensas y privilegios.

- Entrenamiento para padres

Se trata de un programa de tratamiento conductual que tiene como objetivo dar información sobre el trastorno, el entrenamiento a los padres en técnicas de modificación de conducta para mejorar el manejo de sus hijos, incrementar la competencia de los padres, mejorar la relación paterno-filial mediante una mejor comunicación y atención al desarrollo del niño.

- Terapia cognitiva al niño

La terapia cognitiva tiene como objeto identificar y modificar las cogniciones desadaptativas, poniendo de relieve el impacto sobre la conducta y las emociones para sustituirlas por otras cogniciones más adecuadas. Estos objetivos se llevan a cabo mediante diversos procedimientos, entre los que destacan el entrenamiento en técnicas de auto instrucciones, autocontrol y resolución de problemas. (p. 81-82)

3.4.4.4 Pronóstico estudiantes con trastorno de déficit atención con hiperactividad

Si bien no existe una cura para el TDAH, un diagnóstico temprano y un tratamiento constante ayuda al estudiante a alcanzar sus objetivos y a mejorar en su comportamiento. Es necesario controlar constantemente el comportamiento de los estudiantes y los medicamentos para determinar si el plan de tratamiento está dando resultado. Algunas herramientas comunes para seguir el progreso del niño

incluyen visitas al consultorio de su pediatra, conversaciones telefónicas, listas de verificación del comportamiento, informes escritos de los maestros y libretas de calificación del comportamiento. Los planes de tratamiento del TDAH generalmente requieren esfuerzos a largo plazo por parte de las familias y las escuelas. Los horarios de medicamentos pueden ser complejos. Las terapias conductuales requieren educación y paciencia. Algunas veces, puede ser difícil que todos las cumplan estrictamente. Sus esfuerzos juegan un papel importante en el desarrollo de un futuro saludable para su hijo. (American Academy of Pediatrics, 2017)

3.4.4.5 Trastorno de déficit de atención según género.

El género es un factor relevante en un diagnóstico de TDAH a lo que Biederman et al (2002), realizó un estudio titulado “Influence of gender on attention deficit hyperactivity disorder in children referred to a psychiatric” con 140 niños y 140 niñas con TDAH, que tenía como objetivo estudiar las diferencias del trastorno presente en el género y como este puede ser un operante en la manifestación del trastorno y en los diagnósticos tardíos.

Como resultado arrojó que niñas con TDAH son menos propensas a tener discapacidad de aprendizaje y probabilidades de manifestar problemas en la escuela. Además, las niñas tienden a presentar mayor inatención y los niños presentan mayor hiperactividad e impulsividad, debido a esto, las niñas con TDAH suelen pasar desapercibidas con más facilidad, por lo que el diagnóstico se retrasa notablemente.

Nøvik et al (2006) en European ADORE (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Observational Research in Europe) realizó un estudio en 10 países Europeos de niños entre la edad de 6 a 18 años. En total, 1478 pacientes fueron analizados: 231 niñas (15.7%) y 1222 niños (84,3%).

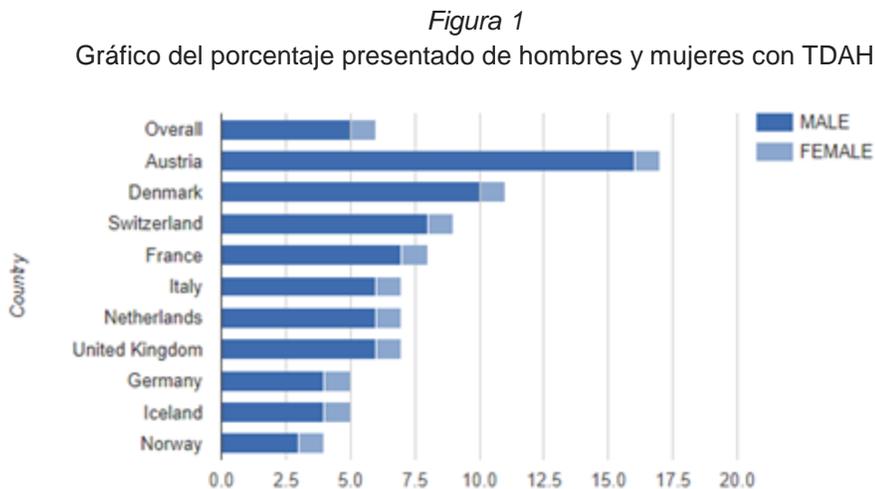


Figura 1. Gráfico que muestra los porcentajes de hombres y mujeres en 10 países de Europa con TDAH.

Aunque las características de acuerdo al estudio de Europa ADORE, indica que el TDAH se presenta de la misma manera en niños y niñas, la inatención presente en las niñas las hace menos propensa a ser diagnosticadas a una temprana edad.

Características de los síntomas de TDAH en niñas.

- Fantasear
- Lentitud en iniciar y realizar el trabajo escolar
- Ansiedad por el resultado de su trabajo

- Hablar demasiado
- Hiperactividad emocional (romper a llorar de pronto, tener rabietas)
- Alto nivel de frustración
- Carácter autoritario

3.5 IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

El Inglés es uno de los idiomas más hablado a nivel mundial, siendo el tercer idioma más hablado al nivel mundial, por lo que muchos establecimientos educativos lo integran en el currículo. Al hablar del Inglés como idioma extranjero se hace referencia al aprendizaje de un idioma diferente al de la lengua materna, y que además no es el que se emplea en la vida cotidiana del estudiante y el medio en el cual desarrolla sus actividades (Mei, 2008). El proceso de aprendizaje del Inglés como lengua extranjera generalmente se da dentro del aula de clase, lugar en el cual se realizan diferentes actividades de tipo controladas. A pesar de que este proceso se da en su mayor parte en el ámbito educativo, los estudiantes pueden alcanzar un alto grado de desarrollo del idioma Inglés. (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2006, p. 5)

El proceso de aprendizaje del idioma inglés cuenta con el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés, los cuales deben enseñarse en el aula de clases para generar un mayor aprendizaje significativo del idioma.

3.5.1 Cuatro habilidades del idioma

Se consideran como destrezas básicas a las capacidades lingüísticas receptoras y productivas del ser humano. Leer y escuchar son habilidades receptoras, mientras que hablar y escribir son habilidades productivas que exigen reconocer el idioma, entenderlo y combinarlo para producir una respuesta, un nuevo discurso ya sea oral o escrito.

De acuerdo con el currículum nacional el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita) constituye el aspecto más importante en el aprendizaje del idioma. Actualmente, la enseñanza del inglés considera una visión del lenguaje que promueve la interrelación entre las cuatro habilidades. Utilizar el idioma implica interactuar, recibiendo y emitiendo mensajes, y una habilidad del idioma reforzará y promoverá el uso de otra. Esta visión de integración, además de estar alineada con el enfoque comunicativo, presenta el idioma de una forma más natural, más cercana a la realidad y más motivadora. (Educarchile, 2005)

Las dos habilidades receptoras son:

3.5.1.1 Comprensión lectora

La lectura es un proceso interactivo que se desarrolla mejor cuando se lo asocia con actividades de escritura, comprensión auditiva o expresión oral. La lectura es un proceso que incluye factores como: habilidades intelectuales (estrategias para inferir o interpretar significado, retención de información,

experiencia para entender un texto, etc.) y el conocimiento de una variedad de signos lingüísticos (morfemas, sílabas, palabras, frases, etc.). (Brown, 2001, p.44)

La lectura comprensiva involucra la interpretación del texto, ya sea que se esté leyendo en el idioma nativo o en la lengua extranjera.

Entender un texto escrito significa extraer la información requerida tan eficazmente como sea posible empleando varias estrategias como skimming “leer superficialmente para buscar ideas principales” o scanning “leer detenidamente para buscar detalles en un texto”, entre otras.

3.5.1.2 Comprensión Auditiva

Es un proceso interactivo que consiste en percibir y entender mensajes. Es esencial entender lo que otros dicen para poder contestar o responder a otra persona. A pesar de su importancia, en el pasado la comprensión auditiva era normalmente abandonada en la enseñanza de idiomas extranjeros hasta que el acercamiento comunicativo hizo a los maestros comprender la importancia de esta habilidad lingüística básica.

Las dos habilidades productivas son:

3.5.1.3 Expresión Oral

Desde un Enfoque Comunicativo las destrezas “auditiva” y “oral” están estrechamente relacionadas. La adquisición de la destreza oral es un proceso gradual y dirigido, en el que el alumno/a practica el idioma de forma real mediante discusiones, conversaciones u otras estrategias que lo motiven a expresarse oralmente. Sin embargo, la adquisición de esta habilidad es muy difícil y exigente,

por lo que muchos aprendices se sienten desalentados después de algún tiempo de estudiar el idioma.

3.5.1.4 Expresión escrita

La escritura es normalmente considerada un tipo de refuerzo y extensión de las otras habilidades de: escuchar, hablar y leer. Es de mucha importancia en el proceso de aprendizaje del idioma inglés ya que ayuda inicialmente a desarrollar la expresión oral y la audición. A diferencia de la habilidad oral, el lenguaje escrito es (Brown, 2001, p.162):

- Permanente y por lo tanto el lector y/o escritor tiene la oportunidad de regresar al texto, si es necesario, para revisar una palabra, una frase e inclusive todo el texto.
- El tiempo de procesamiento de la información para el lector y/o escritor, usualmente es más flexible, pueden leer o escribir a su propio ritmo.
- El texto escrito permite enviar mensajes a través de dos direcciones: distancia física y temporal. La tarea del lector entonces es interpretar la información que fue escrita en algún otro lugar en algún otro momento solamente con las palabras escritas como claves del contexto, lo cual es una de las cosas que hace que la “lectura” sea difícil, ya que el lector no puede confrontar al autor como en las conversaciones cara a cara.
- En la escritura tenemos solamente símbolos escritos (grafemas) para desarrollar el mensaje, mientras que en la expresión oral tenemos el estrés,

ritmo, entonación, pausas y señales no verbales que facilitan la comprensión del mensaje.³

3.6 Orientaciones del Idioma Inglés

En las orientaciones de aprendizajes dispuestas en el documento de las Bases Curriculares, en uno de sus primeros puntos se indica:

La finalidad del proceso educativo es ofrecer a la o el estudiante la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad y capacitarlo para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática, con responsabilidad y en un marco de libertad y respeto a los derechos fundamentales. Esto implica aprendizajes en los ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico. Por ello, la selección de objetivos comprende tanto conocimientos relevantes como las habilidades y las actitudes que necesitan desarrollar los alumnos y las alumnas para desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida. (Ministerio de Educación, 2009, p.19)

En el segmento se menciona que a los y las estudiantes se les debe ofrecer la oportunidad de desarrollarse de forma integral incluyendo aprendizajes de diversos tipos. En este sentido, el Ministerio de Educación propone como uno de sus primeros puntos dentro de las orientaciones, trabajar el ámbito intelectual de los estudiantes a través del desarrollo de sus distintas habilidades como persona en formación.

De acuerdo a lo dispuesto por el Ministerio de Educación en las Bases Curriculares, referido a las orientaciones de la enseñanza del idioma extranjero

inglés, se indica que los lineamientos de programas de los diferentes niveles, así como las metodologías sugeridas tienen como principal foco el enfoque comunicativo. El principal componente de este es la comunicación e interacción entre los estudiantes; de esta manera acercándose al ideal de enseñanza en donde las cuatro habilidades sean integradas durante las lecciones. (Ministerio de educación, 2009, p. 223)

El principal objetivo que se desea alcanzar es que la competencia comunicativa de los y las estudiantes pueda ser desarrollada durante las clases de idioma inglés, como lo indica el Ministerio de Educación (2009, p.217) “[...] la capacidad de usar el inglés para comunicarse en forma contextualizada y significativa a partir del desarrollo de las cuatro habilidades”. Los diferentes componentes que forman parte de una clase son el principal foco de los objetivos de las clases, junto a la función comunicativa que se trabaja en la enseñanza del idioma Inglés. La enseñanza de este idioma actualmente, ya deja de lado el rol de la gramática como estrategia líder en las clases; en cambio las metodologías han evolucionado hacia la comunicación efectiva entre los estudiantes como camino a seguir, ya mencionado anteriormente. Así lo indica el Ministerio de Educación de Chile (2009, p.221):

[...] el aprendizaje de un idioma es visto como un proceso en el que toma gran relevancia la interacción y la colaboración significativa y contextualizada entre los estudiantes, la negociación de significados para apoyar la comprensión, la visión de los errores como una oportunidad para aprender y el

uso de estrategias que facilitan el aprendizaje de acuerdo a las características individuales de los alumnos.

Así como los y las estudiantes reciben una enseñanza bajo estos lineamientos, el/la docente ha visto su papel también en evolución, ya que las nuevas funciones de los y las estudiantes han provocado que los/las docentes innoven y a su vez reciban capacitaciones, para proporcionar una enseñanza integral del nuevo idioma. “El rol del docente es de facilitador y monitor por medio de la creación de un clima que promueva el aprendizaje y ofrezca a los alumnos oportunidades de usar el lenguaje y reflexionar acerca de lo aprendido” (Ministerio de Educación, 2009, p.287)

3.6.1 Orientaciones generales del Idioma Inglés

Dentro de las orientaciones generales dispuestas en el currículum nacional para la enseñanza del Inglés, se presentan:

- a) El idioma Inglés debe, idealmente, estar presente durante toda la clase a través del discurso del profesor. Así, el grupo-curso se logrará acostumbrar a la didáctica del nuevo idioma.

- b) Espiralidad. El/la docente tiene que asegurarse de hacer una apropiada conexión entre los que los/las estudiantes ya conocen con lo que están por aprender (nuevos conocimientos). De esta manera, la construcción de aprendizajes se asegura firmemente.

- c) Para encender la motivación de los y las aprendices, utilizar imágenes diversas dentro del contexto chileno (personas, lugares, acciones) los ayudará a despertar la curiosidad por el nuevo idioma.
- d) Como tarea fundamental se indica que los estudiantes estén expuestos a oportunidades de practicar el idioma, de modo que diálogos modelados por el/la docente los insten a expresarse en el nuevo idioma.
- e) Las cuatro habilidades que se trabajan en la enseñanza del nuevo idioma, deben ser trabajadas intencionadamente para que el aprendizaje sea el apropiado.
- f) Establecer el inicio y cierre de las clases, asegura que el aprendizaje de los y las estudiantes sea beneficioso.

3.6.2 Orientaciones específicas del Idioma Inglés

También la integración de las cuatro habilidades dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera cuenta con orientaciones que permiten guiar el trabajo del profesor, para ser capaz de dar a cada una de estas la aproximación correcta y aprovechar sus características especiales con los estudiantes. Las habilidades que se integran al trabajar el idioma extranjero inglés son cuatro: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Sin embargo, debido a su naturaleza estas se agrupan en dos: habilidades productivas y habilidades receptoras.

Las orientaciones didácticas que propone el Ministerio de Educación son diferenciadas respecto de estos grupos y se pueden resumir de la siguiente

manera: En el caso del grupo de habilidades receptivas, que comprenden la comprensión lectora y la comprensión auditiva, se consideran actividades de 1. prelectura/audición (en donde los estudiantes anticipen el contenido, conecten aprendizajes, despierten la motivación); 2. lectura/audición in situ (en donde se pueda trabajar en la comprensión de los textos, los estudiantes pueden confirmar las predicciones, identifiquen el tipo de texto trabajado) y finalmente, 3. poslectura/audición (respondiendo preguntas para hacer una reflexión luego del trabajo de la clase, así como también ayudarse con organizadores de texto)

Específicamente, estas dos habilidades contienen orientaciones en detalle, tales como que los docentes apoyen su trabajo con gestos e imágenes, que usen el idioma para que los estudiantes puedan escuchar, y/o utilizar textos motivadores en el caso de la comprensión auditiva. En el caso de la comprensión lectora, la utilización de textos variados, relevantes y desafiantes, un vocabulario familiar ayudan a conocer el tema tratado. Se indica asimismo que si leen en voz alta incrementarán la confianza. En la situación de la habilidad de expresión escrita, es muy importante las actividades controladas, que el profesor guíe el proceso de escritura aun cuando esto signifique un progreso lento pero es fundamental que sea constante. Los estudiantes podrán expresarse en cuanto a sus ideas o describir características físicas.

3.6.3 Orientaciones del Idioma Inglés para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

En este sentido las Bases Curriculares (2009, p.289) que el Ministerio de Educación dispone a las comunidades escolares, tanto equipo docente como

miembros de la comunidad en general, se pronuncia respecto de la situación de trabajo con estudiantes que presenten Necesidades Educativas Especiales. Para estos efectos, se estipula que dichos estudiantes sigan el currículum propuesto, con apoyo. En donde el aprendizaje del Idioma Inglés no sea ajeno a su formación; sin embargo esto implica superar ciertos obstáculos. Es así como el documento construido por la Unidad de Currículum y Evaluación, refiere sugerencias de trabajo para algunas condiciones NEE que se muestran a continuación.

El trastorno específico del aprendizaje (TEA). Se propone para el caso singular de la dislexia, utilizar actividades estructuradas, que contengan patrones, además de la manipulación de los sonidos.

Discapacidad visual permanente. En este ámbito, el enfoque en el estudiante es primordial, ya que de esta manera se aprovechan las ventajas del estudiante. Un enfoque multisensorial se considera muy útil.

En síntesis, asegurar que los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales sean evaluados bajo los estándares académicos generales es fundamental según lo indica el documento de las Bases Curriculares. Además, se señala que la exposición a interacciones sociales, es altamente beneficioso y apoya en gran medida la integración a la sociedad, producto del aprendizaje de un nuevo idioma.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE

RESULTADOS

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR LOS INSTRUMENTOS APLICADOS

Cuestionario Alumnos con TDAH.

Identificación

Tipo de instrumento: Cuestionario.

Participantes: Alumnos de enseñanza básica de establecimientos educacionales de Chillán.

Muestra: 36 alumnos diagnosticados con TDAH.

4.1 Procedimiento de Análisis de resultados fue apoyado por el software SPSS

Después de la recopilación de datos, se prosiguió a tabular la información de ambas partes del cuestionario tanto a nivel general como por ítem.

Luego de la tabulación de información se trabajó con las tablas, las que arrojaron gráficos para cada una de ellas. Para generar tablas y gráficos se trabajó con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

4.2 Análisis de los resultados de la aplicación de las encuestas

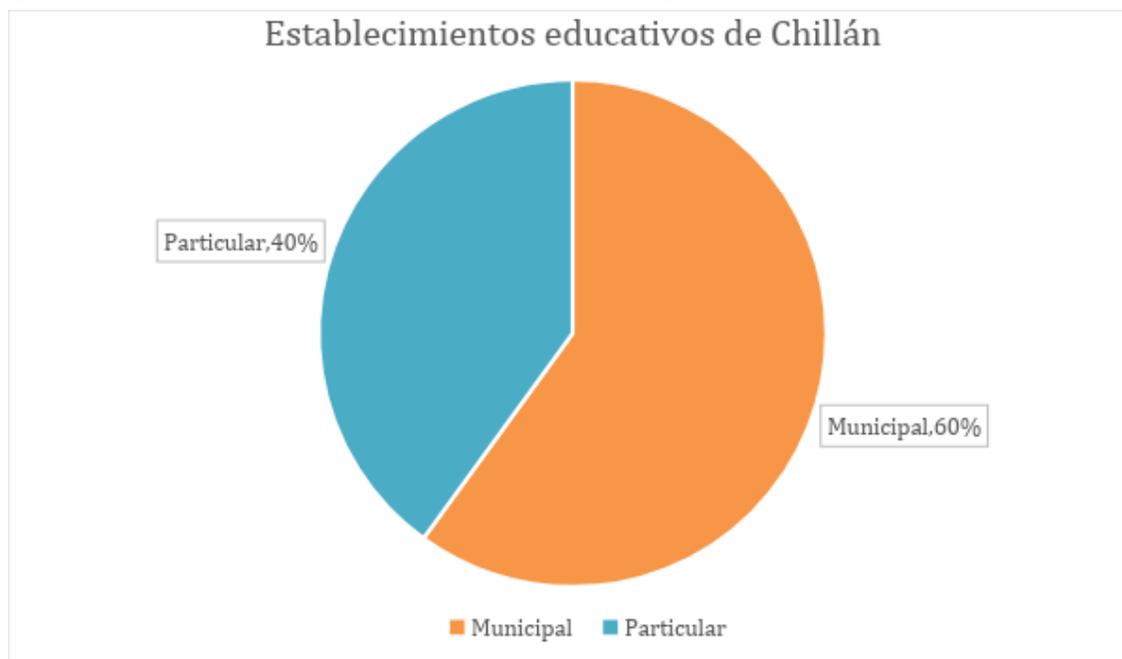
Las siguientes tablas y gráficos representan las respuestas arrojadas por alumnos de enseñanza básica con Trastorno de déficit de atención e hiperactividad de varios establecimientos educacionales (Comewealth School Anexo, Escuela la Castilla, Coyam, Los Héroes, Reyes de España) de la comuna de Chillán.

En el cuestionario aplicado consiste en dos partes, una enfocada a los estilos de aprendizaje de selección múltiple y una segunda parte que se centra en los enfoques de enseñanza - aprendizaje con alternativas “Siempre”, “A veces”, “Nunca”, “De acuerdo”, “En desacuerdo”, “Indiferente”

Tabla 1. Establecimientos educativos

Sostenedor	Cantidad	Porcentaje
Municipal	3	60%
Particular - Subvencionado	2	40%
Total	5	100%

Gráfico 1. Establecimientos educativos de Chillán

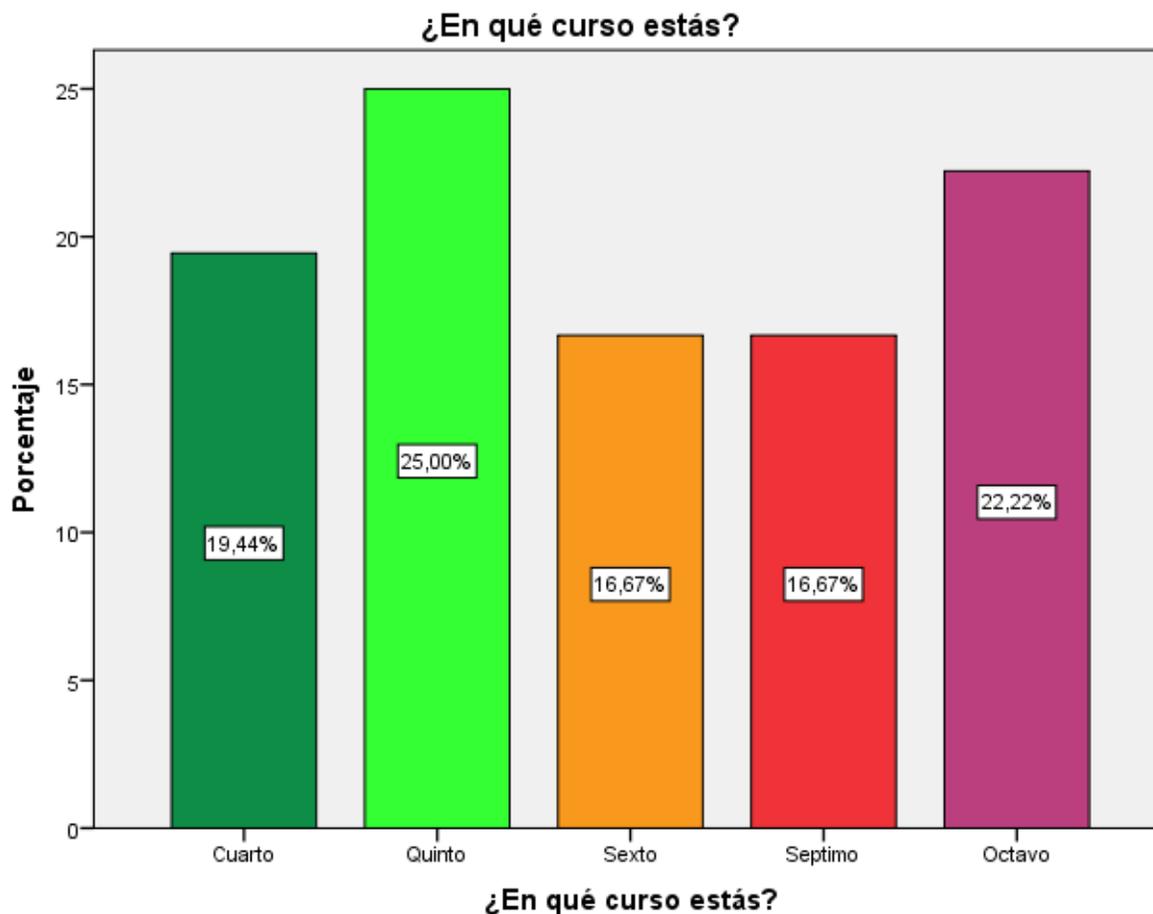


Se encuestó a Cinco establecimientos educativos de Chillán, Municipales y particulares subvencionados, siendo un 60% Municipal y un 40% Particular Subvencionado.

