



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS

**Efecto de la pandemia en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes con
trastorno
Déficit de Atención con y sin Hiperactividad de un establecimiento de Chillán, Chile.**

Autoras:

Victoria Alexandra Cofré Hermosilla
Daniela Belen Leiva Espinoza

Profesora guía:

Sandra Annette Molina Castillo

**SEMINARIO DE TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE
ENSEÑANZA MEDIA EN INGLÉS**



ÍNDICE

AGRADECIMIENTO GENERAL	3
AGRADECIMIENTOS INDIVIDUALES	4
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
I. MARCO TEÓRICO	10
1. Trastorno Déficit Atencional	10
2. Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad	12
3. Trastorno por Déficit Atencional y comorbilidades	14
4. Trastorno por Déficit Atencional con y sin Hiperactividad en Chile	15
5. Diagnóstico TDA y TDAH	17
6. Instrumentos de medición TDAH	19
7. Tratamiento TDA y TDAH	20
8. TDAH en la escuela	21
9. Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (en el aprendizaje de un segundo idioma/Adquisición de una segunda lengua)	23
10. Efectos de la pandemia en la educación	24
11. Efectos de la pandemia en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua.	25
II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:	27
III. OBJETIVO:	29
1. General:	29
2. Específico:	29
IV. METODOLOGÍA:	30
1. Descripción del tipo de investigación	30
2. Instrumentos de recolección de datos	30
3. Sujeto de estudio	31
4. Recolección de datos	31
V. ANÁLISIS DE RESULTADOS	32
Encuesta a estudiantes	32
1. Cuestionario docente	56
VI. ANÁLISIS Y CONCLUSIÓN	75
VII. ANEXO	80
VIII. BIBLIOGRAFÍA	87



AGRADECIMIENTO GENERAL

En primer lugar, queremos agradecer a la profesora Sandra Molina Castillo por su dedicación y preocupación durante la realización de esta tesis, tanto por el trabajo como por nosotras como personas, gracias por todas las conversaciones en las que nos dió ánimo y palabras de aliento.

En segundo lugar, agradecer a los docentes que marcaron nuestro paso por la carrera, quienes nos han motivado y alentado a seguir el camino de la docencia.

En último lugar, pero no menos importante, queremos agradecer a la universidad por entregarnos todos los conocimientos que necesitábamos para convertirnos en profesionales, al establecimiento que nos abrió las puertas para realizar las entrevistas a los estudiantes y a todos los docentes que respondieron las encuestas.



AGRADECIMIENTOS INDIVIDUALES

Para comenzar, quiero agradecer a mi madre, quien ha sido un ejemplo a seguir, una figura de sabiduría y una amiga durante toda mi vida y me ha enseñado a salir adelante y enfrentar las dificultades a pesar de los miedos que pueda tener. A mi padre quien me ha mostrado toda la vida que es necesario un poco de música y tranquilidad para funcionar y que todo tiene solución y nada es tan terrible. A todas las personas que han pasado por mi vida dejando enseñanzas. Por último, pero no menos importante, a mi compañera Daniela, sin la cual no estaría aquí, quien me ha acompañado, enseñado y apoyado en cada paso desde que nos conocemos. Se que llegaremos lejos.

Mamá, Papá, Daniela, familia, una vez más, gracias, los amo.

Victoria Alexandra Cofré Hermosilla

Para empezar, me gustaría agradecer a mi familia, quienes de una u otra manera han estado a mi lado durante este proceso, en especial a mi madre, quien me ha apoyado desde el inicio, mostrándome que vale la pena luchar por lo que uno quiere y no a darse por vencida sin intentarlo las veces que sean necesarias, siendo persistente cuando uno trabaja en lo que quiere, y así mismo por ayudarme a tomar descansos cuando los necesitaba. A mis amigas, quienes me enseñaron que aunque sigamos caminos diferentes siempre estarán cuando nos necesitemos, siendo un gran apoyo en mi vida, y con las cuales, creo, no hubiera podido seguir adelante durante estos años si no hubieran estado conmigo y es algo por lo que estaré siempre agradecida. A mi compañera, con quien pasamos grandes obstáculos juntas, haciendo de esos momentos difíciles más llevaderos, por apoyarme desde que nos conocemos y quien nunca ha dudado de mis capacidades incluso cuando yo lo hice, por darme las fuerzas para terminar esta etapa y con la cual espero seguir descubriendo todas las cosas nuevas que siguen en nuestros caminos. A mis mascotas, Chimuelo y Yui, mis gatos, quienes me hicieron reír y distraerme



cuando me sentía perdida, quienes me entregaron amor desinteresado, mostrándome el gran amor que ellos portan, sobre todo Chimuelo del cual puedo sentir su amor aunque ya no se encuentre con nosotros, y por último me gustaría dedicar este trabajo a todos mis seres queridos, quienes amo mucho y lamentablemente ya no siguen con nosotros, especialmente a mi tío Leonel Sanhueza, quien se alegró por mí al iniciar esta etapa y quien lamentablemente no puedo verme terminarla.

Daniela Belen Leiva Espinoza



RESUMEN

En virtud del abrupto cambio en el contexto educativo chileno durante la pandemia Covid-19, se consideró relevante investigar con respecto al grado en que la pandemia afectó el aprendizaje del inglés en los y las estudiantes diagnosticados con trastorno de déficit atencional con y sin hiperactividad. Para lo cual se utilizó un enfoque metodológico mixto, en el que se realizó una entrevista a 12 docentes de distintos sectores de la región de Ñuble y un cuestionario a 10 estudiantes de un establecimiento en Chillán. Los resultados indicaron que el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit atencional con y sin hiperactividad, se vió afectado producto de la pandemia por distintos factores entre los cuales se identificaron problemas de conexión, y en ciertos casos, la ruralidad, lo cual significó en una carencia de comprensión de contenido. Factores que al regresar a la presencialidad se reflejaron en problemas de comportamiento. Finalmente, a modo de conclusión se determinó que los efectos de la pandemia afectaron a los estudiantes con este trastorno, viéndose esto reflejado en el rendimiento que tienen en la asignatura de inglés. Por otro lado, se pudo confirmar que esto es una preocupación constante para los docentes de esta asignatura, quienes se preocupan por sus alumnos, no solo a nivel académico sino también por su salud mental.

Palabras clave: Pandemia – TDAH- Trastorno Déficit Atencional – Inglés – Chile – Educación



ABSTRACT

Due to the abrupt change of educational context that occurred in Chile during the Covid-19 pandemic, it was considered relevant to investigate the extent in which the pandemic affected students diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder education. To do this, a mixed methodological approach was used, in which 12 teachers from different sectors of the region of Ñuble were interviewed and 10 students from a school located in Chillán. The results indicated that the English language learning in students diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder was affected by the pandemic by several agents including connectivity issues, and in some cases, rurality, which meant a lack in content comprehension. Factors that, returning to classes, are reflected in behavior problems. Finally, to conclude, it was determined that the pandemic effects affected students with this disorder, reflecting on their performance in the English as a second language classes. On the other hand, it was confirmed that this is a constant concern among these subject teachers, who care about their students, not only academically, but also, about their mental health.

Key Word: Pandemic – ADHD- attention deficit/ hyperactivity disorder – English – Chile – Education



INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación se refiere al tema del efecto que tuvo la pandemia en el aprendizaje del idioma extranjero inglés en estudiantes con Trastorno por Déficit Atencional con y sin Hiperactividad.