Tabla 2. ¿En qué curso estás?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuarto	7	19,4	19,4	19,4
	Quinto	9	25,0	25,0	44,4
	Sexto	6	16,7	16,7	61,1
	Séptimo	6	16,7	16,7	77,8
	Octavo	8	22,2	22,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 2. ¿En qué curso estás?



En relación al nivel de los y las estudiantes encuestados, el 25% de la muestra cursa el nivel 5to básico. El nivel 8vo básico, lo sigue con un 22% de los y las encuestados. El nivel de primer ciclo, cuarto básico, ocupa el 19%; sin embargo los niveles de 6to y 7mo básico comparten el 16,7% de los estudiantes encuestados.

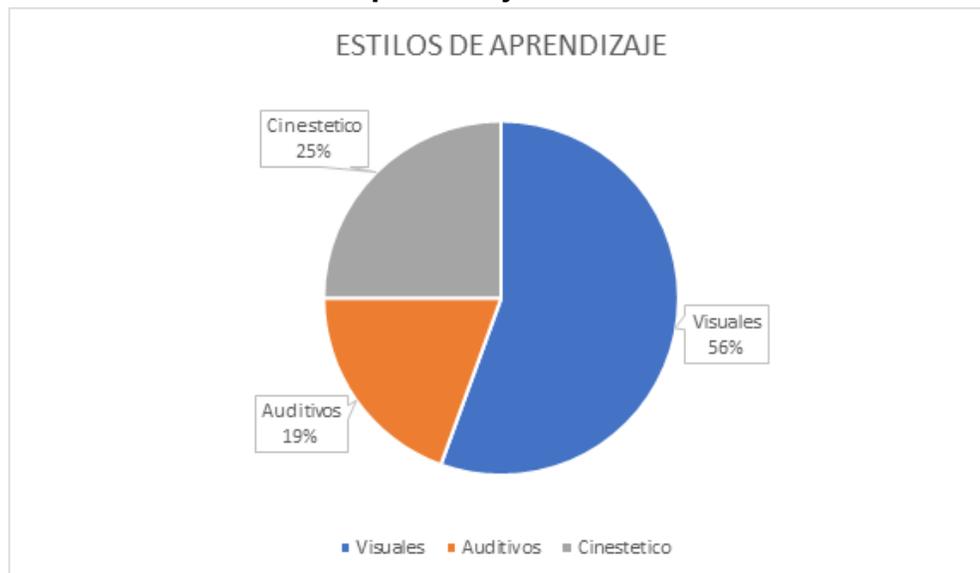
4.2.1 Análisis de resultado de los estilos de aprendizaje.

A continuación, se muestran los resultados de la primera parte del cuestionario referida con los estilos de aprendizaje.

Tabla 3. Estilos de Aprendizaje

Estilos de aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Visuales	20	55,55%
Auditivos	7	19,44%
Cinestésicos	9	25%
Total	36	100%

Gráfico 4. Estilos de aprendizaje



En los 5 establecimientos educativos de Chillán, donde se encuestaron en total 36 alumnos, el instrumento arrojó que el 56% se identifica con el estilo de aprendizaje visual, es decir con ver películas, imágenes, vídeos, entre otros en la clase de Inglés. Le sigue el estilo de aprendizaje cinestésico que corresponde al 25% de los encuestados. Es decir 1/4 de alumnos prefieren actividades que involucren movimiento. Y por último un 19% de los encuestados considera el estilo de aprendizaje auditivo como su predilecto. Vale destacar que el estilo de

aprendizaje auditivo superó las expectativas en el porcentaje, ya que se pensó que tendría menos porcentaje.

4.2.2 Análisis de resultado de los enfoques de enseñanza.

A continuación, se muestran los resultados de la segunda parte del cuestionario referida con los enfoques de enseñanza - aprendizaje.

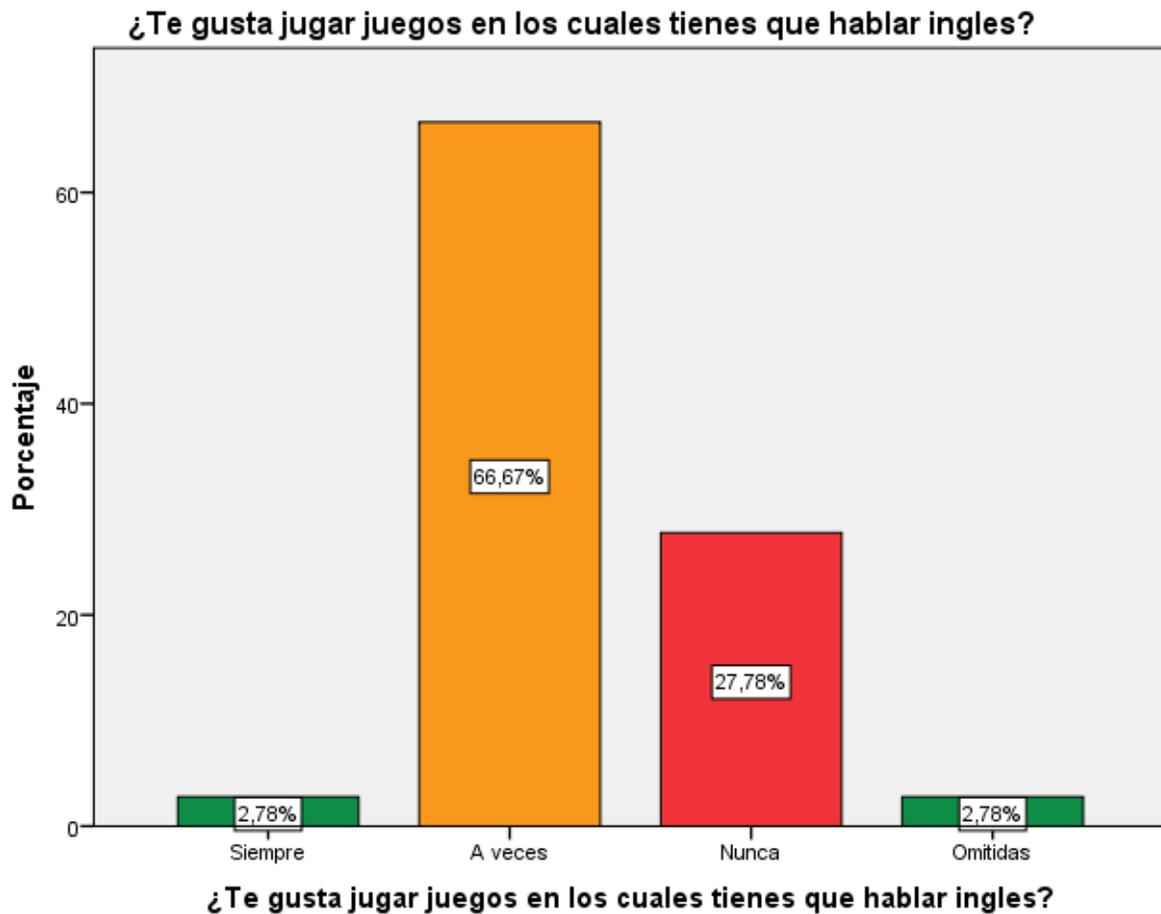
1. Teoría del lenguaje

Tabla 4.

1.1 ¿Te gusta jugar juegos en los cuales tienes que hablar inglés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitidas	1	2,8	2,8	2,8
	Siempre	1	2,8	2,8	5,6
	A veces	24	66,7	66,7	72,2
	Nunca	10	27,8	27,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 4. ¿Te gusta jugar juegos en los cuales tienes que hablar Inglés?



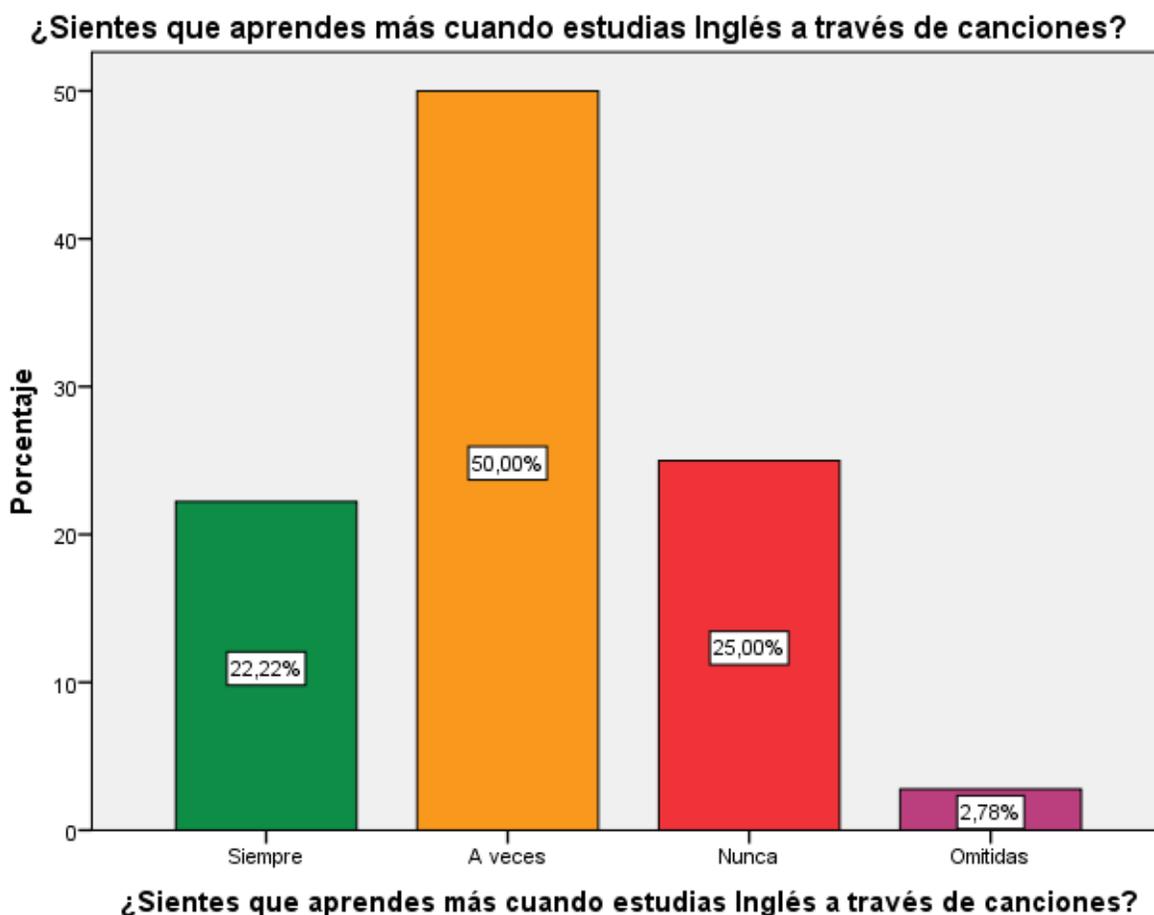
En relación al desarrollo de los juegos en los cuales es necesario hablar en inglés durante la clase, un total de 66,67% señaló que le gusta desarrollar este tipo de actividades solo a veces. Luego se sitúa la opción “nunca” con un porcentaje total de 27,78% de estudiantes que señalaron dicha alternativa. Finalmente encontramos los porcentajes de “siempre” y “omitidas”, las cuales comparten un porcentaje de 2,78% cada una. Cabe destacar lo bajo del porcentaje obtenido por la alternativa de “siempre” ya que visiblemente los estudiantes no se sienten atraídos por este tipo de actividades durante la clase.

Tabla 5.

1.2 ¿Sientes que aprendes más cuando estudias Inglés a través de canciones?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitidas	1	2,8	2,8	2,8
	Siempre	8	22,2	22,2	25,0
	A veces	18	50,0	50,0	75,0
	Nunca	9	25,0	25,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 5. ¿Sientes que aprendes más cuando estudias Inglés a través de canciones?



Referido a la pregunta relacionada con el aprendizaje a través de canciones, un 50% de los estudiantes señaló que solo a veces aprende más de esta forma. Seguidamente encontramos la alternativa “nunca” la cual se expresa con un número de 25%, ya que un cuarto de estudiantes no siente que dicha actividad les sea provechosa. Luego de estos, encontramos con un porcentaje no

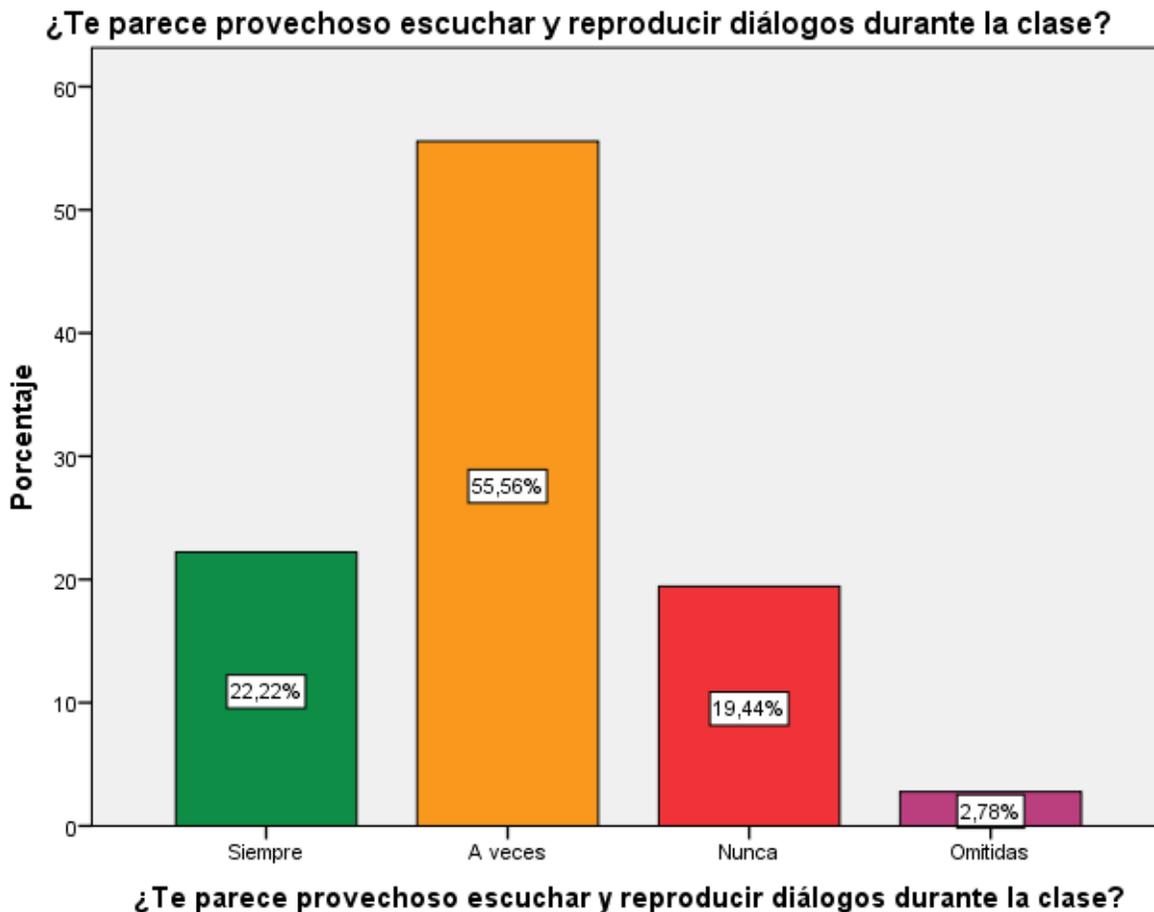
menor la opción “siempre”, en la cual un 22,22% de los alumnos declara sentir que este tipo de actividades son fructíferas para su aprendizaje en la asignatura de lengua inglesa.

Tabla 6.

1.3 ¿Te parece provechoso escuchar y reproducir diálogos durante la clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitidas	1	2,8	2,8	2,8
	Siempre	8	22,2	22,2	25,0
	A veces	20	55,6	55,6	80,6
	Nunca	7	19,4	19,4	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 6. ¿Te parece provechoso escuchar y reproducir diálogos durante la clase?



En este gráfico apreciamos una clara tendencia hacia la alternativa “a veces” la cual nos muestra que un 56% de los encuestados se siente cómodo y siente como provechosa la actividad de audición y reproducción de diálogos, pero esto no se da en todas las clases. Luego de eso, encontramos la opción “siempre” en la cual identificamos un porcentaje no menor de 22,22% de estudiantes que declara sentirse totalmente a gusto con el desarrollo de este tipo de actividades. Después tenemos a un 19,44% de alumnos que señala abiertamente que no son provechosos este tipo de ejercicios. Y finalmente, un porcentaje bastante inferior de alternativas que fueron omitidas por los encuestados, la cual se expresa sólo en un 2,78%.

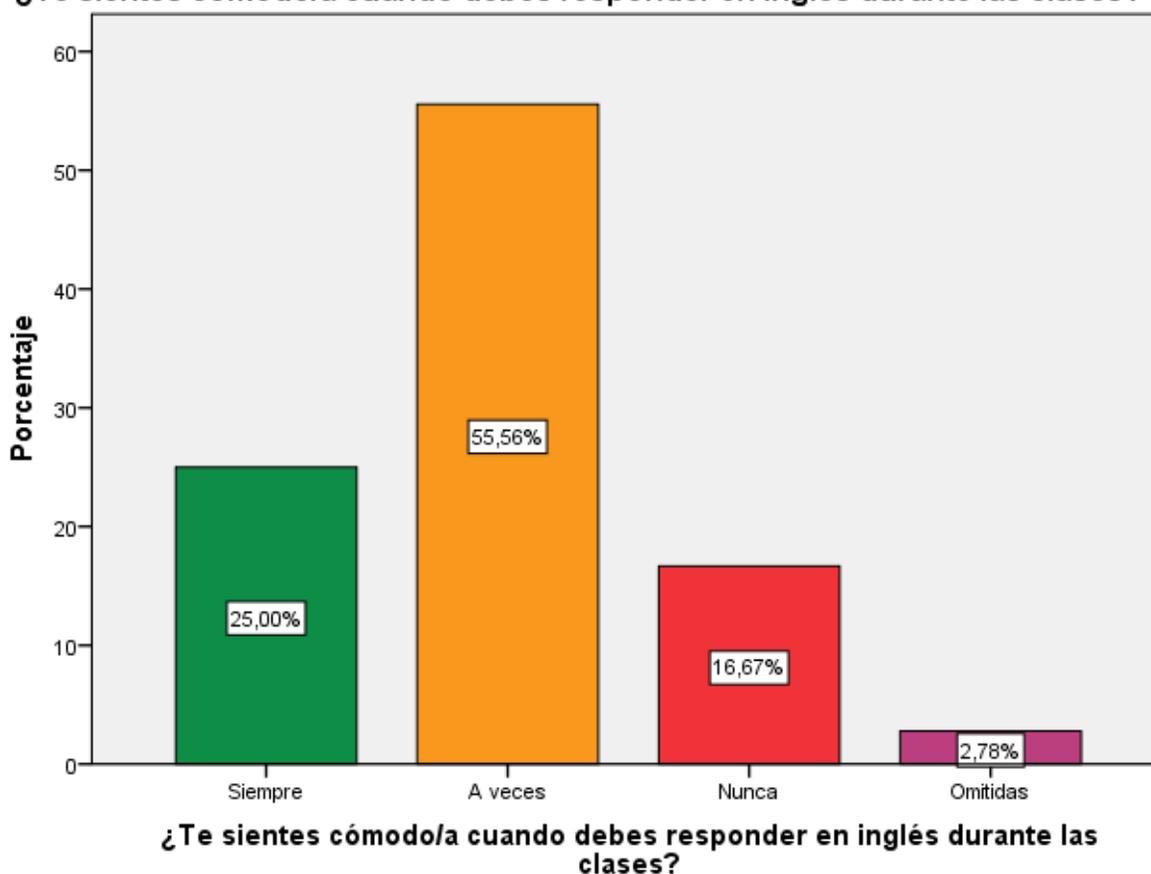
Tabla 7.

1.4 ¿Te sientes cómodo/a cuando debes responder en inglés durante las clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitidas	1	2,8	2,8	2,8
	Siempre	9	25,0	25,0	27,8
	A veces	20	55,6	55,6	83,3
	Nunca	6	16,7	16,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 7. ¿Te sientes cómodo/a cuando debes responder en inglés durante la clase?

¿Te sientes cómodo/a cuando debes responder en inglés durante las clases?



De los 5 establecimientos educativos de Chillán en los cuales se aplicó el instrumento y de un total de 36 alumnos encuestados, un porcentaje del 55,56 respondieron que “a veces” se sienten cómodo al responder en Inglés durante las clases, contrarrestando con un 25% de estudiantes que señaló que “siempre” se siente a gusto realizando esta actividad. Contrastando lo anterior, encontramos un

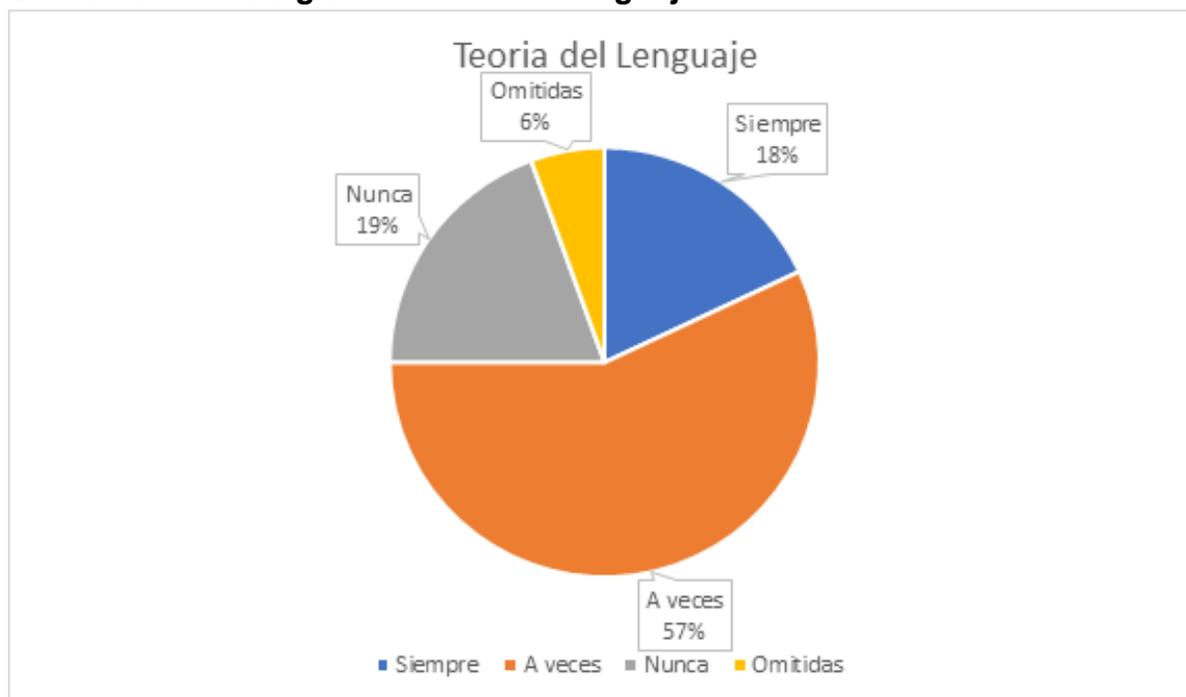
16,67 de encuestados que señaló que “nunca” le es cómodo responder en inglés durante la clase. Y finalmente solo un 2,78% omitió esta pregunta.