El Trastorno por Déficit Atencional con y sin Hiperactividad ha estado presente en la educación chilena desde hace décadas, incluso se ha hecho notar con el tiempo que es una de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) más comunes y relevantes dentro de los establecimientos educacionales no solo de nuestro país, sino también, a nivel mundial. Maribel Urribarrí (2018) afirma que:

El TDAH se ha convertido en uno de los trastornos con mayor prevalencia dentro de las escuelas; es común escuchar a los docentes expresiones como: “no presta atención”, “todo se le olvida”. Sumado a ello, muestran conductas desafiantes, negativismo y algunas conductas bizarras difíciles de controlar, afectando de esta manera su rendimiento académico y su desenvolvimiento social dentro de la escuela, llegando así al fracaso escolar (p.149).

El cambio que sufrió la educación debido a la pandemia provocada por el Covid-19 en los primeros meses del año 2020, afectó también al cuerpo docente, así como a los y las estudiantes de todas las instituciones educacionales, por lo que surge la necesidad de comprender en qué grado se ve afectado al aprendizaje del idioma inglés en el estudiantado, específicamente en estudiantes diagnosticados con TDAH.

La investigación de esta problemática se realiza con el propósito de esclarecer dudas con respecto al efecto que la pandemia ha ejercido sobre el aprendizaje de un nuevo idioma en el porcentaje del alumnado que posee Trastorno de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad. Con respecto a esto, Rozo y Calderón (2021) aseguran que “El confinamiento por Covid-19 ha generado impacto en la participación y desempeño escolar de niños con diagnóstico de déficit



de atención (...) generando efectos en las familias, docentes y estudiantes ante el cambio de modalidad de asistencia a las clases académicas” (p.9). Por lo que se vuelve relevante comprender cómo la contingencia actual influyó en el aprendizaje de los alumnos y alumnas en los dos años en que estuvieron lejos de las aulas de clases.

Para la realización de este estudio, se analiza a fondo la repercusión que la contingencia ha tenido en niños, niñas y jóvenes con TDAH en su aprendizaje del inglés, con datos de soporte que permiten comprender a más profundidad este tema. La investigación se enfoca particularmente en los alumnos y alumnas de un centro educacional ubicado en la comuna de Chillán, Región de Ñuble.



I. MARCO TEÓRICO

1. Trastorno Déficit Atencional

En el año 1902, el Médico Pediatra de nacionalidad inglesa, George F. Still, realizó la primera definición del Trastorno de Déficit Atencional más cercana a como la conocemos hoy en día, Fernando García (2017) comenta que a George F. Still “se le concedió el honor de ser él el elegido para dar las tres conferencias anuales de las Goulstonian Lectures, el 4, el 6 y el 11 de marzo de 1902. El título de sus ponencias fue: “Some abnormal psychical conditions in children.” (p. 113). En estas conferencias, describía características de los infantes como “conductas impulsivas y agresivas, falta de atención”. (Medisan, 2016, p. 2). Siendo estas conductas independientes de los estilos de crianza de los padres de los niños. Still, describió que este trastorno consistía en una falta de control de moral, o más específicamente como “El defecto mórbido de control moral (DMCM) en niños.” (García, 2017, p. 113). Esta definición dio lugar a un primer nombre para este trastorno, logrando que fuera investigado por otros médicos y que tuviera un entendimiento no sólo médico, sino también social.

A pesar de ser Still quien comenzó a dar visibilidad de este trastorno con un nombre y una descripción, podemos ver que otros autores habían contemplado esto mucho antes, así lo asegura la autora Ana Gallego (2018), “En 1798 Alexander Crichton puntualizó un problema de atención en los jóvenes que cumple con los criterios establecidos por el DSM-IV para el diagnóstico de TDAH.” (p.31).

En tiempos contemporáneos, la definición de este trastorno ha evolucionado, es por esto que la hipótesis presentada por los autores Vasconcelos y Ramírez (2018), definen el Trastorno por Déficit Atencional como “una deficiencia en la regulación de ciertos neurotransmisores que se encargan de funciones como atender, procesar información, enfocar, controlar los impulsos y memorizar.” (p.2). Esta, a diferencia de la definición anterior, está centrada en un



enfoque neurológico, considerando los factores bioquímicos que se ven afectados en consecuencia del trastorno.

Por otro lado, y de acuerdo con la afirmación anterior, los autores Alberdi y Pelaz (2019), explican el Trastorno por Déficit Atencional como “una patología prevalente en atención primaria y consultas de salud mental y neurología” (p.1). Esto queriendo decir, que uno de los tratamientos más efectivos hoy en día, considera la utilización de fármacos, puesto que el trastorno va más allá de algo psicológico.

Al ser solo Trastorno por Déficit Atencional, las autoras Bernal, Galindo y Pérez (2018), expresan que es muy probable que este trastorno no sea visto por los demás, ya que, “Los niños que padecen de este subtipo de trastorno no son excesivamente activos y tampoco interrumpen las clases, por lo que es más probable que dichos síntomas se pasen por alto” (p.111).



2. Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad

Cuando hablamos del Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, nos referimos a una variante del TDA, siendo esta caracterizada por la impulsividad, inatención e hiperactividad. Si vemos en la historia de TDAH, encontraremos que la autora Ana Gallego (2018), expresa un caso de Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, muchos años antes de que se le diera una definición apropiada, lo cual ocurrió en el año 1902, en el estudio la autora escribió “el psiquiatra alemán Heinrich Hoffmann (1844), en su relato “Zappelphilipp”, ilustra la historia de Philip, un niño con comportamiento inquieto, que parece corresponderse con los síntomas de falta de atención e hiperactividad de nuestros actuales sistemas de clasificación.” (p.31).

Al momento de presentarse los síntomas de Trastorno Déficit Atencional con Hiperactividad, es difícil para los infantes mantener su atención puesta en algo específico por un tiempo prolongado. Sumado a esto, Rubiales (2014) asegura que “Las manifestaciones (...) en los niños con TDAH incluyen inflexibilidad cognitiva, incapacidad para desarrollar un plan de acción y una meta, mantener ese plan en la mente y llevarlo a cabo con la ayuda de la planificación.” (p.64).

Se evidencian dificultades no sólo en lo académico, sino también en las relaciones interpersonales, los cuales pueden persistir hasta la adultez, así como expone la autora Ana María Sanchez (2020), “el trastorno neuropsicobiológico más frecuente en niños y adolescentes y, en muchos casos, persiste hasta la edad adulta”, quien además asegura que “en la evolución del TDAH desde la niñez hasta la adultez, los síntomas de hiperactividad se atenúan progresivamente con la edad.” (p.2).

El Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad en principio es un trastorno altamente hereditario, tomando esto en cuenta, el apoyo, contención y ambiente familiar es un factor relevante para los infantes con este trastorno. Es por esto que los autores Gatica, Pizarro



y Venegas (2018) aseguran que “psicoterapia con los padres y tratamiento psicopedagógico van a posibilitar una mejor evolución.” (p. 35). Esto da la oportunidad y las herramientas para que los padres comprendan lo que sus hijos están viviendo y sintiendo, además de entregarles la posibilidad de comprender si ellos mismos han pasado o están pasando por los mismos síntomas.



3. Trastorno por Déficit Atencional y comorbilidades

Zuñiga y Forteza (2014) definen las comorbilidades como “la presencia de dos o más condiciones nosológicas simultáneas.” (p. 643). En este caso, el TDAH se caracteriza por estar acompañado por distintos trastornos, la mayoría del neurodesarrollo (tales como tics, trastornos del lenguaje, TOC, etc), o bien, trastornos del sueño, dándose esta situación (comorbilidad) aproximadamente en el 70% de los casos del TDAH. En relación a esto García, Jiménez, Loro y Quintero (2011) señalan que:

El estudio MTA, Estudio Multimodal de tratamiento de niños con TDAH (19), encontró un 68% de trastornos comórbidos, siendo los más frecuentes el trastorno negativista desafiante y/o trastorno de conducta (29,5%) y el trastorno de ansiedad (14%), los problemas de aprendizaje (20-25%), trastornos afectivos (15-75%, y entre ellos 20% de trastorno bipolar) y abuso de sustancias (19). (p. 102).