A continuación se realizará un análisis general del Enfoque “Teoría del lenguaje” contando las 4 preguntas de una manera global.

Tabla 8. Análisis global Teoría del lenguaje.

Respuesta	Cantidad	Porcentaje
Siempre	26	18,05
A veces	82	56,94
Nunca	28	19,45
Omitidas	8	5,56
Total	144	100

Gráfico 8. Análisis global Teoría del Lenguaje.



De los 5 establecimientos educativos, se puede decir que de los 36 alumnos encuestados, el 18% aprueba este método, siendo un porcentaje bastante bajo en comparación con un 56% que indicó a veces y un 19% nunca. Mientras que un 6% omitió algunas preguntas. Se puede decir que los estudiantes

no les atrae este método y las actividades que conlleva la realización de este método.

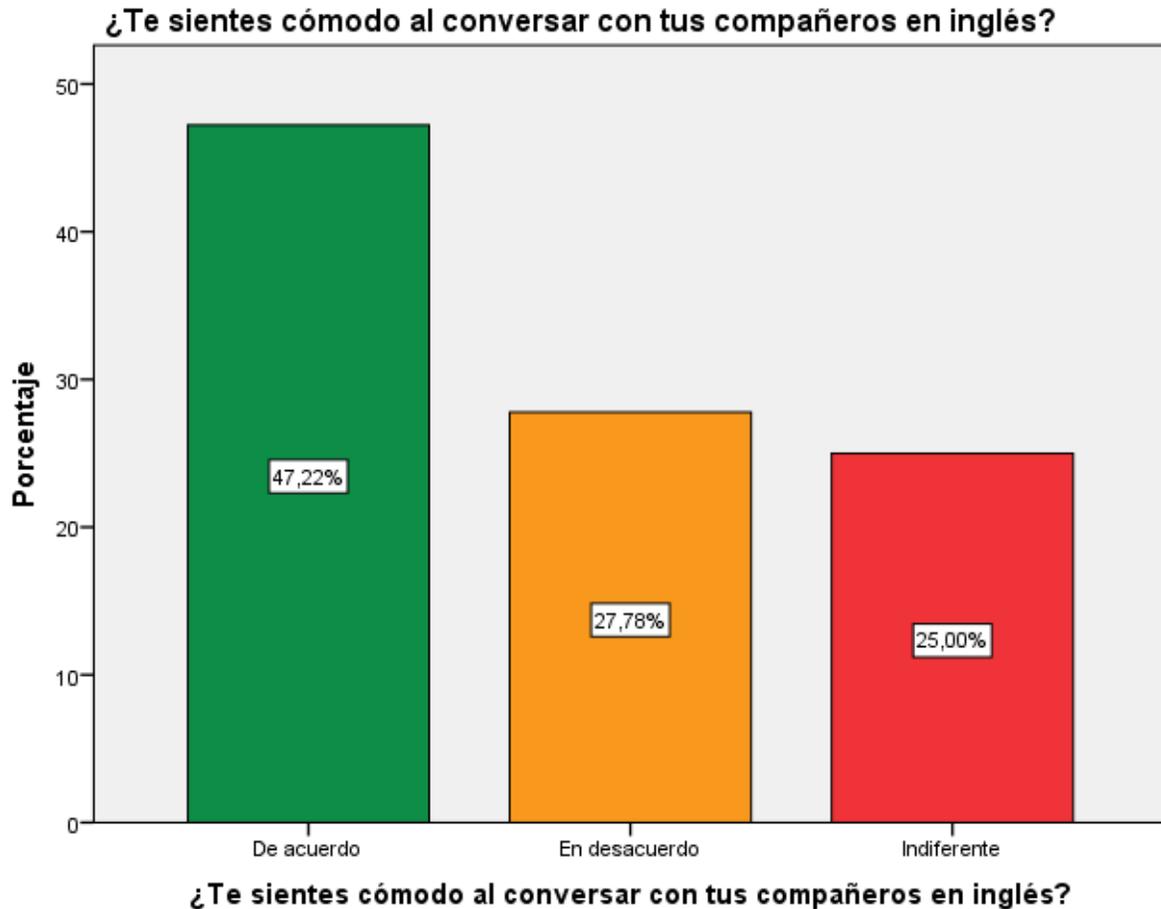
2. Método Audio-lingual

Tabla 9.

2.1 ¿Te sientes cómodo al conversar con tus compañeros en inglés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	17	47,2	47,2	47,2
	En desacuerdo	10	27,8	27,8	75,0
	Indiferente	9	25,0	25,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 9. ¿Te sientes cómodo al conversar con tus compañeros en inglés?



En los 5 establecimientos educativos de Chillán, los 36 alumnos encuestados respondieron que el 47,22% está de acuerdo y se siente cómodo al conversar con sus compañeros en Inglés durante las clases, contrarrestando con un 27,78% que no se siente cómodo al hablar con sus compañeros en inglés. Mientras que un 25% se sintió indiferente ante la idea de conversar en inglés con sus compañeros. Se puede decir que un alto porcentaje de los estudiantes les gusta conversar en inglés con un compañero con el mismo nivel de conocimiento.

Tabla 10

2.2 ¿Te sientes cómodo al participar en diálogos en Inglés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	12	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	16	44,4	44,4	77,8
	Indiferente	8	22,2	22,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 10. ¿Te sientes cómodo al participar en diálogos en Inglés?



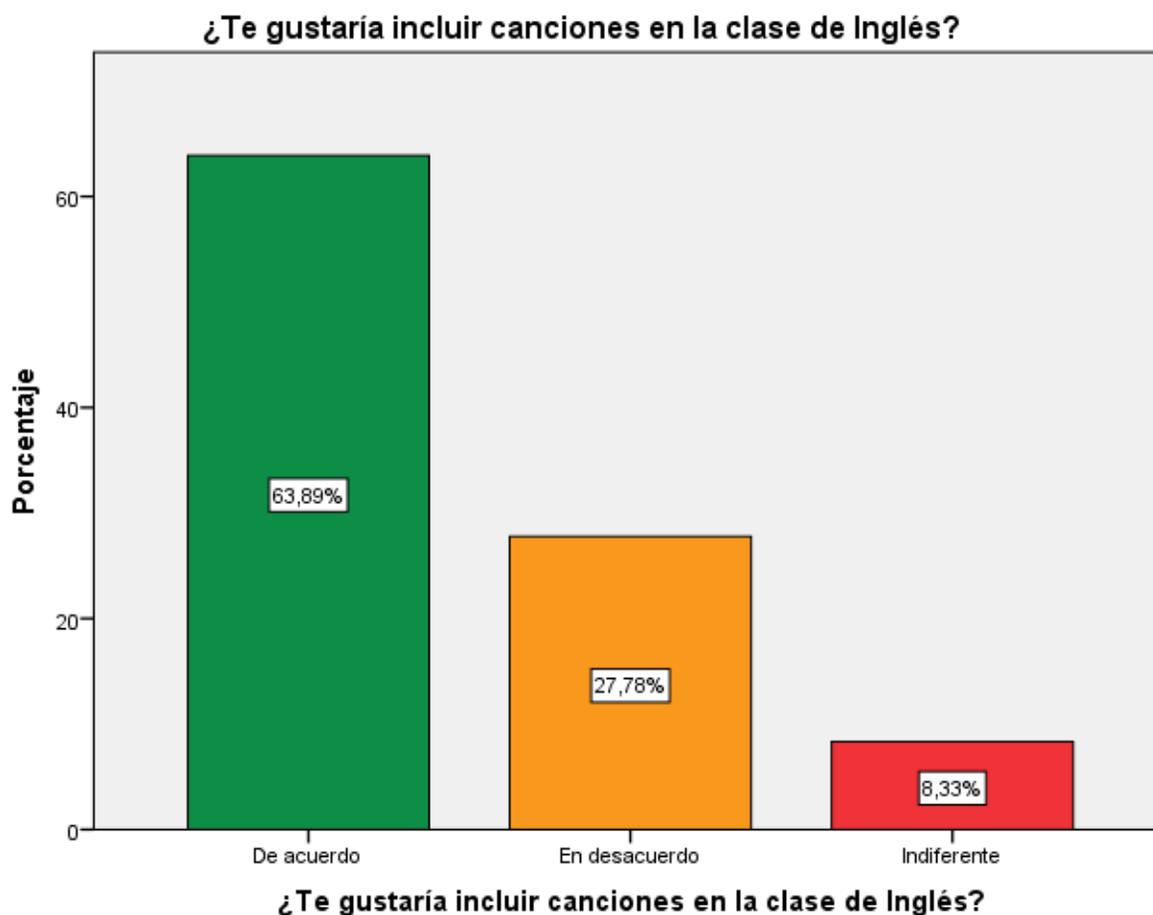
De los 36 estudiantes con TDAH encuestados en los 5 diferentes establecimientos educativos de Chillán, se puede ver que la mayoría (44%) está en desacuerdo y no se siente cómodo al participar de diálogos en inglés, seguido por un 33% que está de acuerdo y por último un 22% que es indiferente frente a esta pregunta.

Tabla 11

2.3 ¿Te gustaría incluir canciones en la clase de Inglés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	23	63,9	63,9	63,9
	En desacuerdo	10	27,8	27,8	91,7
	Indiferente	3	8,3	8,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 11. ¿Te gustaría incluir canciones en la clase de Inglés?



De los 36 alumnos con TDAH, un alto porcentaje (63,89%) indicó que le gustaría incluir canciones en la clase de Inglés, le sigue un 27,79% que está en desacuerdo y un 8,33% que está indiferente. Se puede inferir que un alto porcentaje de los estudiantes creen que incluir canciones en la clase puede ayudar con el aprendizaje del idioma Inglés.

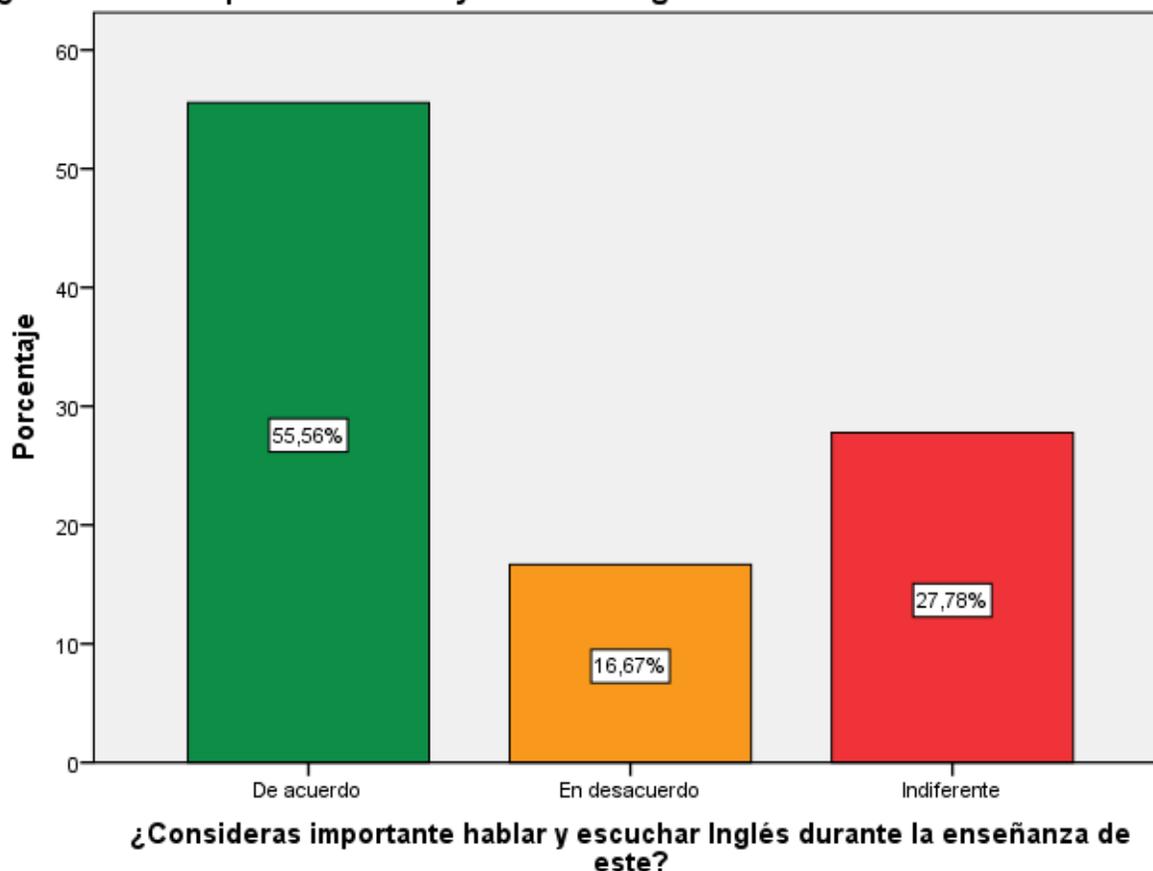
Tabla 12

2.4 ¿Consideras importante hablar y escuchar Inglés durante la enseñanza de este?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	20	55,6	55,6	55,6
	En desacuerdo	6	16,7	16,7	72,2
	Indiferente	10	27,8	27,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 12. ¿Consideras importante hablar y escuchar Inglés durante la enseñanza de este?

¿Consideras importante hablar y escuchar Inglés durante la enseñanza de este?



De los 5 establecimientos educativos de Chillán, los 36 alumnos con TDAH indicaron con un 55% en estar de acuerdo con que es importante hablar y escuchar Inglés durante la enseñanza de este, contrarrestando con un 27,78% que es indiferente ante la idea de cómo aprender el idioma Inglés, finalmente un 16,67 está en desacuerdo con esta pregunta. Se puede decir que aunque el 55% está de acuerdo, ambos el desacuerdo e indiferente tienen un alto porcentaje, por

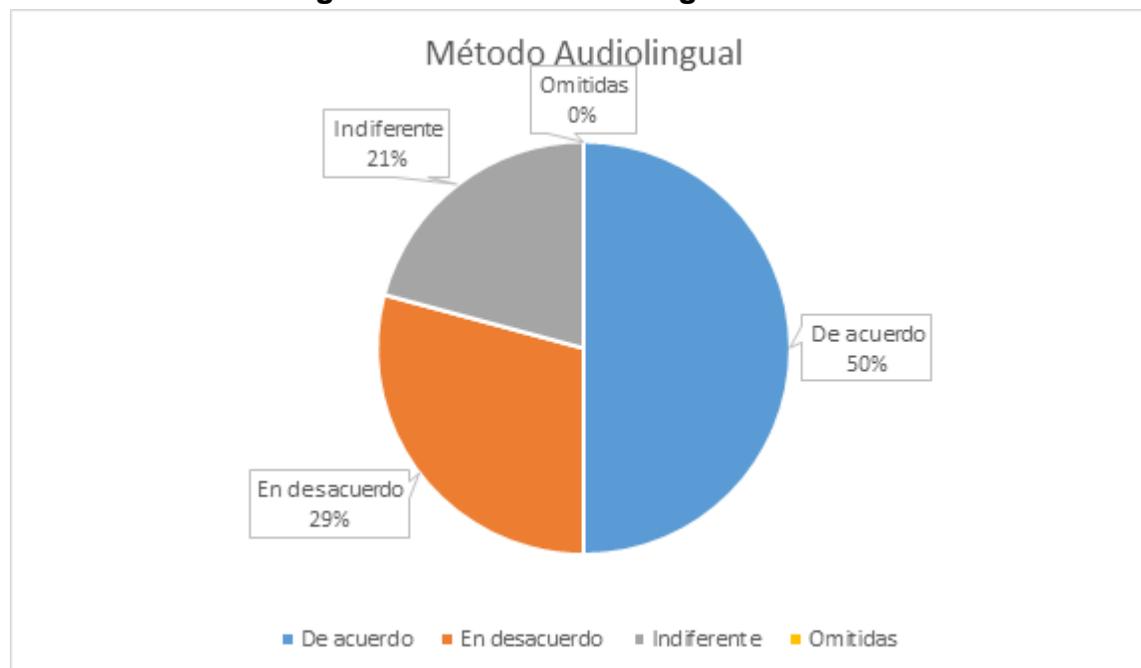
lo que se puede inferir que los estudiantes no piensan o no les interesa escuchar y/o hablar inglés para aprender Inglés.

A continuación se realizará un análisis del ítem del Método Audio-lingual, de manera global, incluyendo las 4 preguntas.

Tabla 13. Análisis global Método Audio-lingual

Respuesta	Cantidad	Porcentaje
De acuerdo	72	50
En desacuerdo	42	29,17
Indiferente	30	20,83
Omitidas	0	0
Total	144	100

Gráfico 13. Análisis global Método Audio-lingual



Del análisis de todas las preguntas referidas al método de enseñanza-aprendizaje Audio-lingual, de los 36 alumnos con TDAH encuestados, el 50% de los estudiantes está de acuerdo con este método que se concentra en leer y hablar el idioma, haciendo ejercicios de repetición oral, le sigue un 29% el cual está en desacuerdo y el otro 21% que es indiferente a este método.

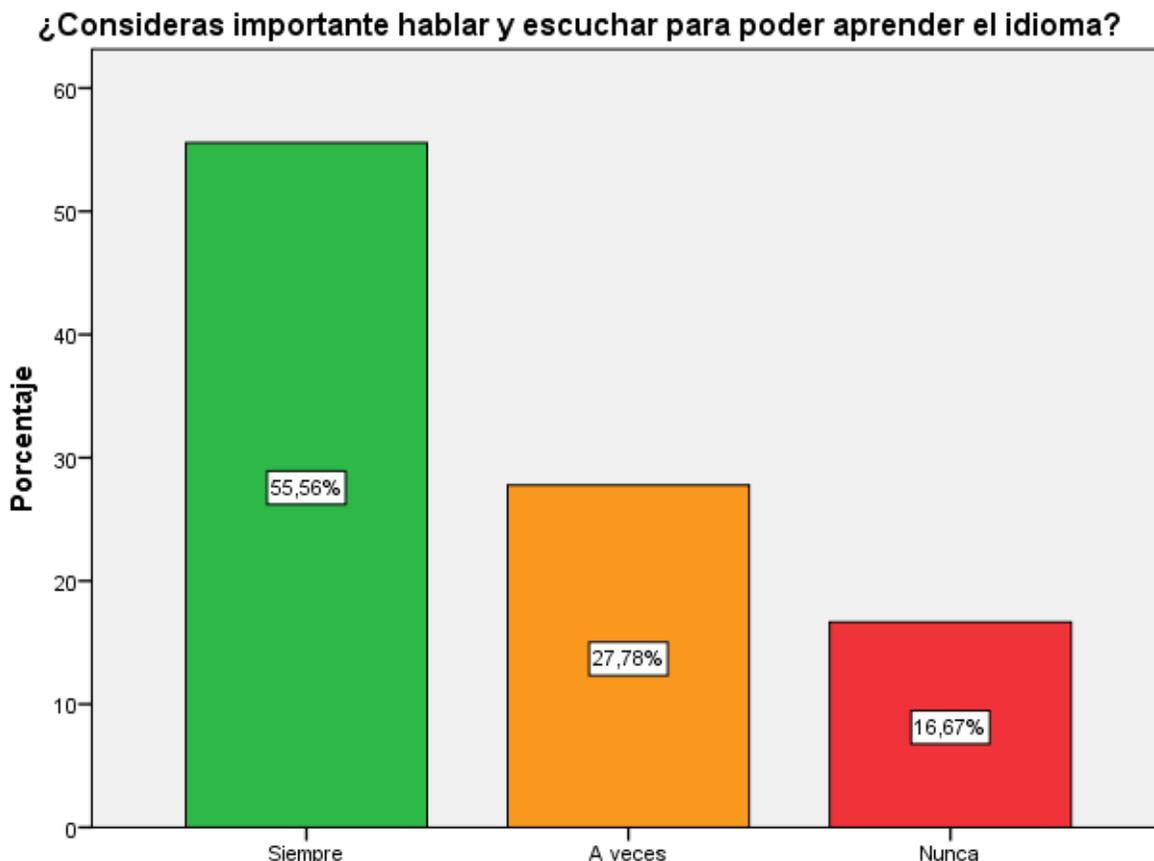
3. Communicative language teaching

Tabla 14

3. 1 ¿Consideras importante hablar y escuchar para poder aprender el idioma?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	20	55,6	55,6	55,6
	A veces	10	27,8	27,8	83,3
	Nunca	6	16,7	16,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 14. ¿Consideras importante hablar y escuchar para poder aprender el idioma?



¿Consideras importante hablar y escuchar para poder aprender el idioma?

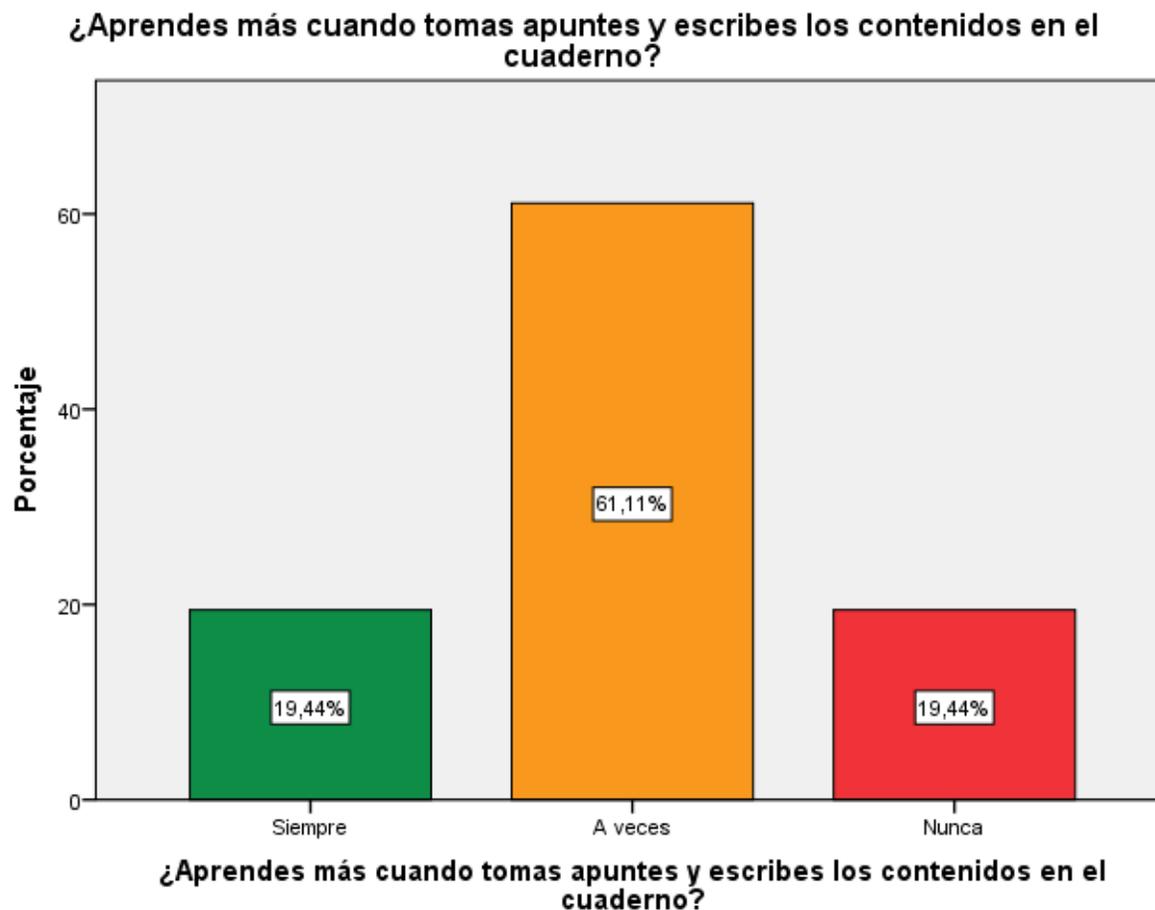
De acuerdo a los 36 alumnos encuestados en 5 establecimientos de la ciudad de Chillán, el 55,56% de los encuestados, correspondiente a más de la mitad, considera que siempre es importante el hablar y el escuchar al momento de aprender el idioma Inglés. Por otra parte el 27,78% establece que el hablar y escuchar, a veces es importante, en relación al aprendizaje del idioma, y el 16,67% de los encuestados afirman que el hablar y escuchar nunca es relevante para dicho proceso, lo que demuestra un alto porcentaje en relación al desinterés por aprender una segunda lengua.

Tabla 15.

¿Aprendes más cuando tomas apuntes y escribes los contenidos en el cuaderno?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	7	19,4	19,4	19,4
	A veces	22	61,1	61,1	80,6
	Nunca	7	19,4	19,4	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 15. ¿Aprendes más cuando tomas apuntes y escribes los contenidos en el cuaderno?



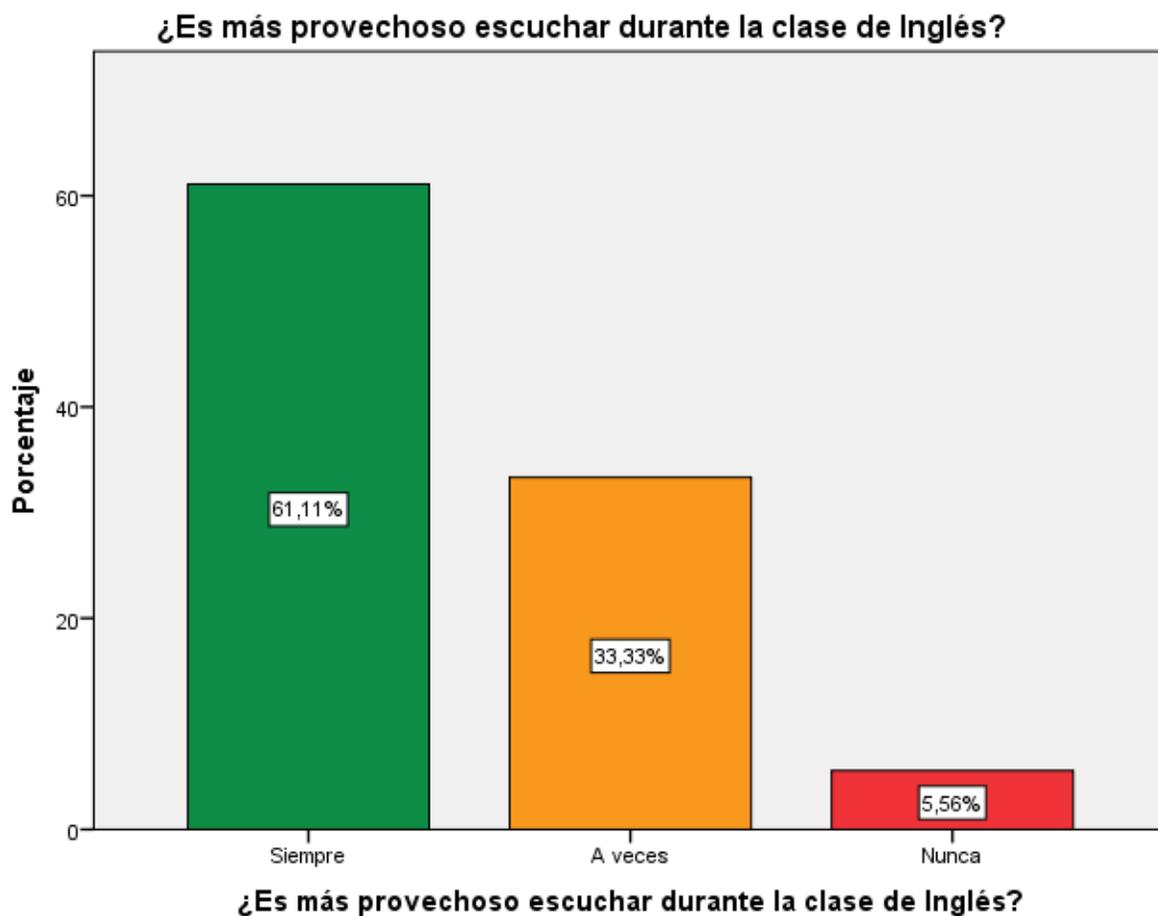
En cuanto al método tradicional de tomar apuntes en el cuaderno durante las clases, dentro de los 36 alumnos encuestados, el 19,44% establece que esta metodología siempre les es útil para su aprendizaje, sin embargo el 61,11% afirma que el tomar apuntes sólo a veces les ayuda en su aprendizaje, de lo cual se puede determinar que la mayoría de los estudiantes buscan otras estrategias al momento de aprender, dejando en duda si este método de tomar apuntes es realmente efectivo. Por otra parte el 19,44% considera que el registrar la información dicha durante las clases, nunca les es relevante, lo que se asume, ellos logran aprender de una manera totalmente distinta.

Tabla 16.

3.3 ¿Es más provechoso escuchar durante la clase de Inglés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	22	61,1	61,1	61,1
	A veces	12	33,3	33,3	94,4
	Nunca	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 16. ¿Es más provechoso escuchar durante la clase de Inglés?



Respecto a los beneficios que obtienen los estudiantes al escuchar durante las clases, dentro de los 36 alumnos encuestados, el 61,11% de ellos responde

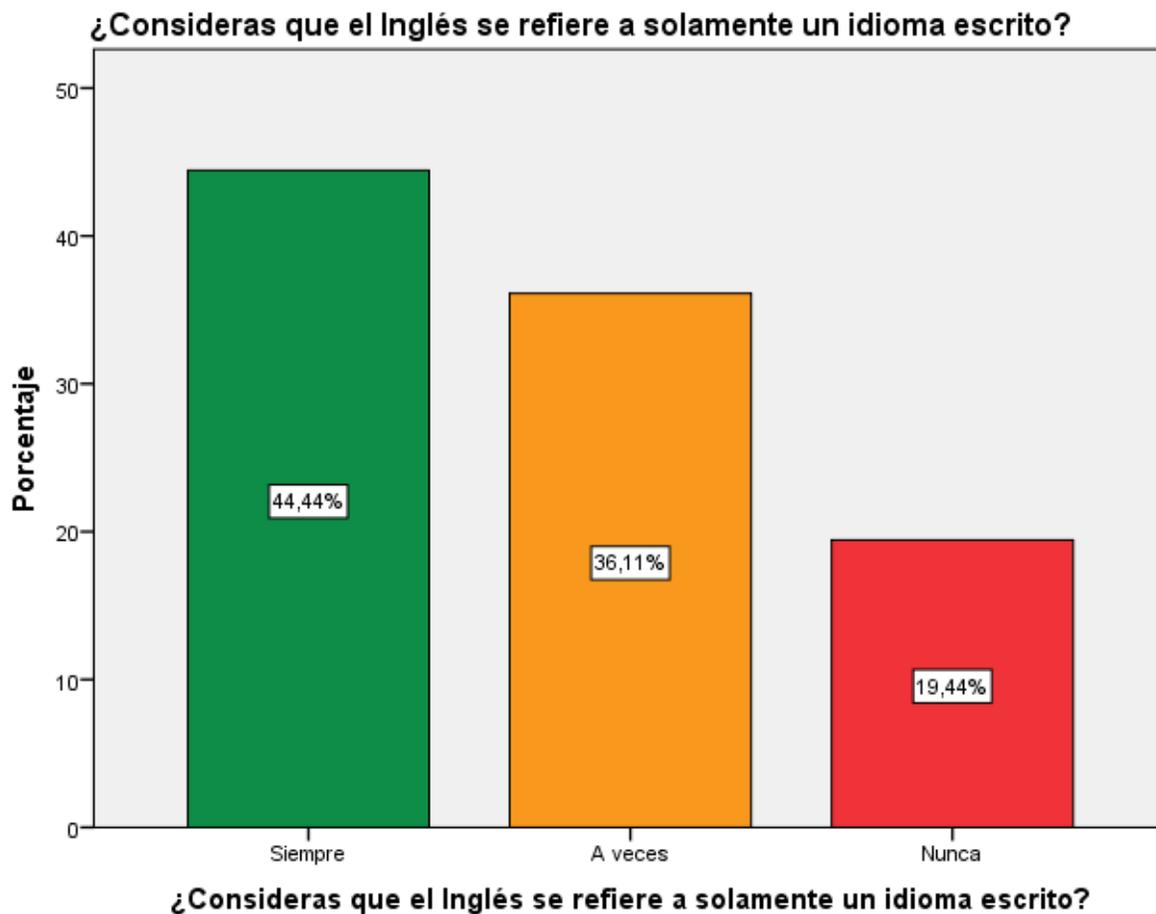
que siempre es provechoso escuchar durante las clases de Inglés, lo cual tiene gran relación respecto a la pregunta anterior, interpretando que el mismo porcentaje de estudiantes que considera que a veces es efectivo el tomar apuntes durante la clase, también establece que siempre es efectivo el prestar atención. De otro modo el 33,33% responde que a veces es provechoso escuchar durante y la clase y el 5,56% considera que el escuchar durante la enseñanza, nunca es provechoso para ellos.

Tabla 17.

¿Consideras que el Inglés se refiere a solamente un idioma escrito?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	16	44,4	44,4	44,4
	A veces	13	36,1	36,1	80,6
	Nunca	7	19,4	19,4	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 17. ¿Consideras que el Inglés se refiere solamente a un idioma escrito?



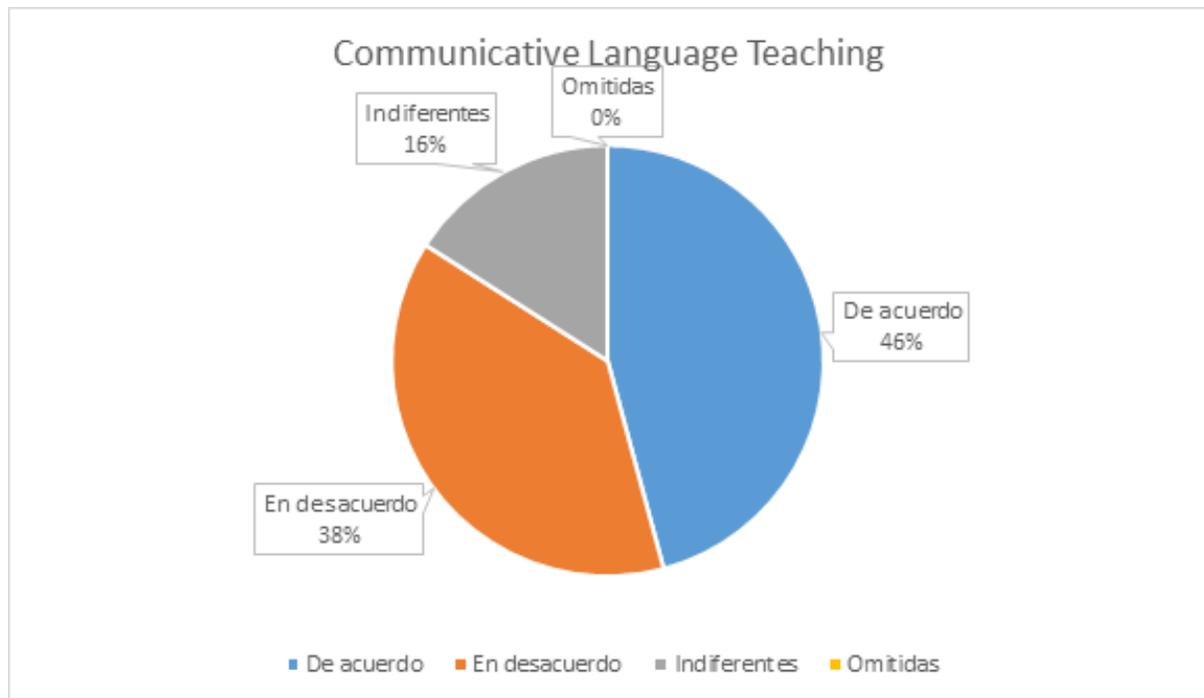
Referente al concepto de los estudiantes encuestados respecto a que el Inglés es un idioma meramente escrito, el 44,44% de los encuestados asegura que siempre el Inglés se refiere a un idioma escrito. sin embargo el 36,11% responde que a veces, de lo cual se infiere que aquellos estudiantes utilizan el idioma en otras áreas externas a las aulas, y el 19,44 % establece que nunca, por lo que se asimila que dichos estudiantes utilizan en el idioma en otras facetas, por ejemplo canciones, películas, videos, etc.

A continuación se realizará un análisis global del método Communicative Language Teaching.

Tabla 18. Análisis Global del Método Communicative Language Teaching.

Respuesta	Cantidad	Porcentaje
Siempre	66	45,83
A veces	55	38,2
Nunca	23	15,97
Omitidas	0	0
TOTAL	144	100

Gráfico 18. Análisis global Communicative Language Teaching



De un análisis general a todas las preguntas referidas al enfoque Communicative Language Teaching se pudo recopilar que el 46% de los estudiantes se muestra de acuerdo con utilizar técnicas que se realizan en este enfoque. Seguido de un 38% que está en desacuerdo con este enfoque. Mientras que un 16% se mostró indiferente.

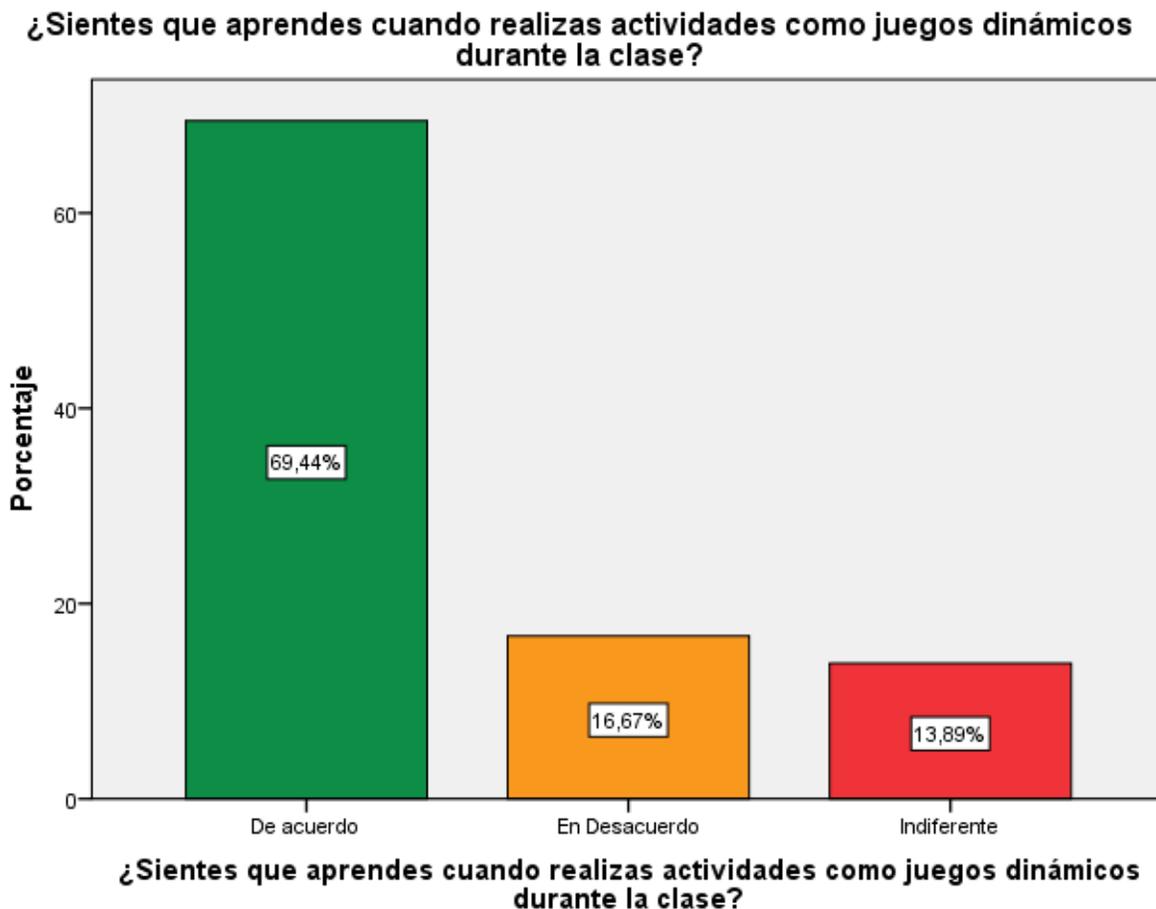
4. Total physical response

Tabla 19.

4.1 ¿Sientes que aprendes cuando realizas actividades como juegos dinámicos durante la clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	25	69,4	69,4	69,4
	En Desacuerdo	6	16,7	16,7	86,1
	Indiferente	5	13,9	13,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 19. ¿Sientes que aprendes cuando realizas actividades como juegos dinámicos durante la clase?



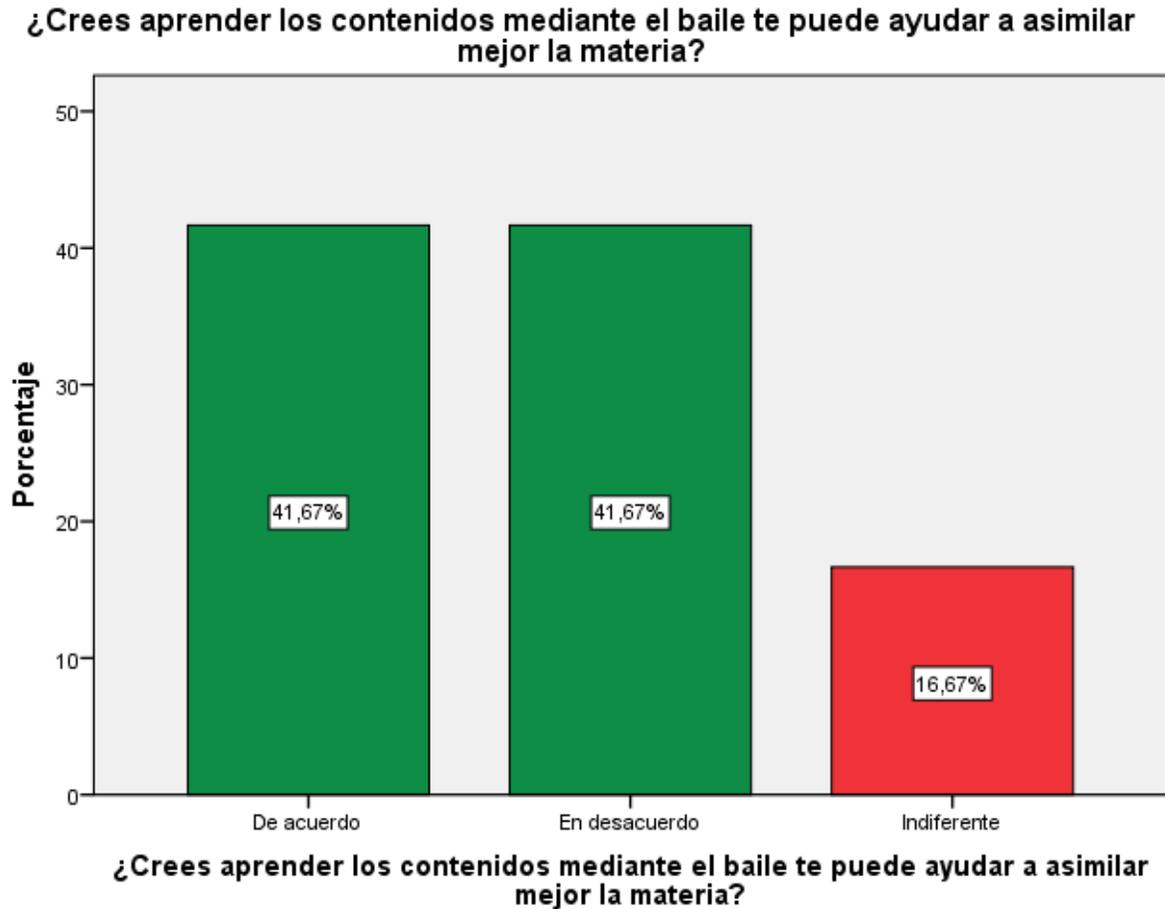
De los 5 establecimientos educativos, los 36 alumnos encuestados, el 68,44% indicó que aprende cuando realiza actividades como juegos dinámicos, seguido de un 16,67% que está en desacuerdo y un 13,89% que es indiferente. Se puede decir que a los estudiantes con TDAH les gusta realizar juegos dinámicos que involucran moverse durante la clase.

Tabla 20.

4.2 ¿Crees aprender los contenidos mediante el baile te puede ayudar a asimilar mejor la materia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	15	41,7	41,7	41,7
	En desacuerdo	15	41,7	41,7	83,3
	Indiferente	6	16,7	16,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 20. ¿Crees aprender los contenidos mediante el baile te puede ayudar a asimilar mejor la materia?



Respecto aprender los contenidos mediante el baile, los 36 alumnos con TDAH encuestados tanto el 41,67% están de acuerdo y el 41,67% en desacuerdo. Mientras que el 16,67 es indiferente.

Tabla 21.
4.3 ¿Te gusta pasar a la pizarra?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	13	36,1	36,1	36,1
	En desacuerdo	14	38,9	38,9	75,0
	Indiferente	9	25,0	25,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 21. ¿Te gusta pasar a la pizarra?