Las comorbilidades ligadas al TDAH han generado discusiones dentro de investigadores del tema, llegando algunos a dudar de la propia existencia del TDAH, provocando dificultades para su diagnóstico oportuno, puesto que se confunden los síntomas con los de otros trastornos o bien, se pasan por alto, generando sentimientos de frustración en los niños, adolescentes e incluso adultos no diagnosticados.



4. Trastorno por Déficit Atencional con y sin Hiperactividad en Chile

En nuestro país, los establecimientos cuentan con un protocolo al momento de que los estudiantes muestren síntomas de TDAH, según el Protocolo de Manejo en el Nivel Primario de Atención y Derivación al Nivel DEC Especialidad de Niños que Presentan Trastorno de Atención del Subdepartamento de Integración de la Red Asistencial, aprobado por la Dirección de Salud Coquimbo (2014), se activa el manejo de nivel primario de atención, en el cual los estudiantes que cumplan con los síntomas de TDAH, deben ser derivados a un especialista desde su establecimiento educacional con los siguientes documentos:

- Informe pedagógico
- Informe conductual
- Evaluación psicopedagógica

En nuestro país, estudiantes infantiles y adolescentes con TDAH, reciben un acompañamiento por parte de los establecimientos educacionales, esta ayuda se les entrega a los escolares a través del Programa de Integración Escolar (PIE), en donde se les entrega apoyo para lograr un aprendizaje óptimo, los autores Gatica, Santana y Milla (2019) afirman que “Los recursos asignados por el Estado a los PIE permiten contratar profesionales para la atención educativa especial, así como la adquisición de materiales psicoeducativos y la implementación/adecuación de espacios de aprendizaje.” (p.4).

Además de la ayuda otorgada por el PIE, el apoyo de los profesores en los establecimientos educacionales es primordial, así como asegura la autora Ángulo Pérez (2020) “El acompañamiento pedagógico es fundamental para lograr el adecuado desempeño académico de los estudiantes, está centrada en los desempeños del docente, acompañar es una práctica constante, no solo implica estar en las aulas si no también fuera de ellas”. (p.24). Además, los docentes son los responsables de sus clases, lo que quiere decir que deben buscar



estrategias para poder llamar la atención de los estudiantes con TDAH y que puedan lograr el aprendizaje esperado.

Todo esto es esencial en los establecimientos educacionales para que no solo los y las estudiantes aprendan, sino para que también se sientan parte de la comunidad escolar, y comprendan que el TDAH no es un impedimento para lograr un aprendizaje significativo y buenas calificaciones.



5. Diagnóstico TDA y TDAH

Los especialistas se basan en los criterios dictados por el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) para el diagnóstico del Trastorno Déficit Atencional, ya sea con o sin hiperactividad.

Los criterios mostrados a continuación son aquellos que indicarían un desequilibrio en la atención de los o las estudiantes; el cumplimiento de seis o más cantidad de estos factores en el comportamiento habitual de los o las estudiantes señalaría la presencia de TDA o TDAH en el susodicho.

A continuación, se presentan los criterios del manual MSD utilizados para obtener el diagnóstico del Trastorno por Déficit Atencional con y sin Hiperactividad:

Trastorno Déficit Atencional	Trastorno Déficit Atencional con Hiperactividad
<ul style="list-style-type: none"> - No presta atención a los detalles o comete errores por descuido en las tareas escolares o en otras actividades. - Tiene dificultad para mantener la atención en las tareas escolares o durante el juego. - No parece escuchar cuando se le habla en forma directa - No sigue las instrucciones ni finaliza las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mueve continuamente las manos o los pies, o se retuerce. - Abandona a menudo su asiento en la clase o en otros lugares. - A menudo corre o trepa en exceso en sitios donde estas actividades resultan inapropiadas. - Tiene dificultad para jugar tranquilamente. - Siempre está haciendo algo o actúa como si tuviera un motor. - Habla en exceso. - Responde antes de que se completen las preguntas.



<ul style="list-style-type: none">- Tiene dificultad para organizar tareas y actividades.- Evita, no le gusta o rehúsa intervenir en tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido durante un período prolongado.- A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades de la escuela- Se distrae fácilmente.- Es olvidadizo en las actividades diarias.	<ul style="list-style-type: none">- Tiene dificultad para aguardar su turno.- Interrumpe a los demás o se entromete en sus actividades.
--	--



6. Instrumentos de medición TDAH

Hoy en día podemos encontrar una variada cantidad de instrumentos de medición para diagnosticar TDAH, las autoras Durán et. al (2020) mencionan que “Existen herramientas que ayudan a hacer el diagnóstico de TDAH, algunas de ellas están diseñadas para ser usadas por padres o por profesores de los niños, otras por especialistas” (p.23).

Uno de los instrumentos de medición más utilizados y nombrado es el test de Conner, siendo una herramienta digital que ayuda a medir la atención sostenida, los autores Salas et. al explican este test cómo:

Prueba (...) compuesta por estímulos visuales proyectados en la pantalla del computador, donde el sujeto debe presionar la barra espaciadora ante series de letras a excepción de un distractor (letra X). Los estímulos visuales se presentan en seis bloques con 20 letras cada uno, mediando intervalos de 1, 2 y 4 segundos. La prueba tiene una duración de 14 minutos y está estandarizada para sujetos de 6 años en adelante” (p.3).

Los autores Gatica et. al (2019) aseguran que “En Chile, los cuestionarios de observación conductual tienen un uso más habitual que la evaluación neuropsicológica (p.4).

Esto quiere decir que se realizan evaluaciones donde se puede observar cómo se comporta el estudiante. El DSM-V explicado anteriormente, ayuda con la evaluación del TDAH, éste indica que si los individuos cumplen con seis o más de los criterios establecidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales se diagnosticarán con TDA o TDAH.



7. Tratamiento TDA y TDAH

Al momento de hablar de los tratamientos para el TDA Y TDAH, el más conocido es el uso de fármacos, según Sanchidrián y Martín (2022) “el tratamiento más frecuente consiste en estimulante, siendo los más conocidos el metilfenidato, la dextroanfetamina, la lisdexanfetamina y la pemolina” (p.73), además el mismo autor asegura que “los niños con TDAH con predominio de hiperactividad-impulsividad son los mejores candidatos al tratamiento farmacológico” (p.73).

Si bien es cierto es necesario contar con una intervención farmacológica, es necesario acompañarla con seguimiento psicológico, por lo que una opción válida es realizar terapia cognitiva - conductual, Perez (2015) afirma que el objetivo o finalidad de este tratamiento es “eliminar o disminuir la frecuencia de las conductas disruptivas, así como instaurar o potenciar la emisión de conductas adecuadas, estableciendo la consecución de una serie de objetivos de intervención” (p. 48). Para la realización de este tratamiento es importante tomar en cuenta diversos factores y pasos a seguir tanto por el especialista del caso, como por las redes de apoyo con las que el infante cuenta. Es por esto que es recomendable seguir un protocolo el cual facilita el tratamiento del individuo. Para esto específicamente se necesita la intervención de docentes, los cuales identificarán que existe cierta dificultad con los estudiantes, y psicopedagogos, quienes apoyarán o descartarán el caso y recopilan información.

Estos tratamientos, tanto el farmacológico como el psicológico, son necesarios para guiar y aliviar los síntomas del trastorno por déficit atencional, por lo que es recomendable que estos coexistan para que las personas que tienen TDA o TDAH puedan llevar una vida más sencilla con este trastorno.