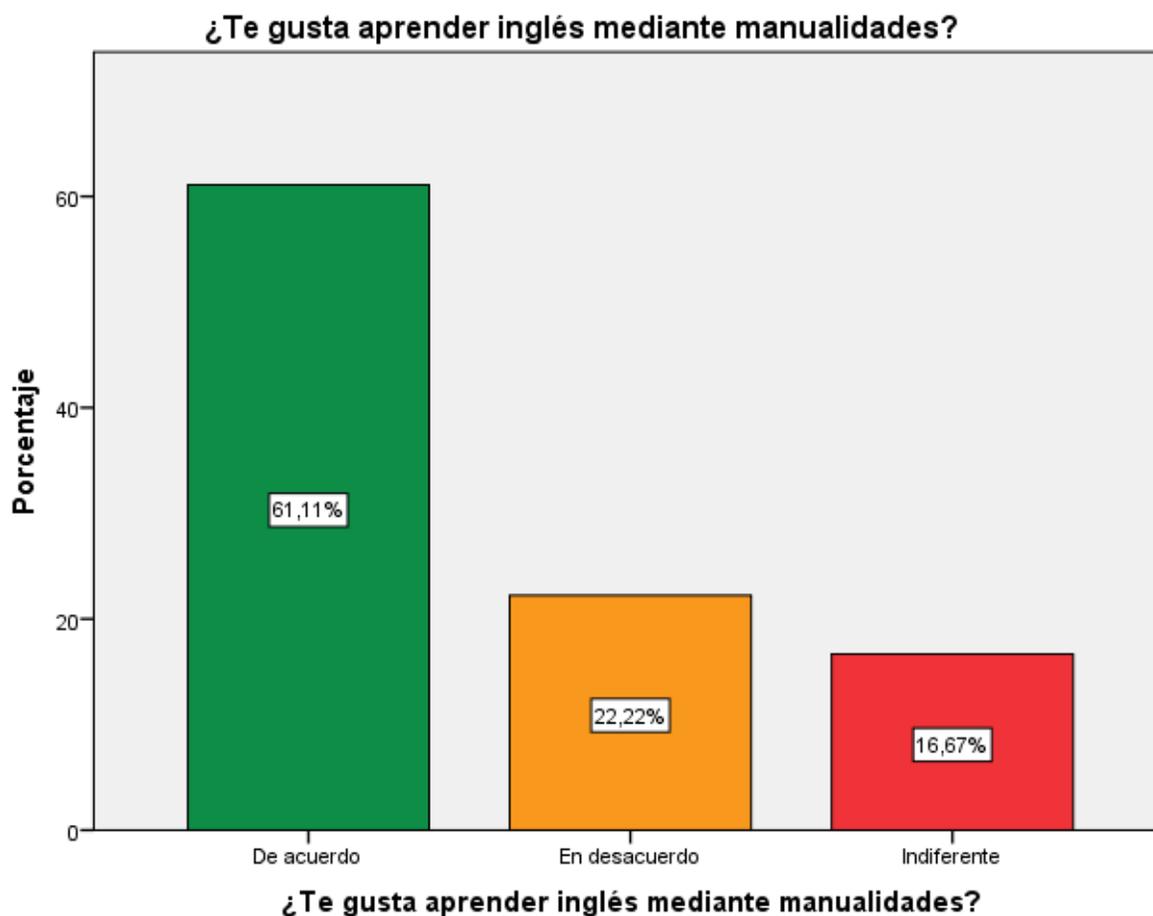
De los 36 estudiantes encuestados con TDAH, el análisis arrojó que el 38,89% está en desacuerdo en pasar a la pizarra, es decir no les gusta pasar a la pizarra, contrarrestando con un 36,11% que está de acuerdo y un 25% indiferente.

Tabla 22.

4.4 ¿Te gusta aprender inglés mediante manualidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	22	61,1	61,1	61,1
	En desacuerdo	8	22,2	22,2	83,3
	Indiferente	6	16,7	16,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 22. ¿Te gusta aprender inglés mediante manualidades?



Se puede decir que los alumnos encuestados, un alto porcentaje (61%) está de acuerdo con aprender inglés mediante manualidades, ya sea realización de tarjetas de Navidad, Cumpleaños, invitación, lo sigue un 22,22% que está en desacuerdo y un 16,67% es indiferente. Con el alto porcentaje de estudiantes que están de acuerdo con esta actividad, se puede inferir que a los alumnos con TDAH les gusta realizar actividades que contenga más que solo escribir o hablar.

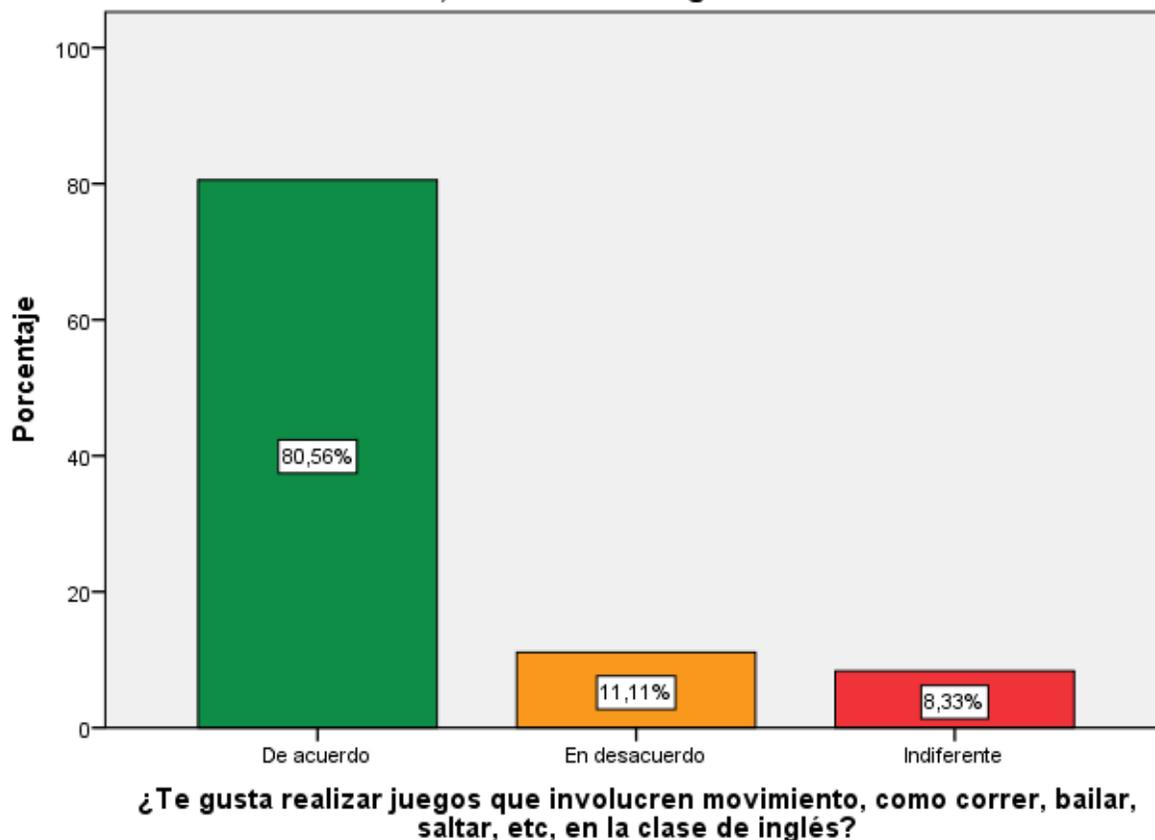
Tabla 23.

4.5 ¿Te gusta realizar juegos que involucren movimiento, como correr, bailar, saltar, etc. en la clase de inglés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	29	80,6	80,6	80,6
	En desacuerdo	4	11,1	11,1	91,7
	Indiferente	3	8,3	8,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 23. ¿Te gusta realizar juegos que involucren movimiento, como correr, bailar, saltar, etc. en la clase de Inglés?

¿Te gusta realizar juegos que involucren movimiento, como correr, bailar, saltar, etc, en la clase de Inglés?



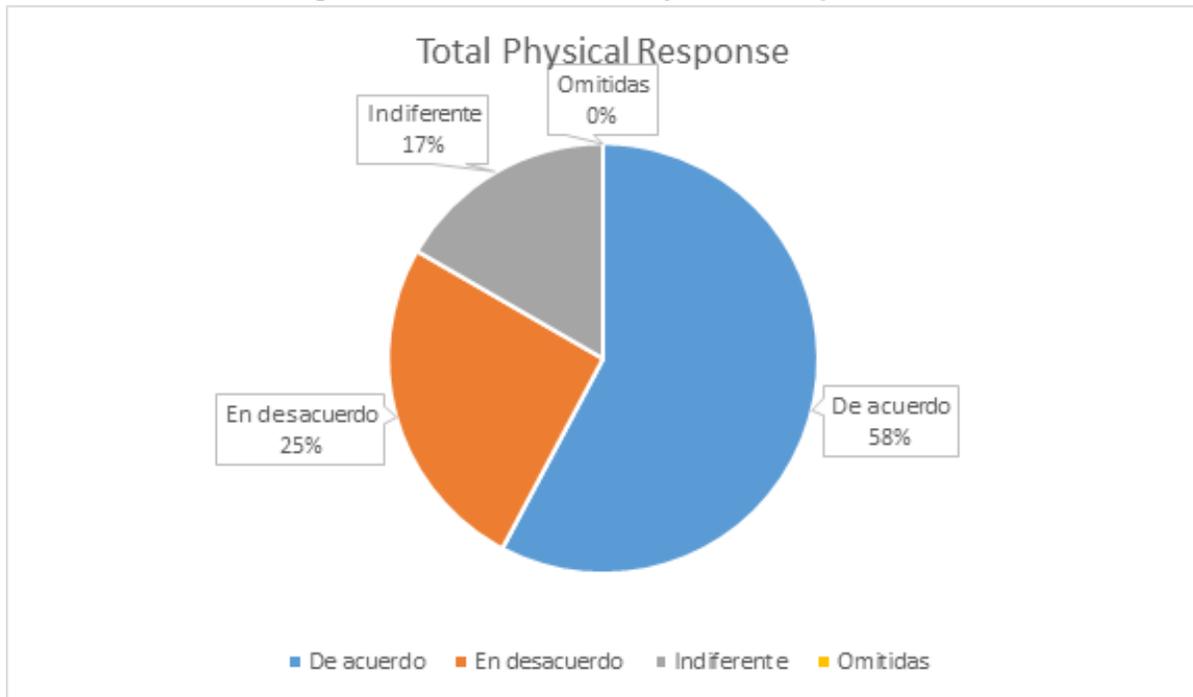
De los 36 alumnos encuestados, un 80% está de acuerdo con la realización de actividades que involucren moverse durante la clase de clases, contra un 11,11% que está en desacuerdo y un 8,33 que es indiferente. Con estos resultados se puede confirmar que los alumnos con TDAH prefieren actividades en los cuales deben moverse durante la sala, como seguir instrucciones en inglés durante la sala, juegos como Simon says, etc.

A continuación se realizará un análisis general del método Total Physical Response en torno a las 5 preguntas que contenía este ítem.

Tabla 24. Análisis Global del método Total Physical Response.

Respuesta	Cantidad	Porcentaje
De acuerdo	104	57,77
En desacuerdo	46	25.55
Indiferente	30	16,68
Omitidas	0	0
Total	180	100

Gráfico 24. Análisis global método Total Physical Response.



Del total de las preguntas de este ítem, un 58% de los alumnos encuestados está de acuerdo con este método y por consiguiente las actividades que propone este método durante la enseñanza del idioma Inglés. Le sigue un 25% que está en desacuerdo y finalmente un 17% que es indiferente frente a las actividades de Total Physical Response.

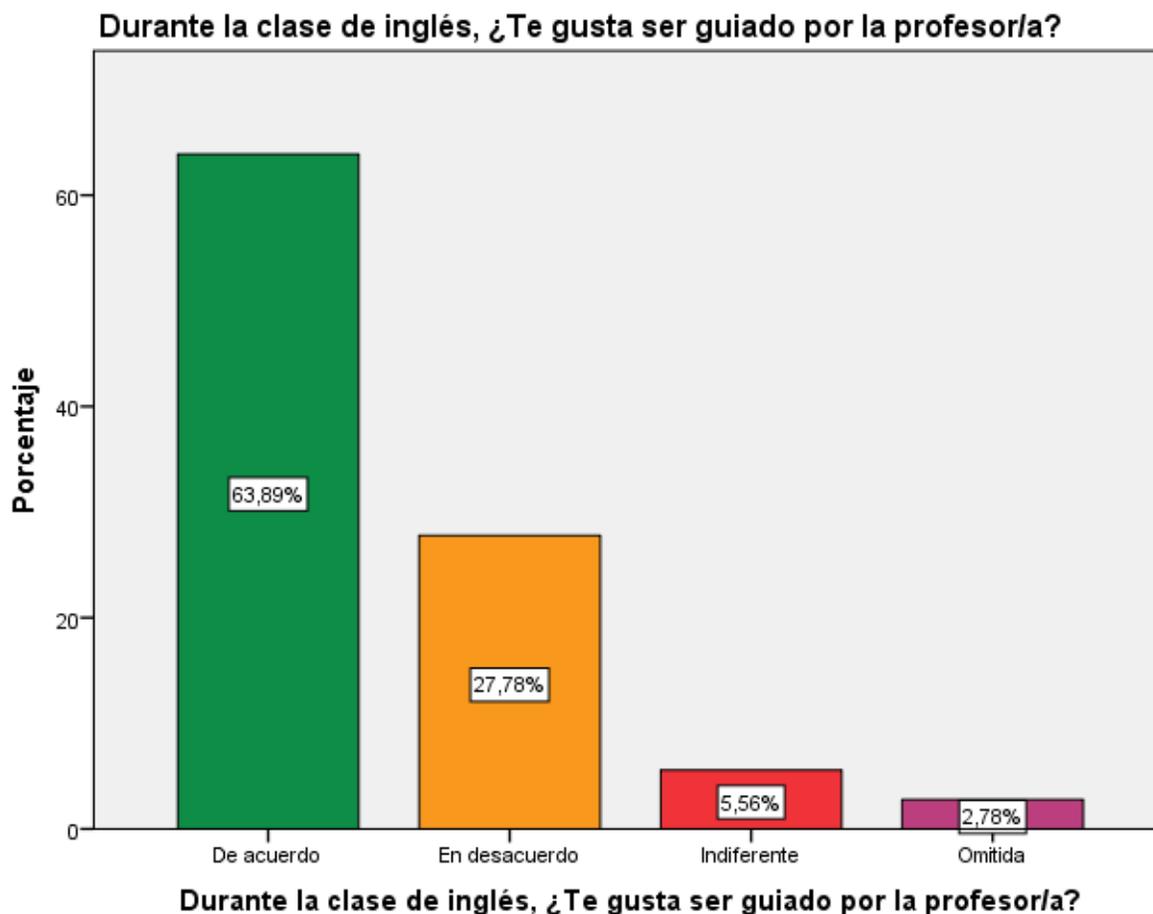
5. The silent way

Tabla 25.

5.1 Durante la clase de inglés, ¿Te gusta ser guiado por la profesor/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	1	2,8	2,8	2,8
	De acuerdo	23	63,9	63,9	66,7
	En desacuerdo	10	27,8	27,8	94,4
	Indiferente	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 25. Durante la clase de inglés, ¿Te gusta ser guiado por la profesor/a?



Del total de los encuestados, en respecto a la pregunta mencionada anteriormente sobre si se prefiere recibir orientación del docente durante las clases de Inglés, el 63.9% de los encuestados está de acuerdo con recibir

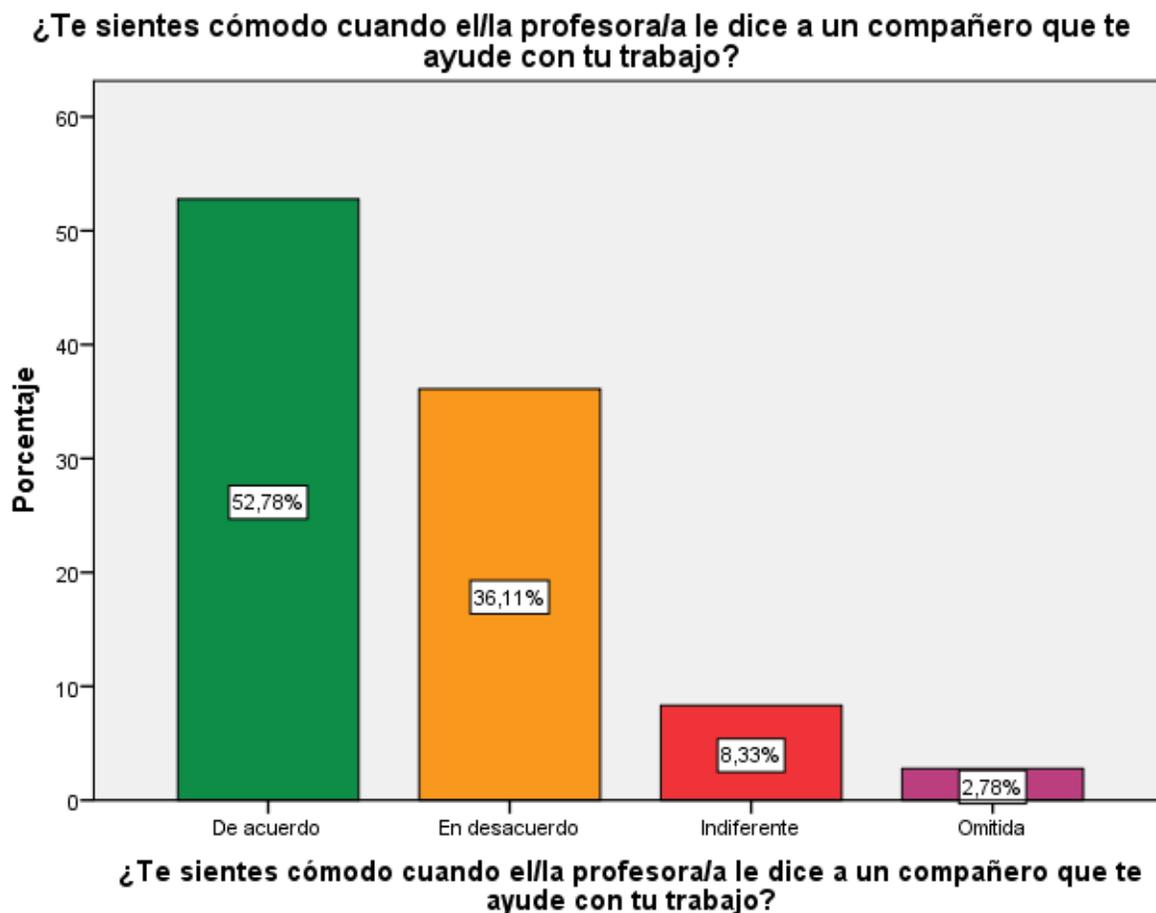
orientación por parte del docente; sin embargo un 27.78% declara lo contrario. Solo un 2.8% se reservó de responder la pregunta, y un 5,6% se declaró indiferente ante la misma.

Tabla 26.

5.2 ¿Te sientes cómodo cuando el/la profesora/a le dice a un compañero que te ayude con tu trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	1	2,8	2,8	2,8
	De acuerdo	19	52,8	52,8	55,6
	En desacuerdo	13	36,1	36,1	91,7
	Indiferente	3	8,3	8,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 26. ¿Te sientes cómodo cuando el/la profesora/a le dice a un compañero que te ayude con tu trabajo?



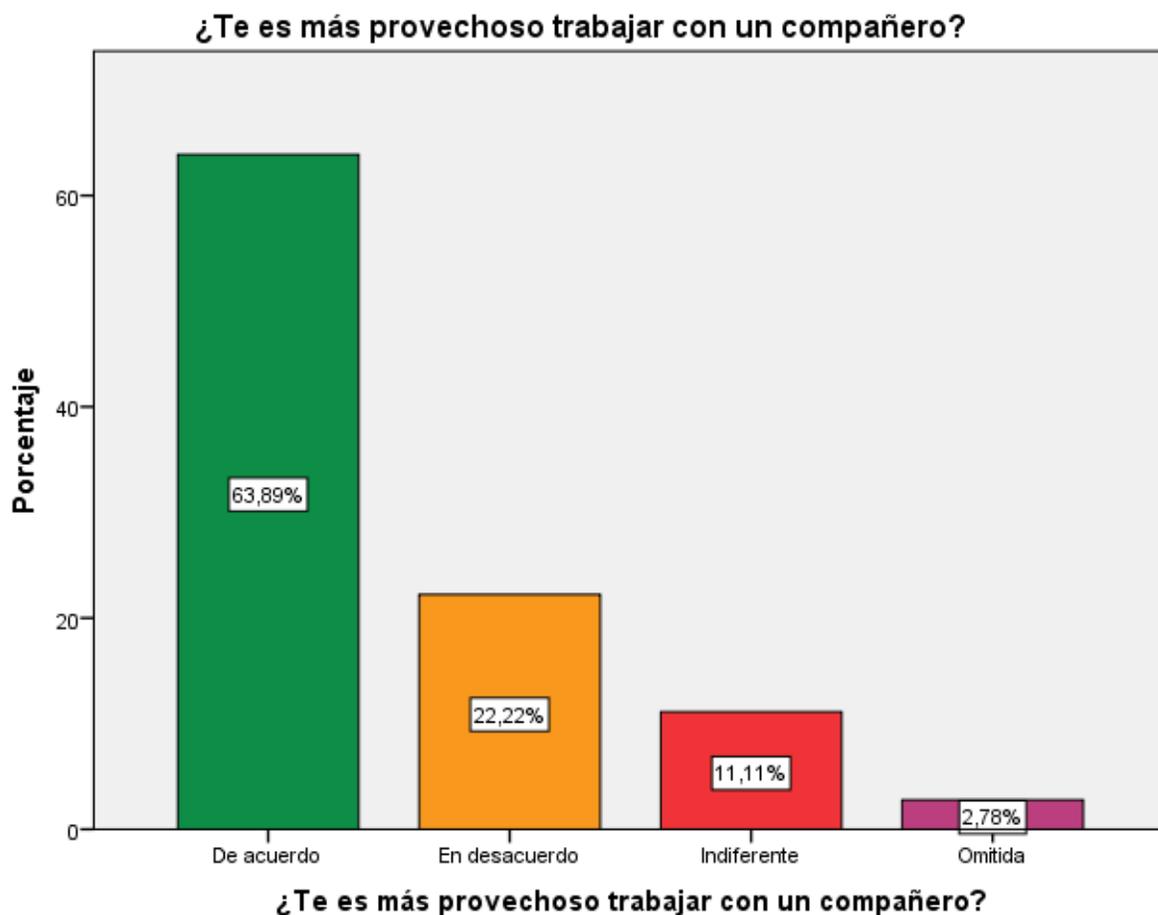
Los estudiantes encuestados prefieren en su mayoría (52,8%) que los docentes le indiquen a algún compañero/a que ayude a su par en la realización de algún trabajo. En desacuerdo, se declara el 36% de los estudiantes. Un 2,8% prefirió no responder la pregunta y 8,3% se mostró indiferente.

Tabla 27.

5.3 ¿Te es más provechoso trabajar con un compañero?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	1	2,8	2,8	2,8
	De acuerdo	23	63,9	63,9	66,7
	En desacuerdo	8	22,2	22,2	88,9
	Indiferente	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 27. ¿Te es más provechoso trabajar con un compañero?



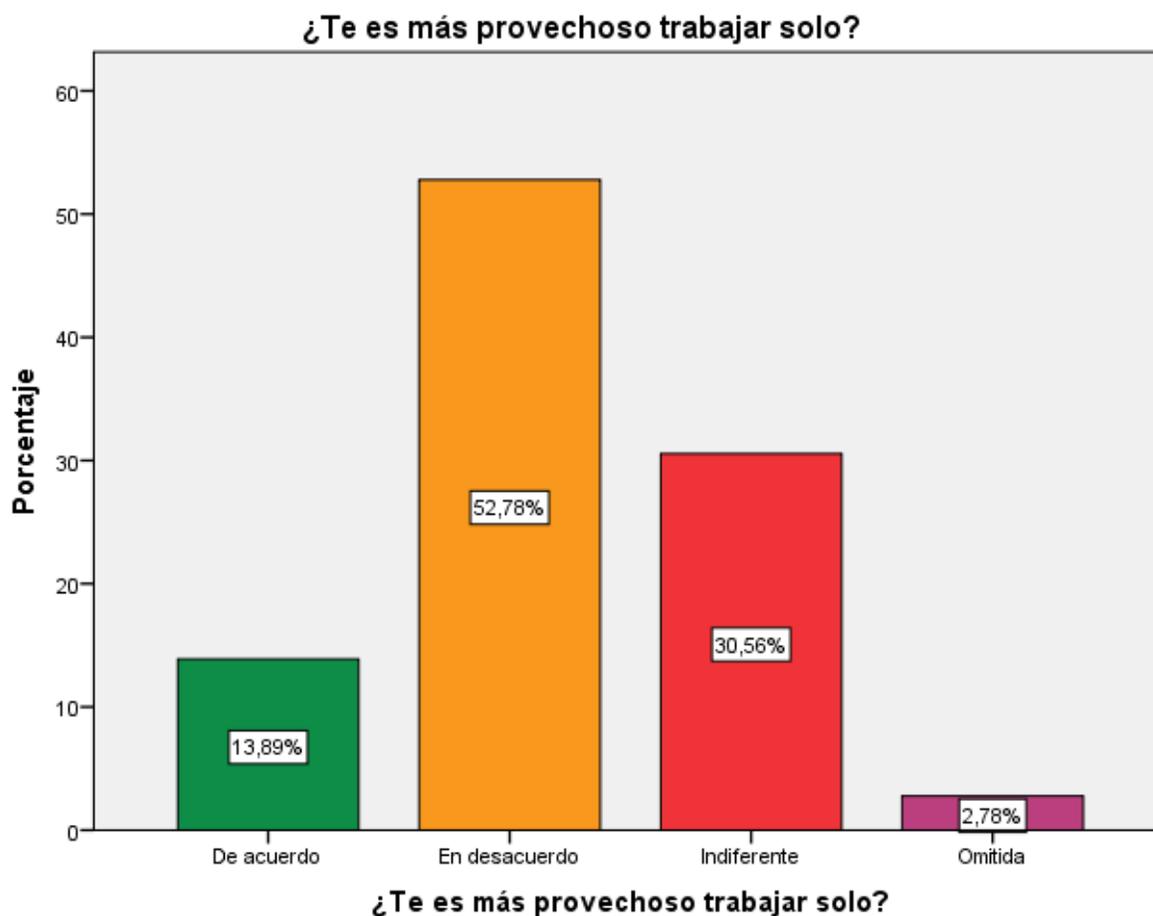
De los estudiantes encuestados, más de la mitad (63,9%) considera que el trabajo en parejas es más provechoso que individualmente. En consideración con el enfoque Silent Way, esto no implica que el rol docente vaya a verse afectado de ninguna manera, ya que el rol del profesor es de orientador. Existe un 22% de los estudiantes que prefiere el trabajo individual; un 11% que demostraron indiferencia y por último, un 2.8% que no respondió.

Tabla 28.

5.4 ¿Te es más provechoso trabajar solo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	1	2,8	2,8	2,8
	De acuerdo	5	13,9	13,9	16,7
	En desacuerdo	19	52,8	52,8	69,4
	Indiferente	11	30,6	30,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 28. ¿Te es más provechoso trabajar solo?



En cuanto al aspecto del trabajo en solitario, se debe destacar que el 52.8% de los estudiantes declara estar en desacuerdo. El 30,6% sin embargo, se mostró indiferente ante la pregunta. Solo un 13.9% de los estudiantes considera el trabajo en solitario de mayor provecho. Del total de estudiantes el 2,8% omitieron la pregunta.

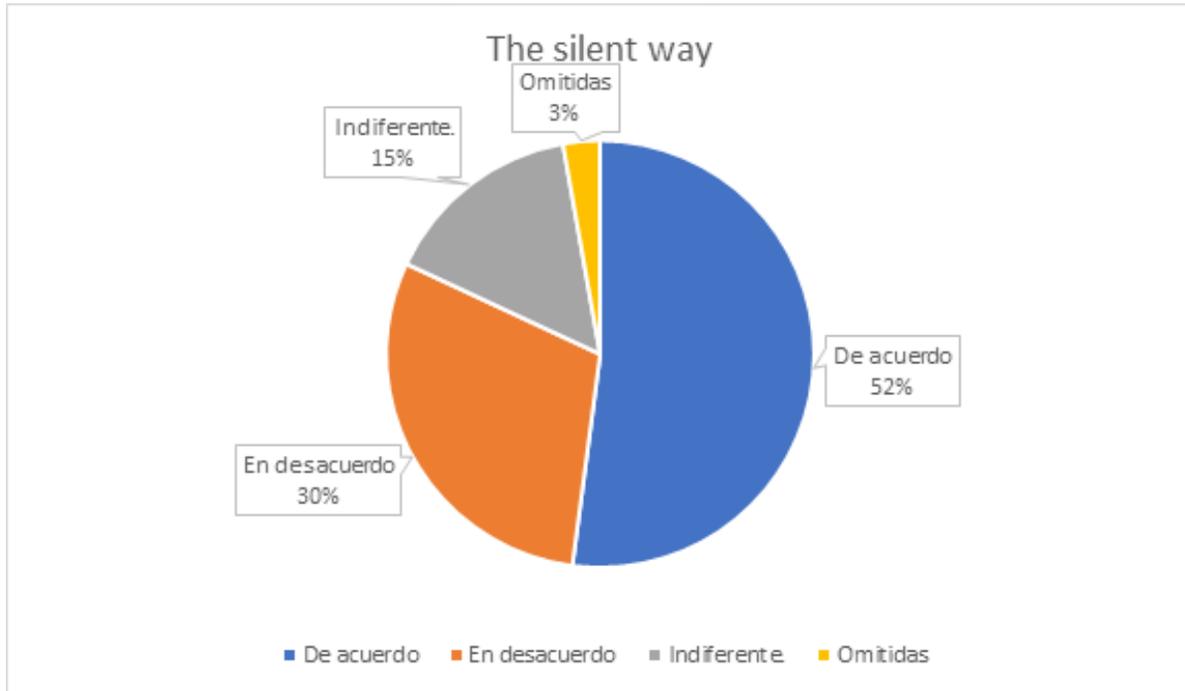
A continuación se presenta un análisis de las respuestas que dieron los estudiantes encuestados, de un manera global; haciendo énfasis en las claves de las preguntas que forman parte del ítem.

Tabla 29. Análisis global del enfoque The Silent way.

Respuesta	Cantidad	Porcentaje
De acuerdo	75	52,08
En desacuerdo	43	29,86

Indiferente	22	15,27
Omitidas	4	2,79
	144	100

Gráfico 29. Análisis del enfoque The Silent Way.



De un análisis general a todas las preguntas referidas al enfoque de enseñanza-aprendizaje Silent Way, se pudo recopilar que el 52% de los estudiantes se muestra a favor de utilizar técnicas que se desarrollan en torno a este enfoque. Sin embargo, el 30% está en desacuerdo con los lineamientos generales de este enfoque. Un 15% se mostró indiferente y un 3% omitió responder las preguntas que conformaban este ítem.

6. The Natural Approach

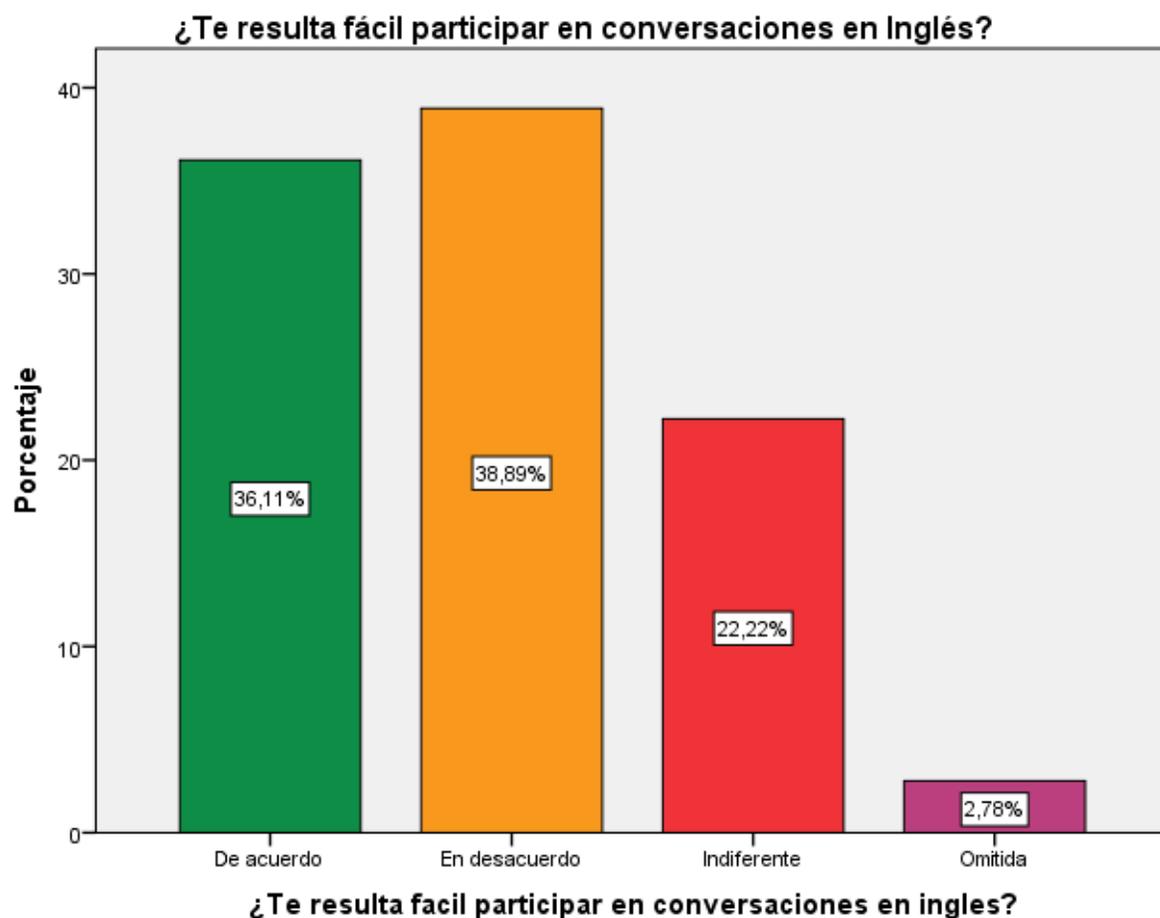
Tabla 30.

6.1 ¿Te resulta fácil participar en conversaciones en inglés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	1	2,8	2,8	2,8
	De acuerdo	13	36,1	36,1	38,9
	En desacuerdo	14	38,9	38,9	77,8

Indiferente	8	22,2	22,2	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabla 30. ¿Te resulta fácil participar en conversaciones en inglés?



De acuerdo al gráfico en cuestión podemos observar que un alto porcentaje (38,89%) de los encuestados señaló que está en desacuerdo con participar en conversaciones en inglés durante la clase. Mientras que un número levemente inferior (36,11%) declaró que está totalmente de acuerdo con participar en diálogos de ese tipo durante la clase. Contrario a lo anterior, encontramos a un no menor 22,22% de estudiantes que se siente indiferente respecto a esta actividad. Y solo un 2,78% de los encuestados dejó en blanco este ítem.

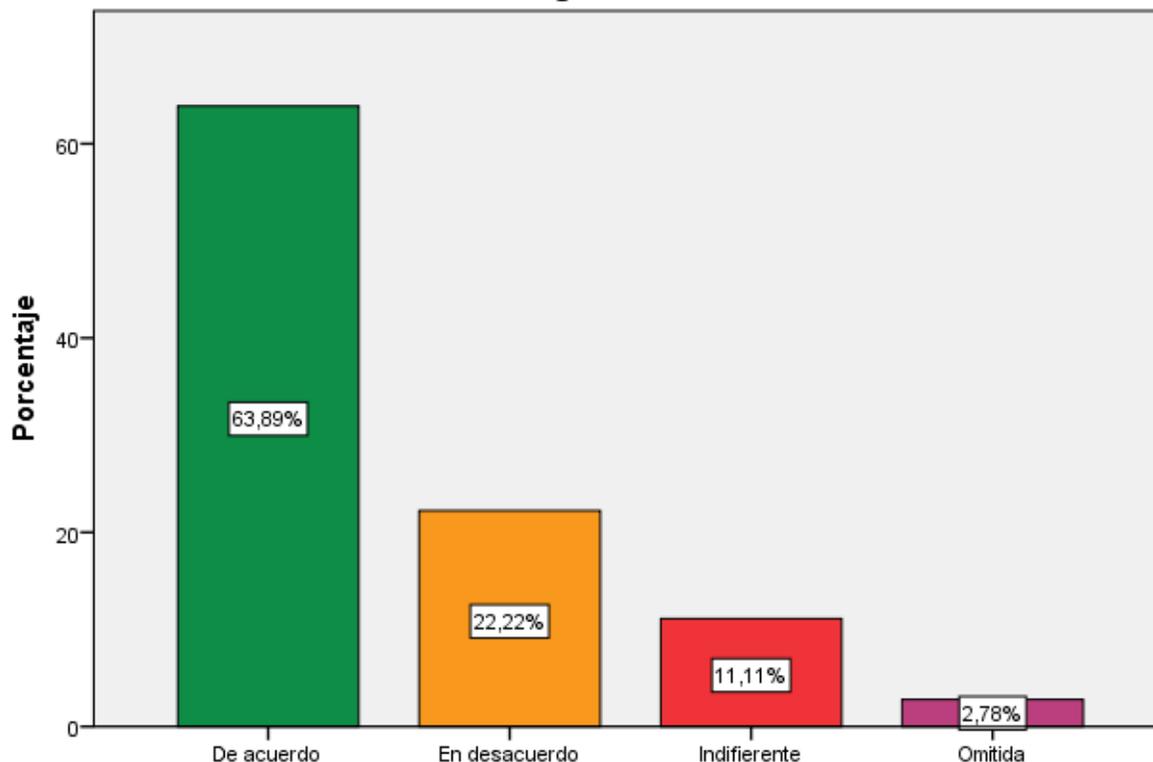
Tabla 31.

6.2 ¿Sientes que aprendes más cuando observas los contenidos en videos o imágenes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	1	2,8	2,8	2,8
	De acuerdo	23	63,9	63,9	66,7
	En desacuerdo	8	22,2	22,2	88,9
	Indiferente	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 31. ¿Sientes que aprendes más cuando observas los contenidos en videos o en imágenes?

¿Sientes que aprendes más cuando observas los contenidos en videos o en imágenes?



¿Sientes que aprendes más cuando observas los contenidos en videos o en imágenes?

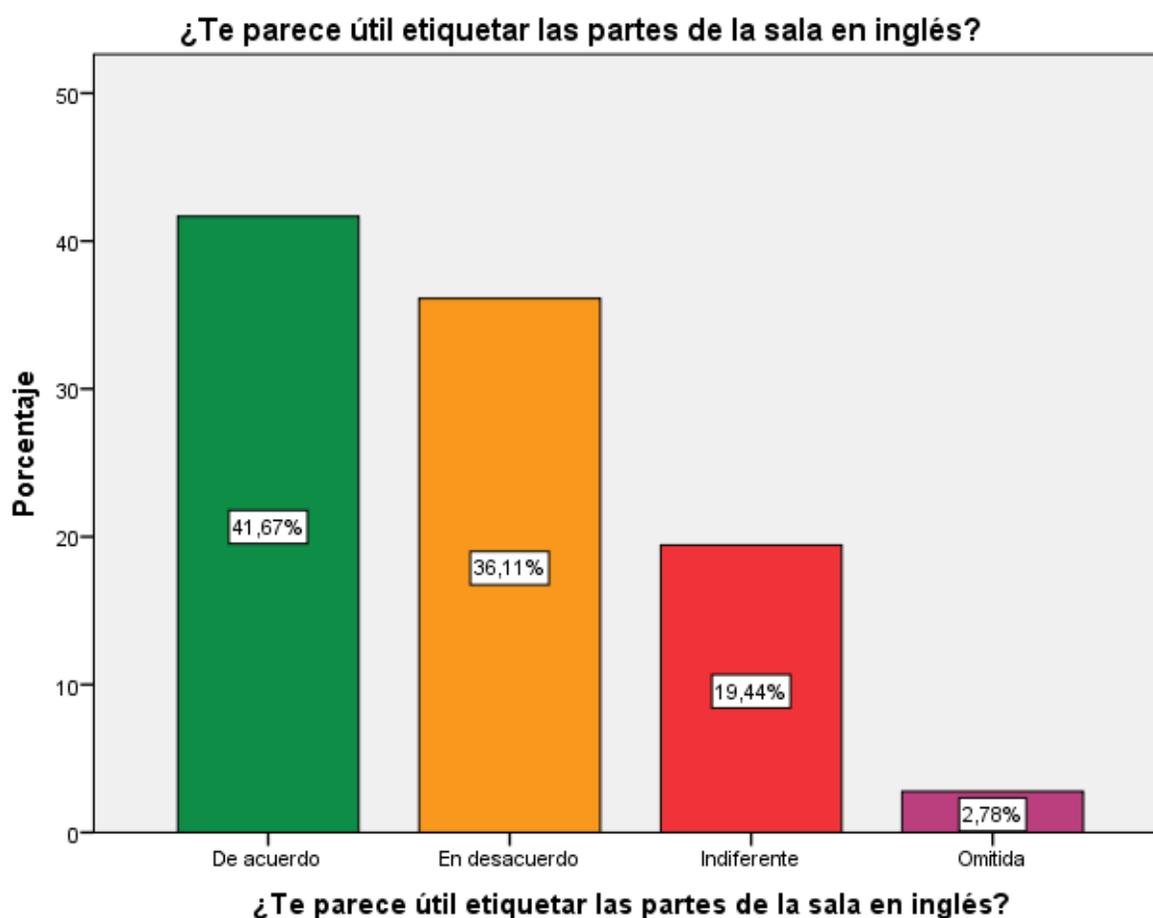
De los cinco establecimientos encuestados, un 63,89% dice estar de acuerdo con aprender inglés más cuando se observa el contenido en videos o en imágenes. Es decir que los estudiantes aprenden más observando de una manera visual. Mientras que un 22,22% está en desacuerdo y no aprende más observa videos e imágenes. Le sigue con un 11,11% alumnos que se sienten indiferentes a este enunciado y finalmente un 2,78 de estudiantes que omitieron preguntas cuando realizaban el instrumento.

Tabla 32.

6.3 ¿Te parece útil etiquetar las partes de la sala en inglés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	1	2,8	2,8	2,8
	De acuerdo	15	41,7	41,7	44,4
	En desacuerdo	13	36,1	36,1	80,6
	Indiferente	7	19,4	19,4	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico. 32. ¿Te parece útil etiquetar las partes de la sala en inglés?



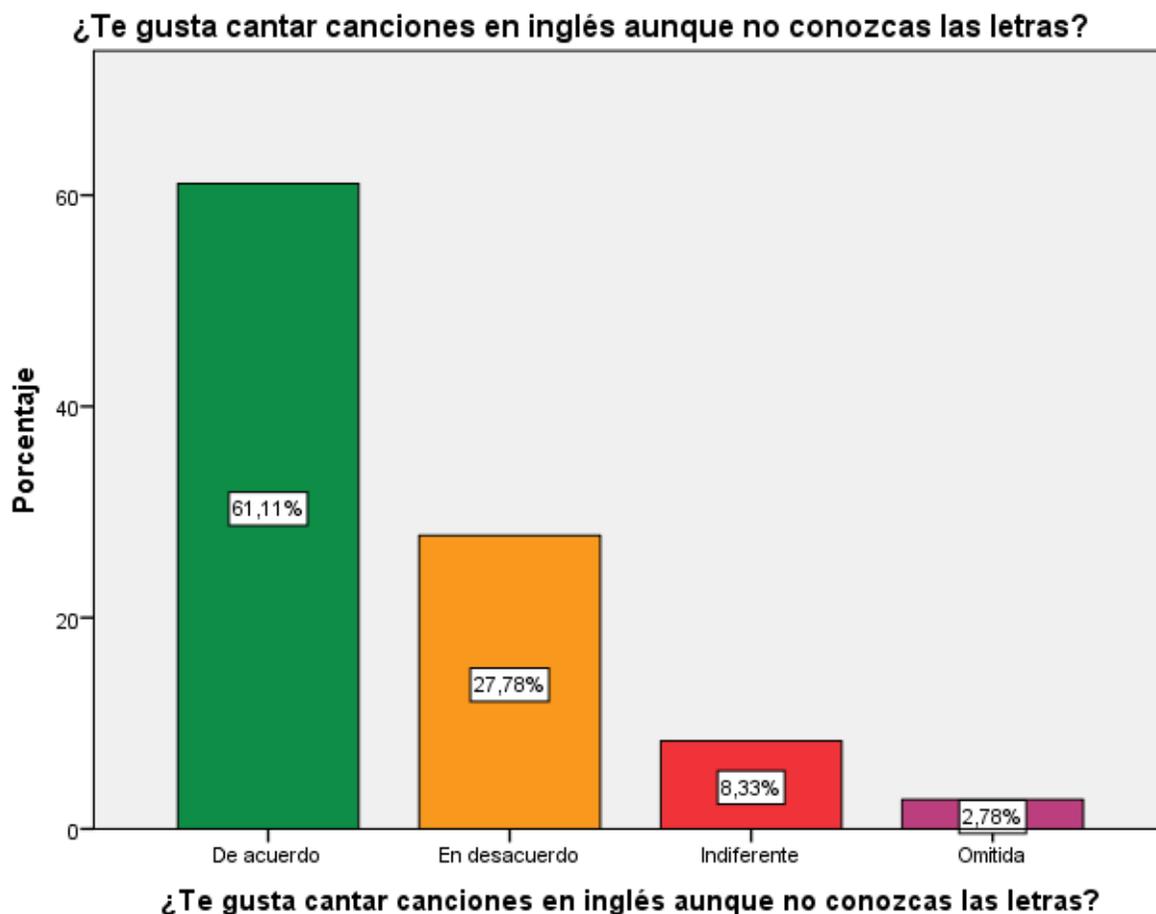
Al 41,67% de los estudiantes encuestados de los 5 establecimientos, les parece útil etiquetar la sala en inglés para poder relacionar palabra con imagen. Mientras que un 36,11% está en desacuerdo con este enunciado, seguido de un 19,44% que es indiferente ante la idea y un 2,78% que omitió preguntas en el instrumento.

Tabla 33.

6.4 ¿Te gusta cantar canciones en inglés aunque no conozcas las letras?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	1	2,8	2,8	2,8
	De acuerdo	22	61,1	61,1	63,9
	En desacuerdo	10	27,8	27,8	91,7
	Indiferente	3	8,3	8,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 33. ¿Te gusta cantar canciones en inglés aunque no conozcas las letras?