8. TDAH en la escuela

Sabiendo en qué consiste el TDAH, surge la interrogante de cómo se enfrenta dicho trastorno en la vida diaria, específicamente en un lugar donde los niños y niñas pasan un largo tiempo día a día: las escuelas. El TDAH dentro del aula representa uno de los muchos desafíos a los que los docentes deben dar cara de manera constante, puesto que se encuentra dentro de su labor el tener los conocimientos y herramientas para trabajar con estudiantes diagnosticados con este trastorno. No obstante, es igualmente común observar dentro de una sala de clases a profesores que no están preparados para tratar con esta condición, lo que lleva a estos niños y niñas a perder el hilo constantemente, mostrarse aburridos, confundidos, y sin ganas de participar activamente. De todas maneras, no se puede culpar totalmente a un profesor, ya que el trabajo no se comparte siempre con un educador experto en Necesidades Educativas Especiales, y dividir la atención a un curso con varios alumnos se vuelve una tarea compleja.

El o la estudiante que ha recibido un diagnóstico de TDAH, presuntamente podría tener una serie de conductas disruptivas e impulsivas, lo cual causaría interrupciones constantes durante las clases y múltiples llamados de atención que simplemente serían de poca utilidad debido a la naturaleza del trastorno.

Poder trabajar con el estudiantado con TDAH requiere de una atención más bien personalizada, ya que su ritmo de aprendizaje no sigue una línea ininterrumpida al tratarse de niñas y niños que no pueden controlar su comportamiento tan inquieto. Según Russel Barkley (2002), existen cinco estrategias que son recomendables para aplicarse en salas de clases donde puedan encontrarse estudiantes con esta condición, las cuales consisten en:

1. Al tener un limitado tiempo de concentración en ciertas actividades, se debe procurar que toda clase de nuevo contenido o aprendizaje sea entregado a los estudiantes con TDAH de una manera más bien visual y kinestésica, que requiera movimiento y variadas imágenes o videos, para captar más fácilmente su atención.



2. También es importante considerar que un niño que posea este trastorno, muy probablemente no tendrá un adecuado manejo de tiempo, por lo que es imperante crear una división de los tiempos que sea fácil de recordar y aprender para el o la estudiante.
3. Otra recomendación es que una tarea que pudiera convertirse en un trabajo largo y algo tedioso de realizar para un estudiante diagnosticado con TDAH, debería dividirse en varias labores más pequeñas para amenizar la tarea y que sean capaces de terminarla, ya que no son muy conscientes de lo próximo del futuro.
4. También dentro de la sala de clases es de mucha ayuda entregar un refuerzo al momento de haber realizado con éxito las tareas otorgadas.
5. Por último, algo que realmente vuelve llamativo el trabajo dentro de la escuela, es transformar una tarea en algo más lúdico, algo físico; que, en vez de utilizar su mente para resolver un problema, puedan utilizar todo su cuerpo.



9. Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (en el aprendizaje de un segundo idioma/Adquisición de una segunda lengua)

A los y las estudiantes diagnosticados con Trastorno del Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, se les dificulta el aprendizaje del idioma inglés, las autoras De la Cruz, Freire y Ullauri afirman que “para una persona (...) con TDAH constituye un proceso mucho más complejo de lo que usualmente es, lo cual influye directamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera.” Reyes (2021), apoya que estos estudiantes presentan “dificultad para concentrarse, habilidades básicas como atención, habla, escucha, escritura y lectura. También se evidencia una falta de confianza respecto a la adquisición de una segunda lengua que resalta notoriamente en el habla”. (p. 8). Desde aquí podemos evidenciar la dificultad del estudiantado con TDAH al momento de leer, ya que, según los autores De la Hoz y Rodríguez afirman, “comprender un texto (...) implica desarrollar diversos procesos cognitivos-lingüísticos que son decisivos en el proceso de comprensión lectora y que se encuentran afectados en niños con TDAH” (p.5) y escribir, “El proceso de la escritura exige múltiples recursos cognitivos superiores que pueden resultar difíciles en los estudiantes con TDAH, debido, sobre todo, a la dificultad que tienen para inhibir la impulsividad y mantener la atención” (Rodríguez et al., 2010, citado en Urchaga Litago et al., 2020).

Si estas habilidades se hacen difíciles de manejar en el idioma materno, es incluso más difícil en el inglés, ya que se trata de un segundo idioma que se está aprendiendo. Además, es importante destacar que las habilidades de lectura y escritura forman parte de las cuatro habilidades del inglés (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita).



10. Efectos de la pandemia en la educación

En relación a los efectos que tuvo la pandemia en la educación chilena, lo notable a nivel nacional fue el cambio de modalidad presencial a modalidad a distancia, afectando en general el aprendizaje de los y las estudiantes de los establecimientos educativos, de acuerdo a Cáceres (2020) “las escuelas se han enfocado en gran medida a la elaboración de guías de estudios de contenidos del ciclo escolar anterior que al aprendizaje de nuevos conocimientos. Además (...) se hace imposible medir la adquisición de nuevas habilidades”. (p. 2). Lo que no ha asegurado un avance en cuanto a contenido del currículum nacional, más bien, ha significado un estancamiento en el conocimiento de los estudiantes que, a pesar de avanzar oficialmente dos años académicos, en muchos casos continúan con las mismas falencias desde el inicio de la pandemia. Maneiro (2020) afirma que “El mundo no estaba preparado para una disrupción educativa a semejante escala, en la que de la noche a la mañana escuelas (...) cerraron sus puertas, apresurándose a desplegar soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica”.



11. Efectos de la pandemia en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua.

Producto de la pandemia las clases debieron comenzar a realizarse bajo la modalidad online, lo que supuso varios desafíos no solo para los estudiantes sino también para los docentes, Perez y Zamora (2021) afirman que uno de los desafíos durante la modalidad de enseñanza online fue que “tanto los docentes como los alumnos, no cuentan con una conectividad amplia por no tener equipo suficiente en casa, ya que existen familias en las que hay 3 o más estudiantes que se conectan virtualmente en un mismo horario.” (p.107), siendo este un problema no solo educativo sino también socioeconómico.

Otro desafío que enfrentaron algunos docentes al momento de realizar las clase fue el enfrentamiento a tecnología que en muchos casos no manejaban, Valero-Cedeño(2020) afirman que “El aprendizaje después de la pandemia requiere de profesores capacitados en el aprovechamiento de las tecnologías, herramientas y plataformas disponibles para desarrollar habilidades utilizando lenguaje sencillo, didáctico y digital en el nuevo formato de la educación virtual” (p. 1210). Situación que los forzó a encontrar nuevas metodologías de enseñanza que se adecuarán a las necesidades emergentes.

Durante los dos últimos años hubo un cambio en la forma de enseñar, en donde los docentes hicieron uso de su creatividad para realizar sus clases, sin embargo, al ser clases online, y teniendo en cuenta el problema de conectividad mencionado anteriormente, muchos estudiantes no pudieron conectarse a clases ni aprender el contenido visto durante este tiempo, es por esto que el MINEDUC (2021) realizó una revisión del aprendizaje dado a la suspensión de clases presenciales, en esté se informa que “Los alumnos han aprendido significativamente menos durante la pandemia en comparación con años anteriores. La pérdida de aprendizaje promedio es equivalente a una quinta parte de un año escolar, casi exactamente el mismo periodo en que las escuelas permanecieron cerradas.” (p.8).



Sumado a esto, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua nunca ha sido tarea fácil para los docentes de inglés, captar la atención de sus estudiantes y que estos vean el idioma como algo útil para la vida ha sido un reto para muchos. Por lo que al no contar con herramientas tecnológicas y ya no tener la posibilidad de realizar clases de forma presencial, el interés y la motivación de los estudiantes por el idioma disminuyó. Los autores Flores, Hadermann y Osorio (2020) reportan que “los docentes observan una desmotivación de los estudiantes que presentan problemas de conectividad (...), además del problema de recursos tecnológicos, (...) su falta de participación se debe a una sensación de intranquilidad al hablar en inglés”. (p.107).

Una de las razones por las que se muestra esta desmotivación por parte de los estudiantes, es el hecho de estar detrás de una pantalla, es por esto que el autor Chambi-Mesco (2020) admite que “El uso de las videoconferencias y al no contar con las herramientas y estrategias correctas, se está convirtiendo en un medio para transmitir información de forma unidireccional; es decir, del docente a los estudiantes. Dicho de otra forma, el estudiante se vuelve un agente pasivo, receptor de información.” (citado por Quiñonez. 2021, p.3). En pocas palabras, el cambio que se realizó en el sistema educativo durante la pandemia, produjo una desmotivación de los estudiantes a aprender el idioma extranjero inglés, por temas de conectividad, provocando que estos perdieran el interés con el idioma por falta de recurso, acompañamiento de pares y falta de retroalimentación.



II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

Con respecto al confinamiento provocado por la pandemia, tomando en cuenta la educación como factor relevante, Rozo y Calderón aseguran que “los padres asumieron un rol adicional de educadores sin contar con las herramientas o contenidos pedagógicos y afectando el comportamiento, motivación y participación activa de los niños tanto en las actividades académicas como en sus rutinas en casa”. (p.9), lo que provocó un impacto en la educación como se conocía. En relación a esto, hablando sobre el trastorno déficit atencional, Bejarano Alcántara (2020) asegura que “los problemas con la falta de atención deberían volverse más evidentes con la edad, ya que las demandas cognitivas aumentan constantemente en los niños”. (p.9). provocando problemas con el aprendizaje del idioma inglés, sumado a lo dicho por Reyes (2021) “el proceso de escritura en una segunda lengua se ve significativamente afectado (...) provocando faltas de ortografía en la escritura.” (p.8), pero no solo eso, puesto que según Moro-Ramos (2021) “(...) tienen dificultades para seguir las lecturas; les cuesta mantener la atención sobre el texto, sobre todo si este es extenso o difícil; olvidan con frecuencia lo que han leído” (p.5). Al leer esto podemos ver que lo que más les dificulta a los estudiantes con TDAH es mantener la concentración por mucho tiempo, puesto que leer y escribir son habilidades del idioma inglés que requieren la mayor concentración por parte de las personas que lo están aprendiendo.

Junto con todo esto y como ya hemos explicado, la pandemia tuvo una enorme incidencia en el aprendizaje del idioma inglés en todos y todas las estudiantes de nuestro país, viéndose en gran parte afectado el estudiantado con TDAH. Por este motivo, la presente investigación propone analizar esta problemática.



¿Qué incidencia tuvo la pandemia sobre el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de enseñanza media del Colegio Z con Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad?



III. OBJETIVO:

1. General:

- Determinar en qué grado la pandemia afectó el aprendizaje del inglés en los y las estudiantes diagnosticados con trastorno de déficit atencional con y sin hiperactividad.

2. Específico:

- Determinar los efectos de la pandemia en los y las estudiantes con trastorno déficit atencional y trastorno déficit atencional con hiperactividad, relacionados con el aprendizaje del idioma inglés.
- Describir los efectos de la pandemia en los y las estudiantes con trastorno déficit atencional y trastorno déficit atencional con hiperactividad, relacionados con el aprendizaje del idioma inglés.
- Identificar la implicancia de los efectos de la pandemia en el aprendizaje del inglés de los estudiantes diagnosticados con TDA/TDAH.
- Analizar la implicancia de los efectos de la pandemia en el aprendizaje del inglés de los estudiantes diagnosticados con TDA/TDAH.



IV. METODOLOGÍA:

1. Descripción del tipo de investigación

La investigación de la problemática se realiza bajo el método de análisis de la información a través de una investigación mixta, descrita por los autores Hernández y Mendoza como “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada” (p.10). En este caso se tendrá en consideración el uso de las herramientas cualitativas y cuantitativas. Ambos enfoques son descritos por el autor Sanchez Flores, comenzando con el enfoque cualitativo el cual “se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones.”(p.104), para seguir con el enfoque cuantitativo, el cual “trata con fenómenos que se pueden medir (...) a través de la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos” (p.104).

En cuanto al diseño que se utiliza en la investigación, este es el diseño explicativo secuencial, en el cual según Roberto Hernández (2018) “se utilizan resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos. Ha sido muy valioso en situaciones donde aparecen resultados cuantitativos inesperados”. (p. 554).

2. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos a emplear son un cuestionario para los docentes, para recolectar los datos cualitativos y una escala Likert para los alumnos, para recoger los datos cuantitativos, de



esta manera se logra la finalidad de la investigación mixta, ya que los datos recolectados en la entrevista, son complementarios para los datos del cuestionario.

3. Sujeto de estudio

La muestra utilizada para esta investigación consiste en diez estudiantes de doce a quince años de edad, de un establecimiento particular subvencionado de Chillán, y once docentes de enseñanza media de la asignatura de inglés.

Para la selección de los participantes, en el caso de los estudiantes, se escogieron desde los cursos de séptimo básico a segundo medio, y que sostuvieron clases de modalidad online durante los años 2020 y 2021. En el caso de los profesores, se eligieron docentes que realizaron clases en modalidad online y regresaron a la presencialidad.

4. Recolección de datos

Para la recolección de datos de los estudiantes, se utilizó una escala Likert para recoger los datos cuantitativos. En este instrumento se realizaron doce preguntas las cuales deben ser contestadas con un criterio numérico desde 1 a 5, donde 1 es nunca, 2 significa pocas veces, 3 es algunas veces, 4 es habitualmente, y 5 es siempre.

En relación a los datos de los docentes, se realizó un cuestionario que consta con doce preguntas abiertas, para los datos cualitativos.



V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

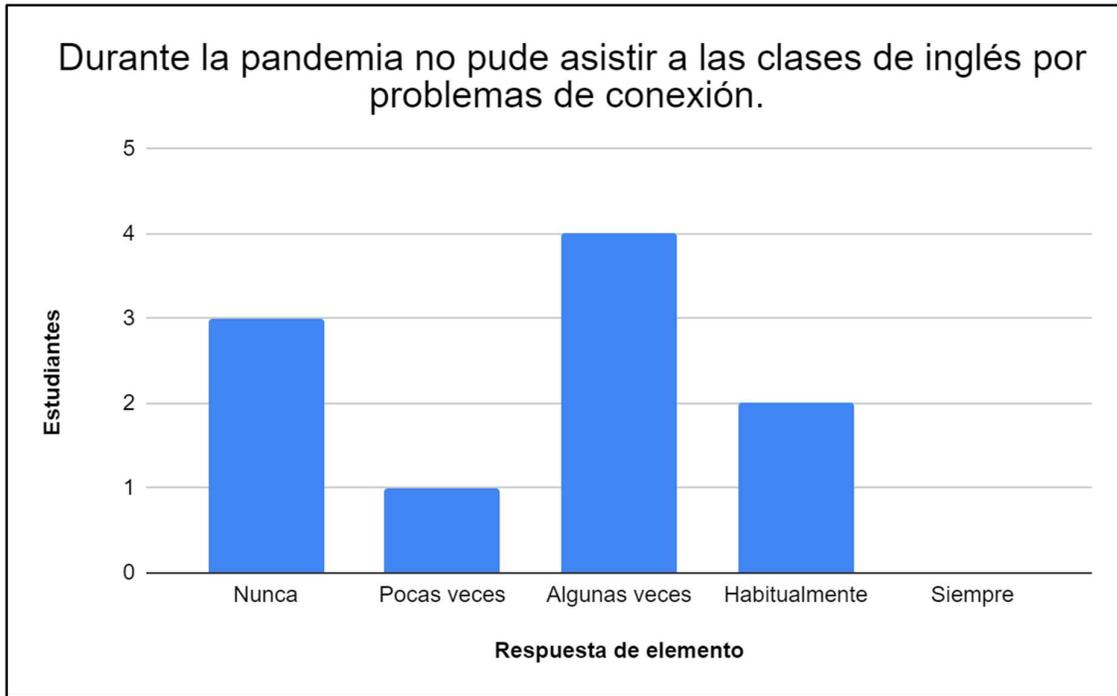
Encuesta a estudiantes

Pregunta n° 1: Durante la pandemia no pude asistir a las clases de inglés por problemas de conexión.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A				x	
Estudiante B			x		
Estudiante C			x		
Estudiante D			x		
Estudiante E		x			
Estudiante F			x		
Estudiante G				x	
Estudiante H	x				
Estudiante I	x				