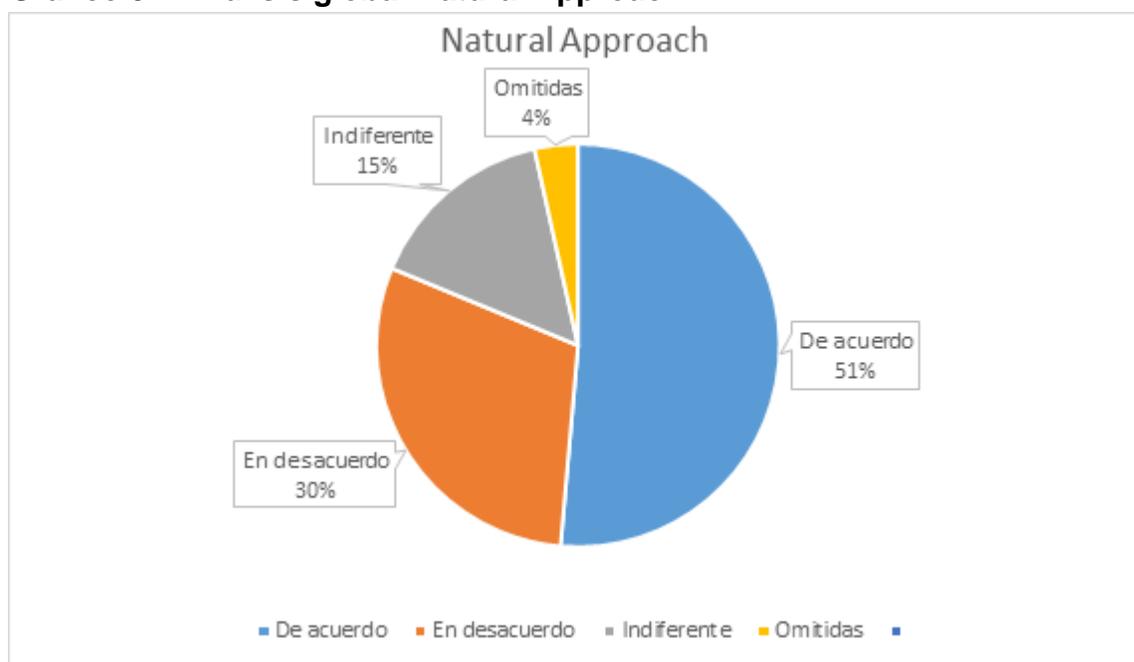


De acuerdo al 61% de los estudiantes encuestados, aprender un idioma utilizando canciones como recurso didáctico, lo consideran aceptable, aun cuando ellos/as desconozcan la letra. Un 27% sin embargo, plantean que no les gustaría utilizar canciones en las clases de Inglés sin conocer la letra. Del total de estudiantes, el 8% declara estar indiferente en este ámbito, y un 2,8% no respondió la pregunta.

Tabla 34. Análisis global Natural Approach

Respuesta	Cantidad	Porcentaje
De acuerdo	74	51,40
En desacuerdo	43	29,86
Indiferente	22	15,27
Omitidas	5	3,47
	144	100

Gráfico 34. Análisis global Natural Approach



De este análisis general se puede desprender que el 51% de los/as estudiantes está de acuerdo con la gran mayoría de los aspectos presentados en este ítem acerca del enfoque Natural Approach. Sin embargo, un 30% está en desacuerdo con la variedad de aspectos en torno a este enfoque. Un 15% de los estudiantes se mostró indiferente y un 4% de los estudiantes no respondió preguntas referidas a este ítem.

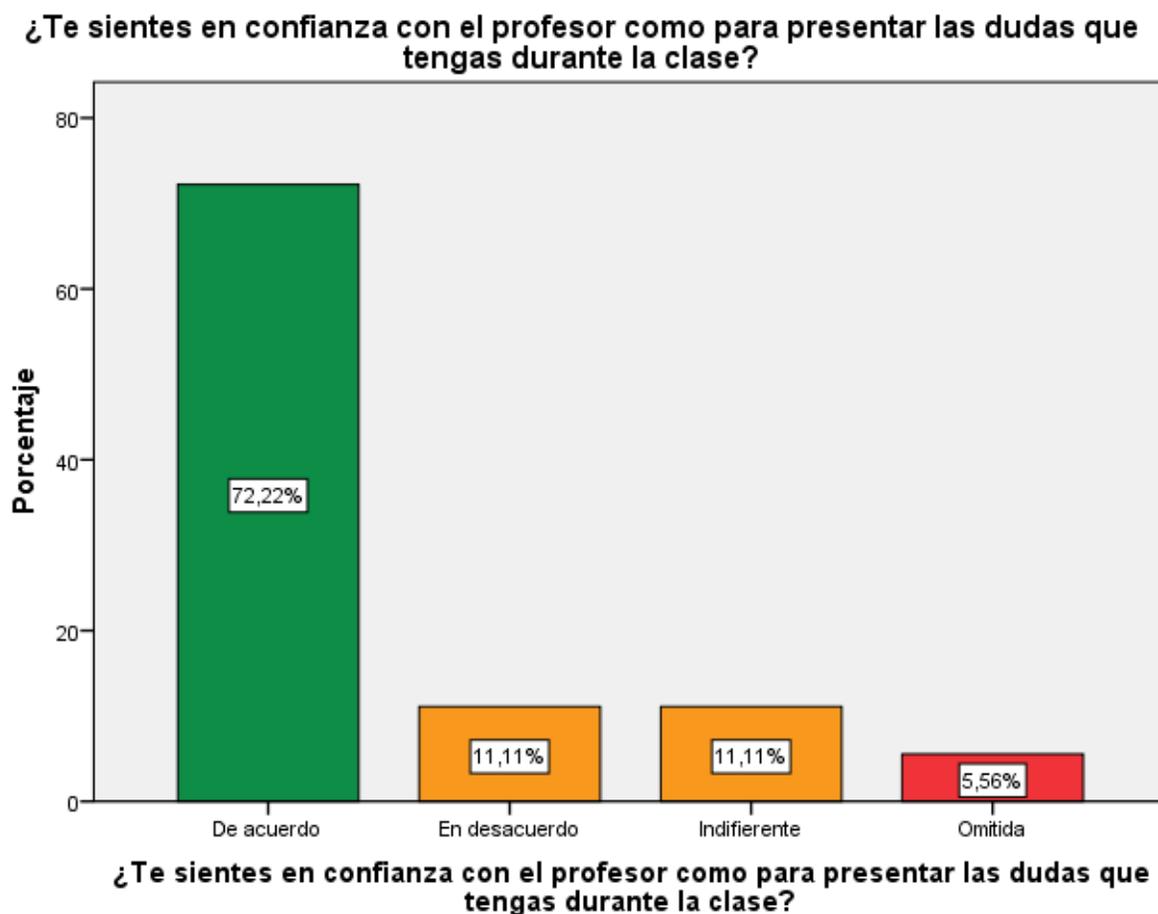
7. Suggestopedia

Tabla 35.

7.1 ¿Te sientes en confianza con el profesor como para presentar las dudas que tengas durante la clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	2	5,6	5,6	5,6
	De acuerdo	26	72,2	72,2	77,8
	En desacuerdo	4	11,1	11,1	88,9
	Indiferente	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 35. ¿Te sientes en confianza con el profesor como para presentar las dudas que tengas durante la clase?



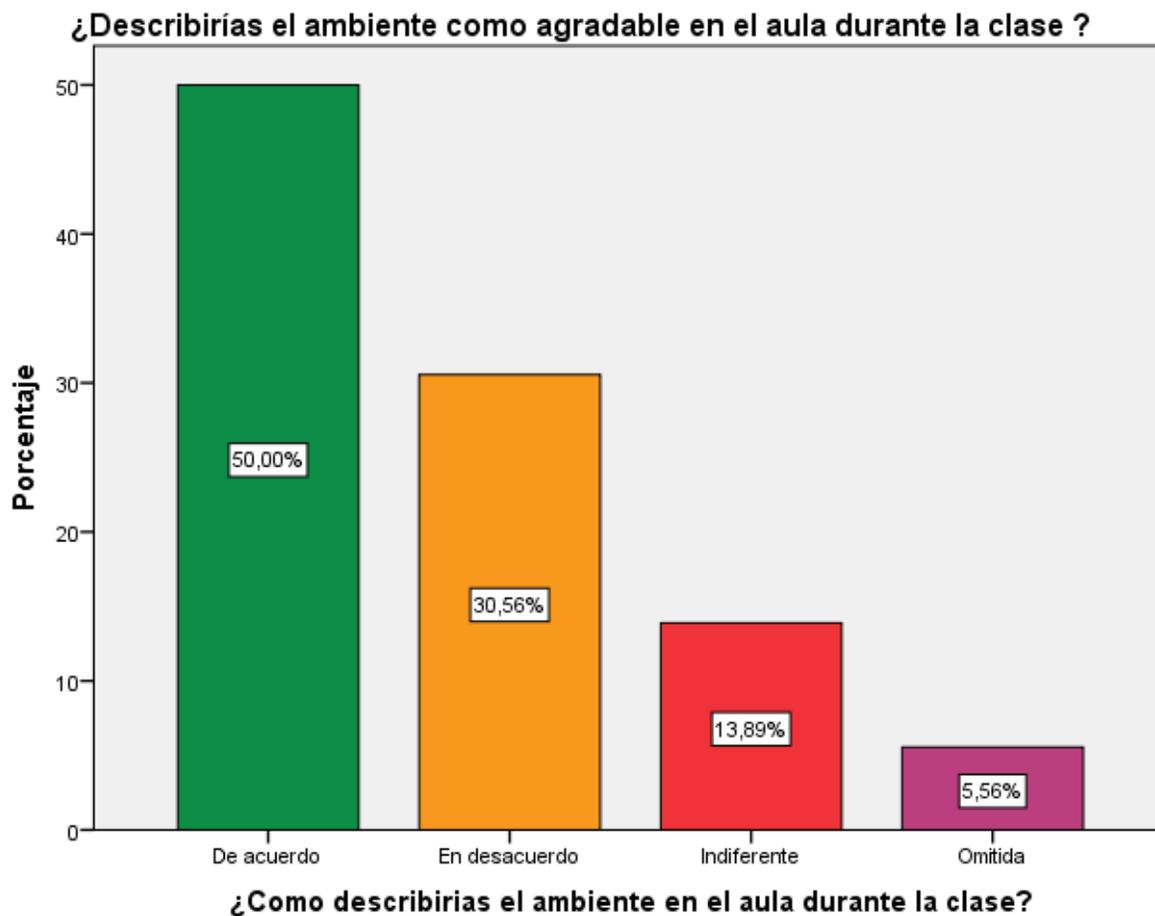
Es muy importante destacar en esta sección que el 72% de los estudiantes declaró que siente confianza para presentar sus dudas al docente, sin embargo un 11% de los estudiantes no se siente confiado para preguntar dudas al profesor/a. Asimismo el porcentaje de estudiantes que se mostraron indiferente ante esta pregunta fue el 11%, y un 5,6% de los estudiantes no respondió la pregunta.

Tabla 36.

7.2 ¿Cómo describirías el ambiente en el aula durante la clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	2	5,6	5,6	5,6
	De acuerdo	18	50,0	50,0	55,6
	En desacuerdo	11	30,6	30,6	86,1
	Indiferente	5	13,9	13,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 36. ¿Describirías el ambiente como agradable en el aula durante la clase?



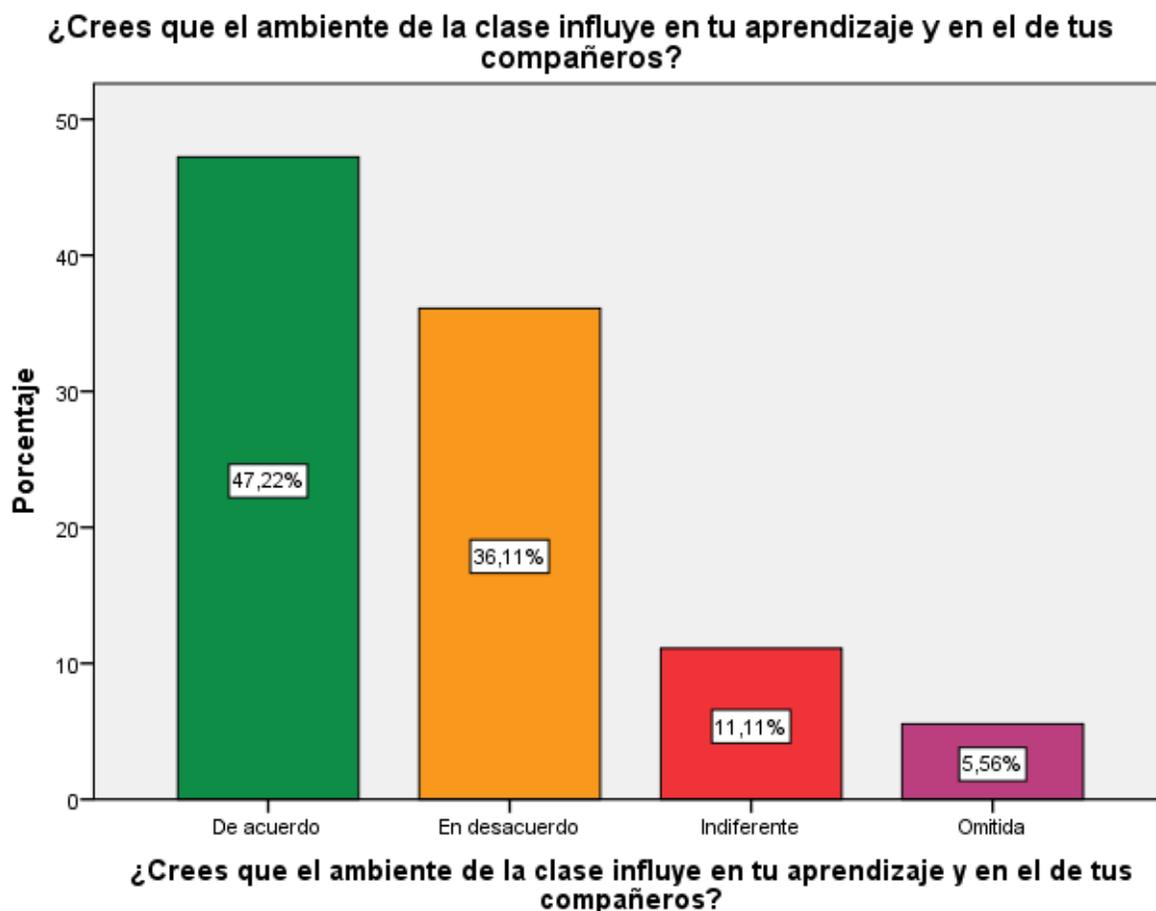
En esta sección se presenta un aspecto interesante de analizar, puesto que el 30,6% de los estudiantes encuestados cree que el ambiente en el aula no es el adecuado para aprender un idioma, lo que representa un factor importante para un aprendizaje efectivo. Sin embargo, el 50% de los estudiantes percibe que el ambiente en el aula es bueno. Un 13% de los estudiantes se mostró indiferente ante esta pregunta y un 5% no emitió respuesta.

Tabla 37.

7.3 ¿Crees que el ambiente de la clase influye en tu aprendizaje y en el de tus compañeros?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	2	5,6	5,6	5,6
	De acuerdo	17	47,2	47,2	52,8
	En desacuerdo	13	36,1	36,1	88,9
	Indiferente	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 37. ¿Crees que el ambiente de la clase influye en tu aprendizaje y en el de tus compañeros?



De acuerdo al 47% de los encuestados, el ambiente en la sala de clases influye en la efectividad del aprendizaje; un 36% de los estudiantes cree lo

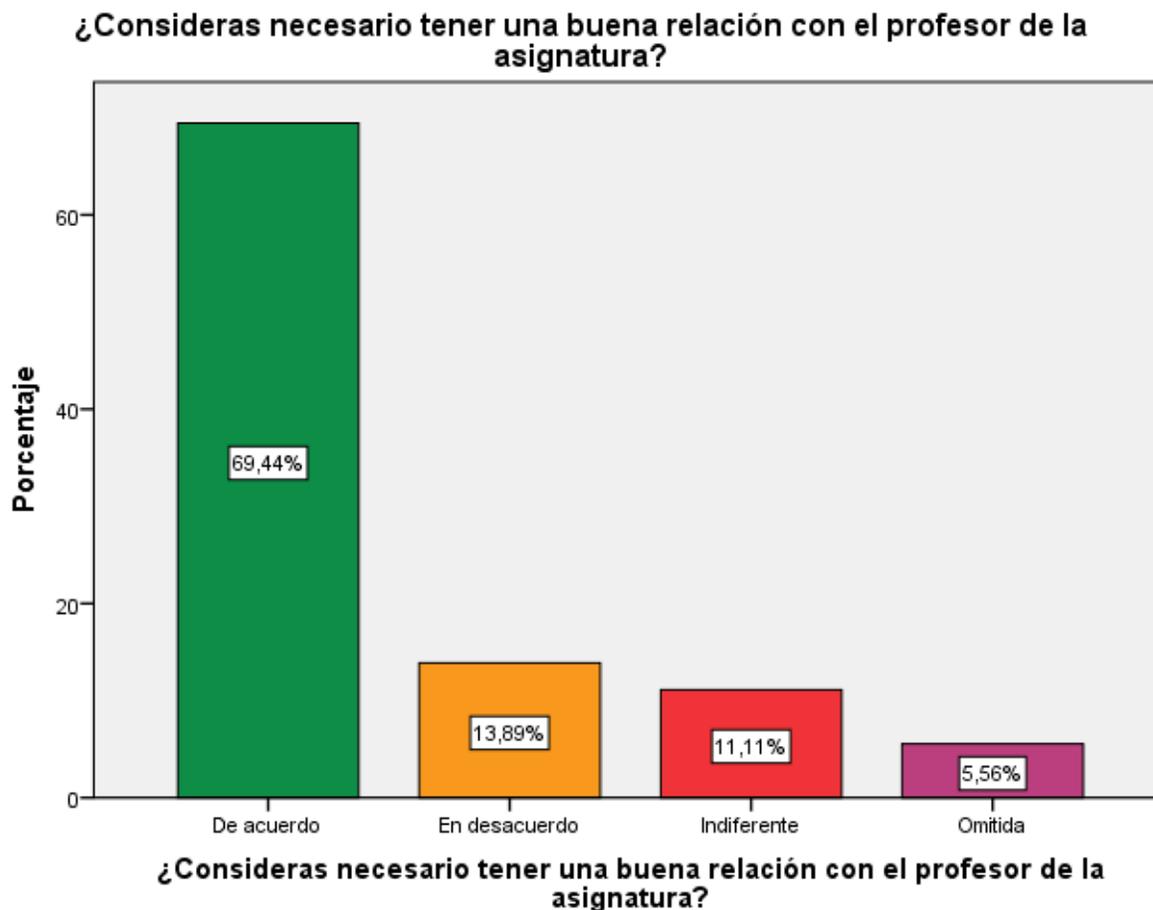
contrario. Un 5,6% omitió la pregunta y un 11% se mostró indiferente. Es necesario destacar que el porcentaje de estudiantes que cree que el aprendizaje se ve influido por el ambiente corresponde casi a la mitad de la muestra lo que, se podría evaluar positivamente.

Tabla 38.

7.4 ¿Consideras necesario tener una buena relación con el profesor de la asignatura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Omitida	2	5,6	5,6	5,6
	De acuerdo	25	69,4	69,4	75,0
	En desacuerdo	5	13,9	13,9	88,9
	Indiferente	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Gráfico 38. ¿Consideras necesario tener una buena relación con el profesor de la asignatura?



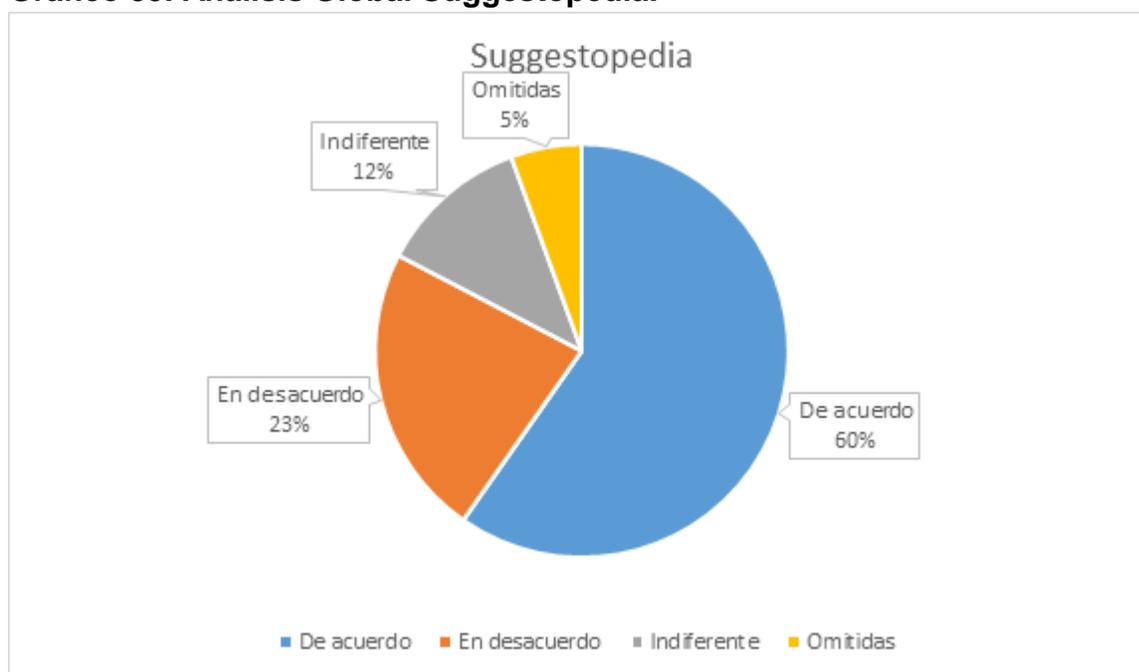
Del total de la muestra, el 69% considera necesario que el profesor de la asignatura y los estudiantes deberían mantener una relación agradable. Ahora bien, el 13,9% declara que este aspecto no es relevante para el aprendizaje del idioma. Un 11% se mostró indiferente y un 5,6% no respondió la pregunta.

A continuación se presenta un análisis de las respuestas que dieron los estudiantes encuestados, de un manera global; haciendo énfasis en las claves de las preguntas que forman parte del ítem.

Tabla 39. Análisis global Suggestopedia

Respuesta	Cantidad	Porcentaje
De acuerdo	86	59,74
En desacuerdo	33	22,91
Indiferente	17	11,80
Omitidas	8	5,55
	144	100

Gráfico 39. Análisis Global Suggestopedia.



En este aspecto, el enfoque de enseñanza-aprendizaje Suggestopedia tuvo un alto nivel de aceptación ya que, del total de los encuestados el 60% estuvo de acuerdo con las preguntas correspondientes a este enfoque. Un 23%, sin embargo, no estuvo de acuerdo. Un 12% de los estudiantes encuestados se mostró indiferente y un 5% omitió la pregunta.

5. CONCLUSIONES

Después de realizar un análisis a cada enfoque y estilo de aprendizaje de acuerdo a lo que contestaron los 36 estudiantes con TDAH (Trastorno déficit atencional e hiperactividad) se puede inferir que:

1.- En los estilos de aprendizaje la mayoría de los estudiantes prefiere aprender inglés visualmente, es decir ya sea que el docente utilice recursos con imágenes, vídeos, películas, vídeos musicales, etc. Un factor influyente puede ser la existencia del celular y el internet, lo que hace mucho más llamativo ver un vídeo para procesar información, que leer o escribir. Además, se consideraba que el estilo con mayor porcentaje sería el Cinestésico, ya que involucra movimientos y es una de las características que destacan en los estudiantes con TDAH.

2.- De acuerdo a los enfoques o métodos de aprendizajes los 36 alumnos se inclinaron más por el enfoque de aprendizaje Suggestopedia con un 59% y Total Physical Response con un 58%. Con esta información se puede inferir que de acuerdo al enfoque “Suggestopedia” los estudiantes prefieren una forma de aprendizaje más natural, en contraste con la educación formal que se recibe en los establecimientos. En el caso de Total Physical Response se puede afirmar que es un enfoque que se relaciona con las características que presentan estos estudiantes, con el movimiento como principal recurso para aprender inglés.

3.- En contraste, el enfoque con mayor rechazo es la “Teoría del lenguaje” con un 18% de los estudiantes encuestados. Esta teoría tiene relación con una forma de instrucción racionalista - académica, la cual es la más utilizada en los establecimientos educacionales chilenos.

Mientras que los demás enfoques, tales como: Método audio lingual, Communicative language teaching, Silent Way y Natural Approach tienen una aceptación promedio por parte de los estudiantes encuestados, los cuales comparten las cuatro habilidades (Reading, Listening, Writing, Speaking) en su proceso de enseñanza.