Estudiante J	x				
	3	1	4	2	0

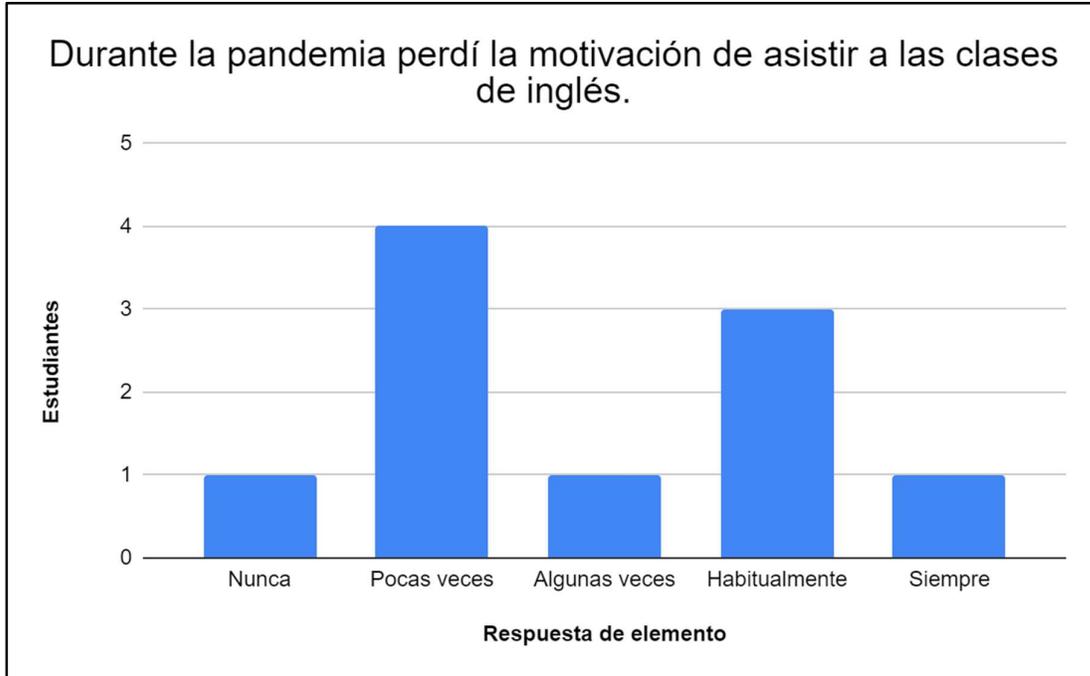


Comentario: Respecto a los problemas de conectividad experimentados en la pandemia, podemos observar que tres estudiantes no tuvieron problemas de conexión, uno tuvo problemas pocas veces, cuatro estudiantes tuvieron problemas de conectividad algunas veces, mientras que dos de ellos habitualmente no podían asistir a clases.



Pregunta n° 2: Durante la pandemia perdí la motivación de asistir a las clases de inglés.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A			x		
Estudiante B				x	
Estudiante C		x			
Estudiante D				x	
Estudiante E		x			
Estudiante F				x	
Estudiante G		x			
Estudiante H	x				
Estudiante I					x
Estudiante J		x			

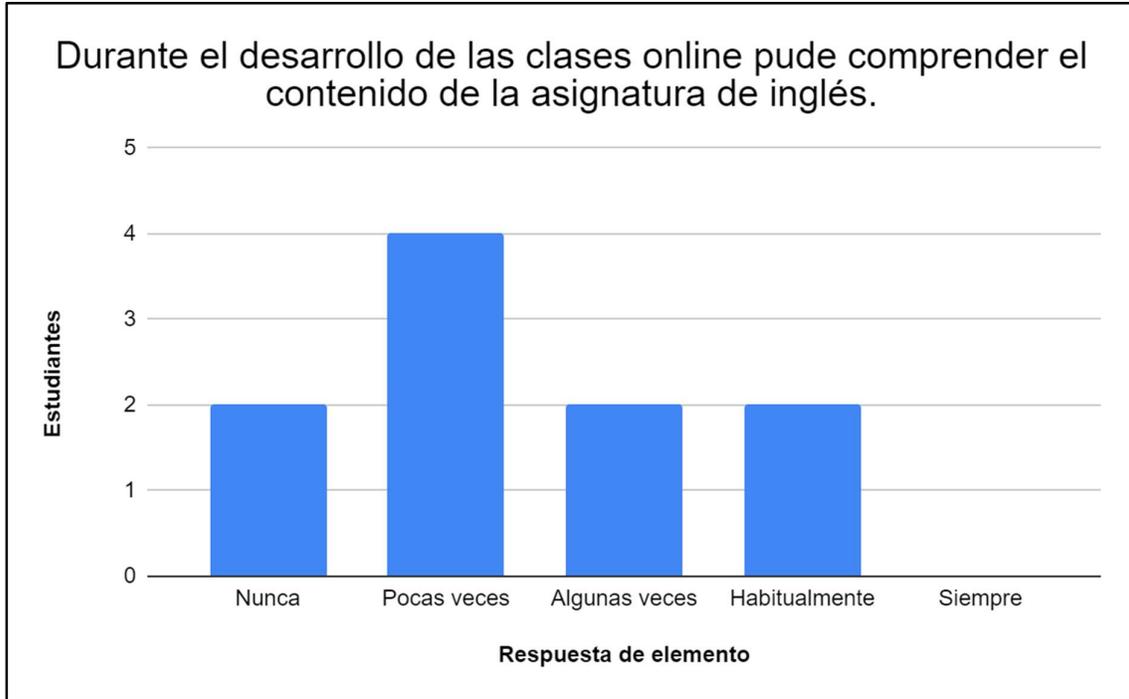


Comentario: Dentro de los datos recogidos, se puede observar que uno de diez estudiantes considera que durante la pandemia nunca perdieron la motivación de asistir a las clases de inglés, cuatro pocas veces, uno considera que algunas veces, tres que habitualmente y uno que siempre perdió la motivación.



Pregunta n° 3: Durante el desarrollo de las clases online pude comprender el contenido de la asignatura de inglés.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A				x	
Estudiante B		x			
Estudiante C			x		
Estudiante D		x			
Estudiante E				x	
Estudiante F		x			
Estudiante G			x		
Estudiante H		x			
Estudiante I	x				
Estudiante J	x				

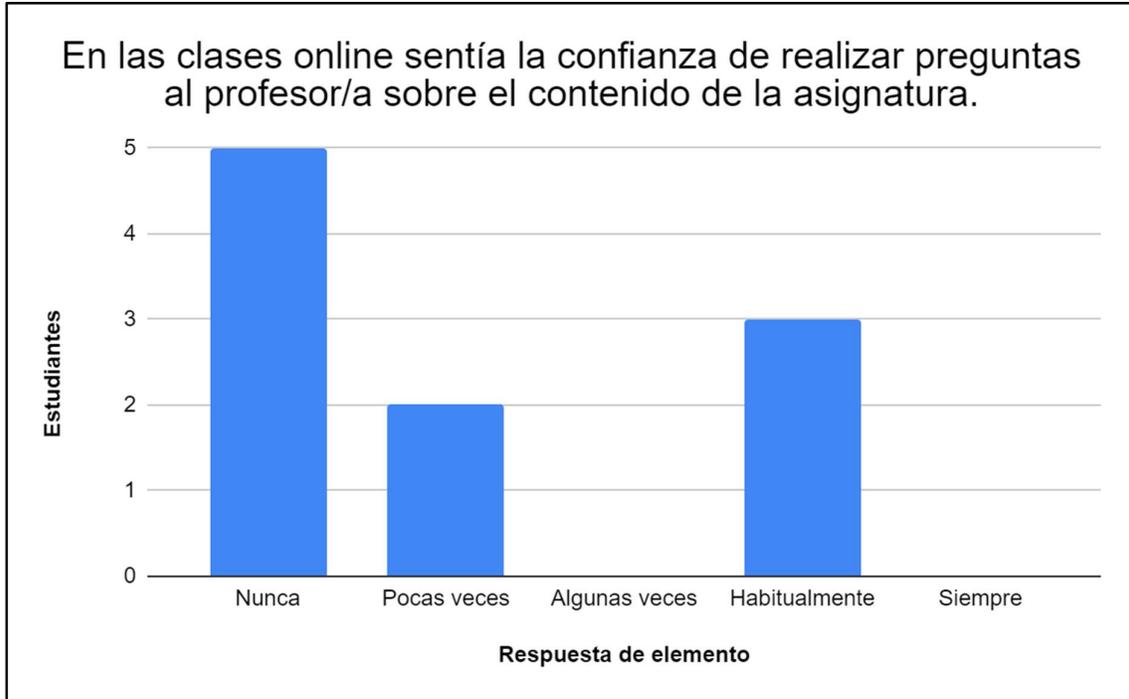


Comentario: Con respecto a la pregunta n° 3, los estudiantes encuestados tienden a tener dificultades para comprender el contenido de la asignatura de inglés, dos de ellos no entendieron los contenidos, cuatro de ellos los comprendieron pocas veces, dos de ellos algunas veces y dos de ellos habitualmente entendían los contenidos.



Pregunta n° 4: En las clases online sentía la confianza de realizar preguntas al profesor/a sobre el contenido de la asignatura.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A		x			
Estudiante B				x	
Estudiante C				x	
Estudiante D	x				
Estudiante E		x			
Estudiante F	x				
Estudiante G				x	
Estudiante H	x				
Estudiante I	x				
Estudiante J	x				

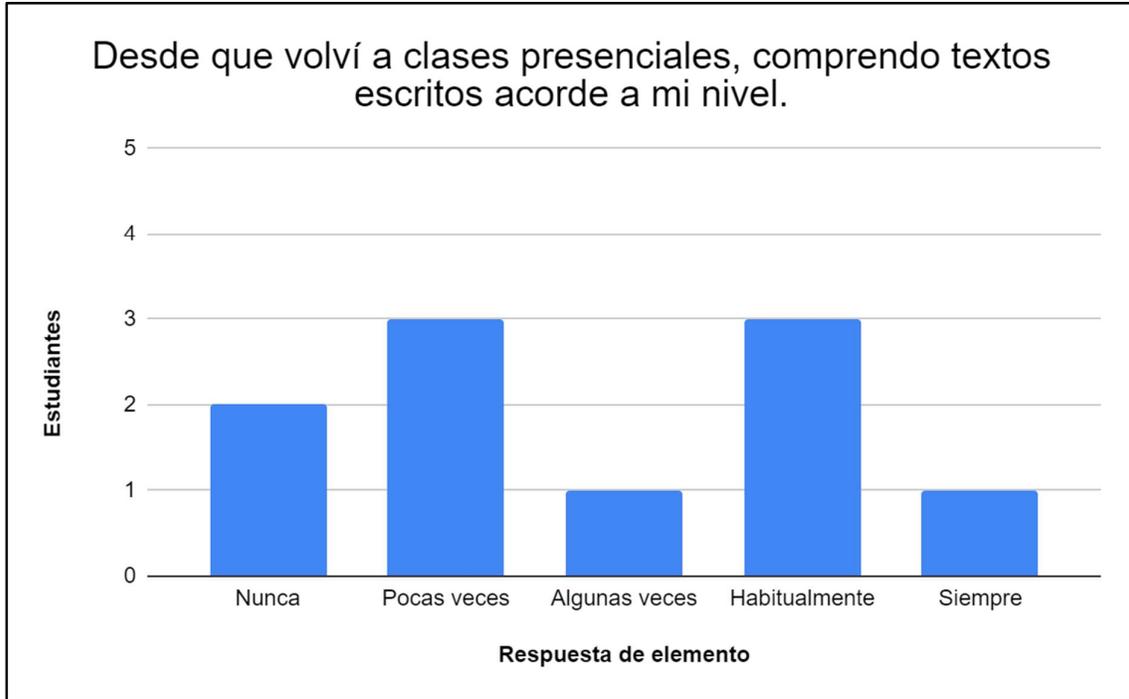


Comentario: Se puede observar que la mitad de los estudiantes encuestados consideró que nunca sentía confianza de realizar preguntas sobre el contenido de la asignatura en las clases online, dos de ellos pocas veces sintieron confianza y tres de ellos habitualmente sentían la confianza de realizar preguntas al docente.



Pregunta n° 5: Desde que volví a clases presenciales, comprendo textos escritos acorde a mi nivel.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A		x			
Estudiante B				x	
Estudiante C		x			
Estudiante D				x	
Estudiante E		x			
Estudiante F					x
Estudiante G				x	
Estudiante H			x		
Estudiante I	x				
Estudiante J	x				

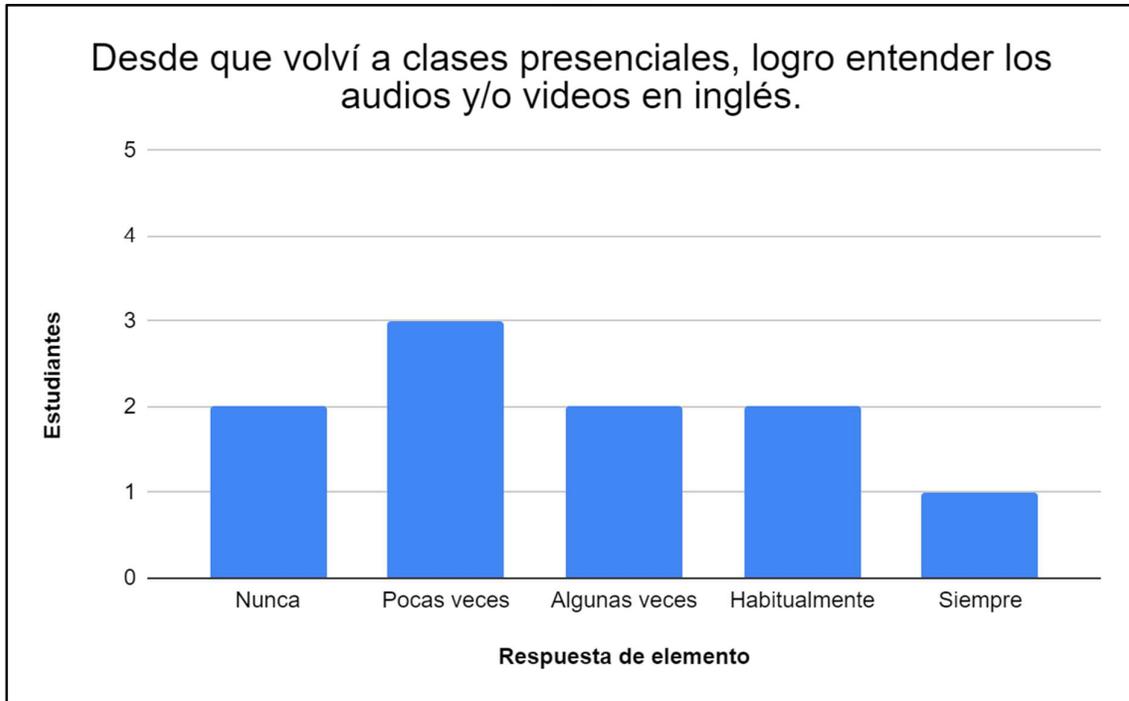


Comentario: En relación a comprender los textos en inglés, dos de ellos nunca los entienden, tres de ellos los comprenden pocas veces, uno de ellos algunas veces, tres de ellos con entienden habitualmente y uno de ellos los comprende siempre.