4.- Un factor emergente que se pudo observar durante la aplicación de los instrumentos es la gran cantidad de niños diagnosticados con TDAH en comparación con las niñas con este diagnóstico, lo que provocó que surgiera una investigación más profunda relacionada con este aspecto. Esto arrojó que las conductas y comportamientos de los niños eran mucho más notorias que la de las niñas, por lo que su diagnóstico es más temprano.

5.- Se puede sugerir que los enfoques de enseñanza - aprendizaje Suggestopedia y Total Physical Response deberían ser considerados en el proceso de enseñanza del idioma extranjero Inglés, debido a que los estudiantes con TDAH, consideran desde su percepción que aprenden más de una manera visual y utilizando sus propios recursos como ventaja.

Esta investigación ha resultado ser útil en el ámbito de apoyar el trabajo docente en el aula, específicamente el trabajo que ha significado para los y las docentes complementar e integrar la enseñanza del idioma extranjero inglés en todo el grupo de estudiantes. Debido a que, los alumnos presentan diversos estilos de aprendizaje, el escoger un método de enseñanza efectivo para los estudiantes con TDAH, apoya de alguna manera a facilitar el aprendizaje de dichos estudiantes.

La presente investigación aporta una contribución de una mirada que se enfoca más en aprovechar las características de estos estudiantes más que seguir el currículum tradicionalista. En esta línea, el número de la muestra de esta investigación puede ser una desventaja, por ser tan bajo el número de participantes. Se limita en cierta manera puesto que el acceso a trabajar con estudiantes con TDAH, en los establecimientos no se pudo concretar debido a diversas situaciones, lo que dio como resultado seleccionar establecimientos con diferentes características que se habían propuesto en un principio.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- American Academy of Pediatrics (2017). Healthy Children Organization. *Tratamiento y pronóstico para los niños con TDAH*.
<https://www.healthychildren.org/spanish/health-issues/conditions/adhd/paginas/treatment-of-adhd-and-related-disorders.aspx>
- Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R, & Mora, S. (2010). *Estrategias de la enseñanza* (1st ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Ed.
- Ayala Ibarra, J., & Vega Checa, E., & López Cabanillas, Z. (2013). *El TDAH en el Adolescente*. Ra Ximhai, 9 (4), 67-75. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46129004006.pdf>
- Biederman, J., Mick., E., Faraone, S., Braaten, E., Doyle, A., Spencer, T., Wilens, T., Frazier, E. & Johnson, M. (2002). *Influence of Gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children Referred to a Psychiatric Clinic*. The American Journal of Psychiatry. 159. 36-42.

- Brooks, N. (1964) *Language and Language learning: Theory and Practice*, 2nd Edition. New York: Harcourt Brace.
- Brown, D. H. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Cabrera, C. (2015) *Educación inclusiva en Chile, La historia de los pequeños incluidos*. Universidad de Chile, Instituto de la Comunicación E Imagen Escuela de Periodismo.
- Castella, M. (2017). *The role of both teachers and students within a communicative language approach*. Repositori Institucional de la UVIC. Repositori.uvic.cat. Recuperado el 8 Abril 2018, de http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5118/trealu_a2017_castella_m%C3%B2nica_role_teachers.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Céspedes, A. (2012). *Déficit atencional en niños y adolescentes*. B DE BOOKS. Consultado 15 Abril 2018, de https://books.google.cl/books?id=qlQsDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Chávarri, C. (2014). *Manual para diagnosticar el TDAH: DSM5*. España: TDAH y tú. Recuperado de <http://www.tdahytu.es/manual-para-diagnosticar-el-tdah-dsm-5/>
- Clares Almagro, M. (2012). *TDAH y el aprendizaje de inglés en la escuela: Una propuesta metodológica*. Muria.

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1777/2013_02_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cobo, B. (2011) *¿Cómo ayudar al niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad?* PDF. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629113.pdf>

Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (2018) *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Web.archive.org. Consultado 4 Abril 2018, de: <https://web.archive.org/web/20060419142232/http://www.bopcris.ac.uk/bopcris/pall/ref18915.html>

Delaney, M. (2016). *Special Education Needs*. United Kingdom: Oxford University Press. https://books.google.cl/books?id=TSXiCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

EducarChile. (2005). *Conoce tu estilo de aprendizaje y estudia mejor*. Recuperado el 10 de mayo 2018, de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=78032>

Departamento de Estudios. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN (2011). Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Discapacidad-CASEN-2011.pdf>

English Proficiency Index (2017). *Chile English Proficiency statistics*. <https://www.ef.co.uk/epi/regions/latin-america/chile/>

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la Mente* (p. 5). Nueva York, NY: Basic Books, división de Harper Collins Publisher Inc. Retrieved from https://utecno.files.wordpress.com/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf

Gattegno, C. (1983). *The silent way. Methods that work*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Giné, C. & Font, J. (2007). *El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo*. Manual de asesoramiento psicopedagógico. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2522059>

Godoy, P., Meza, L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Recuperado de http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf

Goldman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Colección Ensayos, Editorial Kairós. PDF. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ca>

d=rja&uact=8&ved=2ahUKEwilrcbBwePfAhUDFJAKHdkIACEQFjAAegQIC
BAC&url=http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/520132/mod_folder/content
/0/Goleman_Inteligencia_Emocional_Format_Aceptable.pdf%3Fforcedown
load%3D1&usg=AOvVaw3fKYiR0SCEuGx0ifLPO0Fo

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010).
*Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos
Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.:
McGraw-Hill.

Hidalgo, N. S. (s.f.). *¿Qué es el Informe Warnock?*. In *Lifeder.com*. Recuperado de
<https://www.lifeder.com/informe-warnock/>

Hornos, J., Lerma, B. & Mosquera, I. (2017). *Estilos de aprendizaje: clasificación
sensorial y propuesta de Kolb*.
[https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/estilos-de-aprendizaje-
clasificacion-sensorial-y-propuesta-de-kolb/549201749973/](https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/estilos-de-aprendizaje-clasificacion-sensorial-y-propuesta-de-kolb/549201749973/)

Instituto Nacional de la Salud Mental. (2009). *Trastorno de Déficit de Atención e
Hiperactividad en Departamento de Salud y Servicios Humanos de los
Estados Unidos*. [https://infocenter.nimh.nih.gov/pubstatic/STR%2009-
3572/STR%2009-3572.pdf](https://infocenter.nimh.nih.gov/pubstatic/STR%2009-3572/STR%2009-3572.pdf)

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
(2012). *Diseño Universal de aprendizaje: Educación Inclusiva, Iguales en
la diversidad*. Módulo 6 “Aulas y prácticas educativas”

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_disenio_universal_de_aprendizaje.htm

Lifeder. (2018). *¿Qué es el informe Warnock?* - Lifeder. Consultado 4 Abril 2018, de: <https://www.lifeder.com/informe-warnock/>

López, L. S. (1997). *La comprensión, paso previo a la producción: una perspectiva del diseño curricular en torno a enfoques que así lo proponen: método natural y suggestopedia. The Grove*, 139. Consultado el 9 de Abril de 2018 de, <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/grove/article/viewFile/1229/1020#page=134>

Lozanov, G. (1978). *Suggestopedia- Desuggestive Teaching, Communicative Method: On the level of hidden reserves of Human Minds*. PDF. <http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/suggestopaedia%20-%20book.pdf>

Meca, R. (2012). *Características de la hiperactividad y la impulsividad: acercándonos al TDAH*. Fundación CADAH. Consultado 13 Julio 2018, de <https://goo.gl/GmrhiE>

Mei, A. (2008). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. A Paradigm Shift in English Teaching as a Foreign Language: The Critical Change and Beyond*. PDF. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074193.pdf>

Millán, M. J. (2012). *Propuesta de metodología docente para alumnos con TDAH* (p. 6). Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/625/Millan%20MariaJose.pdf?sequence=1>

MINEDUC (2017). *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. Programa de Integración Escolar PIE Ley de Inclusión Escolar 20.845. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>

Ministerio de Educación (2009). *Bases Curriculares para la Educación Básica*. Consultado el 27 de Julio de 2018. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2006). *Formar en Lenguas extranjeras: El Reto, lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia: Espantapájaros Taller. Recuperado el 9 de abril 2018 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2010). *Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes*. 81-82. Guías de Práctica Clínica en el SNS: AATRM N° 2007/18. Clínica en el SNS: AATRM N° 2007/18 http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_477_TDAH_AIAQS_compl.pdf

- Moreira, M. A. (2012). *¿Al final, qué es aprendizaje significativo?*. Periódico Ciencias exactas y de la Tierra [3314]. Consultado 18 Mayo 2018, de <http://hdl.handle.net/10183/96956>
- Nadal, B. (2015). *Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos*. Revista de Educación Inclusiva. Vol. 8, N°. 3, 2015, págs. 121-136 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538>
- Nhung, L. (2018). *The Natural Approach: Approach, Design, and Procedure*. Academia.edu. Consultado 9 Abril 2018, de http://www.academia.edu/16688094/The_Natural_Approach_Approach_Design_and_Procedure
- Nøvik, T.S., Hervas, A., Ralston, S.J., Dalsgaard, S., Rodrigues, R., & Lorenzo, M. (2006). *Influence of gender on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Europe – ADORE*. Eur Child Adolesc Psychiatry <https://doi.org/10.1007/s00787-006-1003-z>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*. Organización de las Ministerio Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y Ciencia y la Cultura, España. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

- Oxford University Press, (2018). *Oxford Advanced Learner's Dictionaries*.
https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/english_1?q=english
- Portela, A., Carbonell, M., Hechavarría, M., & Jacas, C. (2016). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: algunas consideraciones sobre su etiopatogenia y tratamiento*. MEDISAN, 20(4), 553-563. Recuperado en 11 de Abril de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192016000400016&lng=es&tlng=es.
- Richards, J., Rodgers, T. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, GBR: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J. T., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex, England: Longman.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México, DF: McGraw-Hill.
- Servicio Nacional de Discapacidad SENADIS (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*. (p. 14) Servicio Nacional de la Discapacidad, Ministerio de Desarrollo Social.
<https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/1234/documento>
- Teixeira, J. (2014). *Neuropsicología TDAH*. [Power Point presentado en la plataforma digital de publicación Issuu] Recuperado de

https://issuu.com/julianateixeira1/docs/___neuropsicologia_thda_bookfi.org

–

Unidad de Currículum. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Vergara, C. (2017). *La teoría de los estilos de aprendizaje de Kolb* en plataforma blog Actualidad en Psicología. Recuperado de <https://www.actualidadenpsicologia.com/la-teoria-de-los-estilos-de-aprendizaje-de-kolb/>

Warnock, M. (1970). *Meeting special educational needs*. London: H.M.S.O

Yadiar Julian. (2014). *La integración de niños con necesidades educativas especiales*. Consultado 10 Agosto 2018, de Fundación Mis Talentos. Sitio web: http://www.mistalentos.cl/articulos_detalle.aspx?q=aWRlbnRpZmljYWRvcj04MA==

Anexos

ANEXO 1

Encuesta de investigación a alumnos con NEE

Por favor complete la información.

Establecimiento:

Edad:

Curso:

Objetivo: Determinar qué enfoques o metodologías favorecen a los y las estudiantes de enseñanza básica que presentan rasgos de hiperactividad en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma extranjero (inglés) en establecimientos educativos de Chillán.

A continuación, encontrará preguntas sobre las actividades que usted considera más provechosas para el aprendizaje del idioma inglés.

Se le pide que responda con sinceridad. Sus respuestas son anónimas, por lo que nadie sabrá quién es la persona que conteste.

Cualquier consulta que tenga por alguna pregunta no dude en pedir ayuda a la persona a cargo de la encuesta.

Esta encuesta consta de dos partes:

La primera parte de la encuesta trata acerca de los 3 estilos de aprendizaje en la cual el estudiante debe encerrar en un círculo de acuerdo a su preferencia.

La segunda parte se relaciona con los 7 diferentes enfoques de aprendizaje del idioma Inglés a tratar, en donde los estudiantes responderán de acuerdo a las diferentes situaciones expresando su preferencia.

Test Estilo de aprendizajes

Este test está compuesto por 40 preguntas y tiene por objetivo identificar aquellas actividades y/o situaciones que se relacionan con los diferentes estilos de aprendizaje de los y las estudiantes.

INSTRUCCIONES: Encierra en un círculo la opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas.

1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?

- a) Escuchar música
- b) Ver películas
- c) Bailar con buena música

2. ¿Qué programa de televisión prefieres?

- a) Reportajes de descubrimientos y lugares
- b) Cómic y de entretenimiento
- c) Noticias del mundo

3. Cuando conversas con otra persona, tú:

- a) La escuchas atentamente
- b) La observas
- c) Tiendes a tocarla

4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?

- a) Una bañera
- b) Un estéreo
- c) Un televisor

5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?

- a) Quedarte en casa
- b) Ir a un concierto
- c) Ir al cine

6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?
- a) Examen oral
 - b) Examen escrito
 - c) Examen de representación de diálogos
7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?
- a) Mediante el uso de un mapa
 - b) Pidiendo indicaciones
 - c) A través de la intuición
8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?
- a) Pensar
 - b) Caminar por los alrededores
 - c) Descansar
9. ¿Qué te halaga más?
- a) Que te digan que tienes buen aspecto
 - b) Que te digan que tienes un trato muy agradable
 - c) Que te digan que tienes una conversación interesante
10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?
- a) Uno en el que se sienta un clima agradable
 - b) Uno en el que se escuchen las olas del mar
 - c) Uno con una hermosa vista al océano
11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?
- a) Repitiendo en voz alta
 - b) Escribiéndole varias veces
 - c) Relacionándolo con algo divertido

12. ¿A qué evento preferirías asistir?

- a) A una reunión social
- b) A una exposición de arte
- c) A una conferencia

13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?

- a) Por la sinceridad en su voz
- b) Por la forma de estrecharte la mano
- c) Por su aspecto

14. ¿Cómo te consideras?

- a) Atlético
- b) Intelectual
- c) Sociable

15. ¿Qué tipo de películas te gustan más?

- a) Clásicas
- b) De acción
- c) De amor

16. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?

- a) Por correo electrónico
- b) Tomando un café juntos
- c) Por teléfono

17. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?

- a) Me gusta que mi auto se sienta bien al conducirlo
- b) Percibo hasta el más ligero ruido que hace mi auto
- c) Es importante que mi auto esté limpio por fuera y por dentro

18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu novia o novio?
- a) Conversando
 - b) Acariciándose
 - c) Mirando algo juntos
19. Si no encuentras las llaves en una bolsa
- a) La buscas mirando
 - b) Sacudes la bolsa para oír el ruido
 - c) Buscas al tacto
20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?
- a) A través de imágenes
 - b) A través de emociones
 - c) A través de sonidos
21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?
- a) Comprar una casa
 - b) Viajar y conocer el mundo
 - c) Adquirir un estudio de grabación
22. ¿Con qué frase te identificas más?
- a) Reconozco a las personas por su voz
 - b) No recuerdo el aspecto de la gente
 - c) Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre
23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?
- a) Algunos buenos libros
 - b) Un radio portátil de alta frecuencia
 - c) Golosinas y comida enlatada

24. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?
- a) Tocar un instrumento musical
 - b) Sacar fotografías
 - c) Actividades manuales
25. ¿Cómo es tu forma de vestir?
- a) Impecable
 - b) Informal
 - c) Muy informal
26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?
- a) El calor del fuego y los bombones asados
 - b) El sonido del fuego quemando la leña
 - c) Mirar el fuego y las estrellas
27. ¿Cómo se te facilita entender algo?
- a) Cuando te lo explican verbalmente
 - b) Cuando utilizan medios visuales
 - c) Cuando se realiza a través de alguna actividad
28. ¿Por qué te distingues?
- a) Por tener una gran intuición
 - b) Por ser un buen conversador
 - c) Por ser un buen observador
29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?
- a) La emoción de vivir un nuevo día
 - b) Las tonalidades del cielo
 - c) El canto de las aves

30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?
- a) Un gran médico
 - b) Un gran músico
 - c) Un gran pintor
31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?
- a) Que sea adecuada
 - b) Que luzca bien
 - c) Que sea cómoda
32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?
- a) Que sea silenciosa
 - b) Que sea confortable
 - c) Que esté limpia y ordenada
33. ¿Qué es más atractivo para ti?
- a) Una iluminación tenue
 - b) El perfume
 - c) Cierta tipo de música
34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?
- a) A un concierto de música
 - b) A un espectáculo de magia
 - c) A una muestra gastronómica
35. ¿Qué te atrae más de una persona?
- a) Su trato y forma de ser
 - b) Su aspecto físico
 - c) Su conversación

36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?
- a) En una librería
 - b) En una perfumería
 - c) En una tienda de discos
37. ¿Cuáles tu idea de una cita romántica?
- a) A la luz de las velas
 - b) Con música romántica
 - c) Bailando tranquilamente
38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?
- a) Conocer personas y hacer nuevos amigos
 - b) Conocer lugares nuevos
 - c) Aprender sobre otras costumbres
39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más echas de menos del campo?
- a) El aire limpio y refrescante
 - b) Los paisajes
 - c) La tranquilidad
40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?
- a) Director de una estación de radio
 - b) Director de un club deportivo
 - c) Director de una revista

Test de enfoques del Idioma Inglés

Este test está compuesto por 28 preguntas y tiene por objetivo reconocer las actividades que los estudiantes prefieren de acuerdo a los 7 diferentes enfoques de enseñanza del idioma Inglés.

INSTRUCCIONES: Marca con una X la opción que más te identifica.

Siempre: Que ocurre con mucha frecuencia

A veces: Que ocurre en ocasiones.

Nunca: No ocurre en ningún momento.

De acuerdo: Apoyas la situación.

En desacuerdo: No apoyas la situación.

Indiferente: No apoyas, ni rechazas la situación.

1. Teoría del lenguaje

	Siempre	A Veces	Nunca
1.1 ¿Te gusta jugar juegos en los cuales tienes que hablar inglés?			
1.2 ¿Sientes que aprendes más cuando estudias inglés a través de canciones?			
1.3 ¿Te parece provechoso escuchar y reproducir diálogos durante la clase?			
1.4 ¿Te sientes cómodo/a cuando debes responder en Inglés durante las clases?			

2. Método audio lingual

	De acuerdo	En desacuerdo	Indiferente
2.1 ¿Te sientes cómodo al conversar con tus compañeros en inglés?			
2.2 ¿Te sientes cómodo al participar en diálogos en inglés?			
2.3 ¿Qué piensas de: incluir canciones en la clase de inglés?			
2.4 ¿Consideras importante hablar y escuchar Inglés durante la enseñanza de éste?			

3. Communicative Language Teaching

	Siempre	A veces	Nunca
3.1 ¿Consideras importante hablar y escuchar Inglés para poder aprender el idioma?			
3.2 ¿Aprendes más cuando tomas apuntes y escribes los contenidos en el cuaderno?			
3.3 Para tí, ¿Es más provechoso escuchar durante la clase?			
3.4 ¿Consideras que el Inglés se refiere solamente a un idioma escrito (oraciones, verbos, adjetivos, etc.)?			

4. Total Physical Response

	De acuerdo	En desacuerdo	Indiferente
4.1 ¿Sientes que aprendes más cuando realizas actividades como juegos dinámicos durante la clase?			
4.2 ¿Crees aprender los contenidos mediante el baile te puede ayudar a asimilar mejor la materia?			
4.3 ¿Te gusta pasar a la pizarra?			
4.3 ¿Te gusta aprender inglés mediante manualidades?			
4.4 ¿Te gusta realizar juegos que involucren movimiento, como correr, bailar, saltar, etc. en la clase de Inglés?			

5. The Silent way

	De acuerdo	En desacuerdo	Indiferente
5.1 Durante la clase de Inglés ¿Te gusta trabajar guiado por el/la profesor/a?			
5.2 Te sientes cómodo cuando el/la profesor/a le dice a un compañero que te ayude con tu trabajo?			
5.3 ¿Te es más provechoso trabajar con un compañero?			
5.4 ¿Te es más provechoso trabajar solo?			

6. The Natural Approach

	De acuerdo	En desacuerdo	Indiferente
6.1 ¿Te resulta fácil participar en conversaciones en inglés?			
6.2 ¿Sientes que aprendes más cuando observas los contenidos insertos en videos o imágenes?			
6.3 ¿Te parece útil etiquetar las partes de la sala en inglés?			
6.4 ¿Te gusta cantar canciones en Inglés aunque no conozcas la letra?			

7. Suggestopedia

	De acuerdo	En desacuerdo	Indiferente
7.1 ¿Te sientes en confianza con el profesor como para presentar las dudas que tengas durante la clase?			
7.2 ¿Cómo describirías el ambiente en el aula durante la clase?			
7.3 ¿Crees que el ambiente de la clase influye en tu aprendizaje y el de tus compañeros?			
7.4 ¿Consideras necesario tener una buena relación con el profesor de la asignatura?			

ANEXO 2

Chillán, _____
Director(a) _____, Chillán
Presente

De mi consideración:

Dentro de la formación de futuros profesores de la Universidad del Bío Bío, los estudiantes Mackarena Barrera, Patricia Espinoza, Lea Ocampo, Nataly Retamal y Yasna Rodríguez se encuentran realizando una investigación llamada “Enfoques y metodologías efectivas en la enseñanza del inglés en estudiantes de enseñanza básica con trastorno de déficit de atención e hiperactividad de establecimientos de Chillán” y tiene como objetivo determinar qué enfoques o metodologías favorecen a los y las estudiantes de enseñanza básica que presentan rasgos de hiperactividad en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma extranjero (inglés) en establecimientos educativos de Chillán.

En este marco, las estudiantes del quinto año de Pedagogía en Inglés ya mencionadas solicitan realizar la investigación en su establecimiento a los estudiantes con esa condición. Esta investigación consiste en identificar los enfoques que mejores resultados tienen con niños con TDAH a través de encuestas. Los resultados obtenidos posterior a la investigación, serán publicados y compartidos con los establecimientos participantes.

Por lo anteriormente expuesto, se solicita a usted, considere la posibilidad de autorizar a estos estudiantes a desarrollar la actividad, contribuyendo con la investigación que ayudará en el futuro a estas estudiantes para ser futuras profesoras.

Es importante señalar que esta actividad no conlleva ningún gasto para su institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias del centro. De igual manera, se entregará a los apoderados/estudiantes un consentimiento informado donde se les invita a participar del proyecto y se les explica en qué consistirá la evaluación.

Sin otro particular y esperando una respuesta positiva, además de agradecer su colaboración, les saludamos cordialmente,

Las alumnas que llevarán a cabo esta investigación:

Lea Ocampo Peña
Mackarena Barrera Venegas
Patricia Espinoza Montecinos
Nataly Retamal Nocetti
Yasna Rodríguez Maldonado

MG Sandra Molina Castillo
Director
Escuela de Pedagogía en Inglés

Universidad del Bío-Bío

ANEXO 3

Carta de Consentimiento informado

El presente documento tiene como propósito solicitarle su consentimiento para utilizar la información que se obtenga de la realización de una encuesta a los estudiantes del establecimiento.

Los datos que se obtengan de estas pruebas son para el análisis y registro de ellos con el fin de trabajar en las actividades de Titulación de la Universidad del Bío-Bío.

Todos los datos obtenidos son estrictamente confidenciales, ya que son para propósitos académicos, lo cual le garantiza a usted como colaborador/a, la seguridad de que cada uno de los datos no será difundido o utilizado para otros fines.

Para cualquier pregunta, duda o consulta, que le surja en cualquier momento, el/la participante se puede poner en contacto con:

Nombre:

Teléfono:

E-mail:

Si usted está de acuerdo con lo anterior, por favor firme en el espacio indicado.

Yo _____ apoderado del alumno _____, autorizo por este medio el uso de los datos para la investigación que me ha sido adecuadamente informada.

Nombre y Firma

Encuestadora

Encuestadora

Encuestadora

Encuestadora

Encuestadora

Chillán, _____ de 2018.