Pregunta n° 6: Desde que volví a clases presenciales, logro entender los audios y/o videos en inglés.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A				x	
Estudiante B			x		
Estudiante C		x			
Estudiante D			x		
Estudiante E		x			
Estudiante F				x	
Estudiante G					x
Estudiante H		x			
Estudiante I	x				
Estudiante J	x				

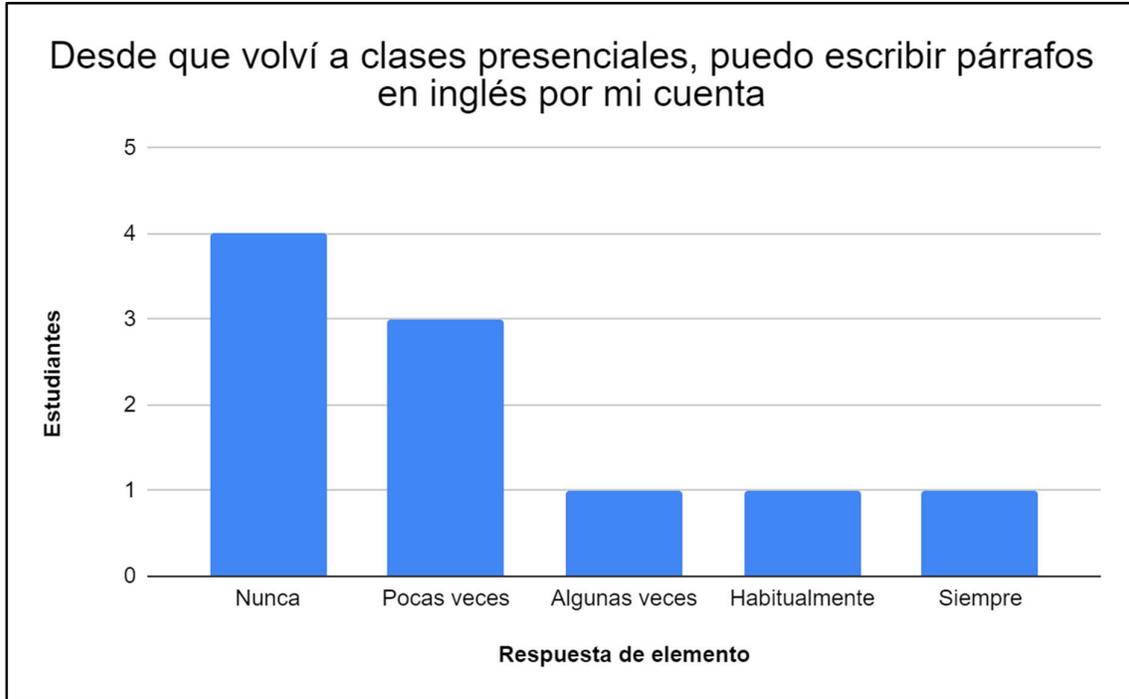


Comentario: Podemos observar, que, de los diez estudiantes encuestados, dos de ellos no entienden los audios en inglés, tres de ellos pocas veces, dos de ellos algunas veces, dos de ellos habitualmente y uno comprende los audios siempre.



Pregunta n° 7: Desde que volví a clases presenciales, puedo escribir párrafos en inglés por mi cuenta.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A	x				
Estudiante B		x			
Estudiante C		x			
Estudiante D				x	
Estudiante E	x				
Estudiante F					x
Estudiante G			x		
Estudiante H		x			
Estudiante I	x				
Estudiante J	x				

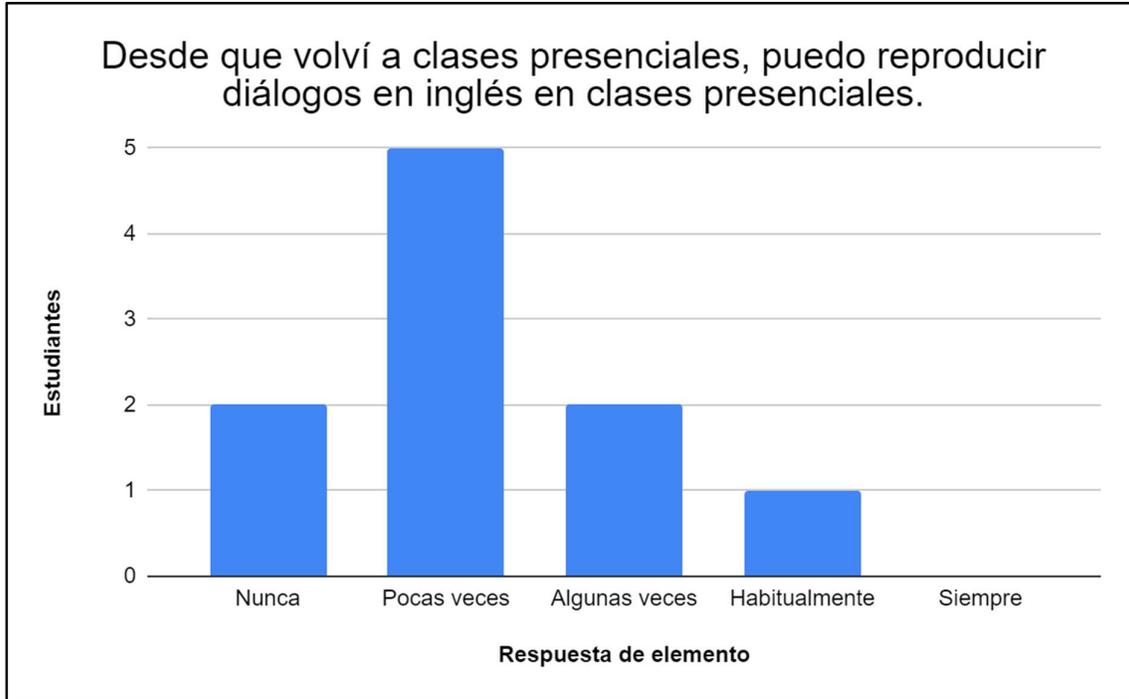


Comentario: En relación a la escritura autónoma de párrafos en inglés, cuatro de ellos nunca pueden escribir párrafos por su cuenta, tres estudiantes pueden pocas veces, uno de ellos puede algunas veces, uno de ellos lo realiza habitualmente y uno de ellos siempre puede escribir párrafos en inglés.



Pregunta n° 8: Desde que volví a clases presenciales, puedo reproducir diálogos en inglés en clases presenciales.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A		x			
Estudiante B		x			
Estudiante C			x		
Estudiante D		x			
Estudiante E		x			
Estudiante F				x	
Estudiante G			x		
Estudiante H		x			
Estudiante I	x				
Estudiante J	x				

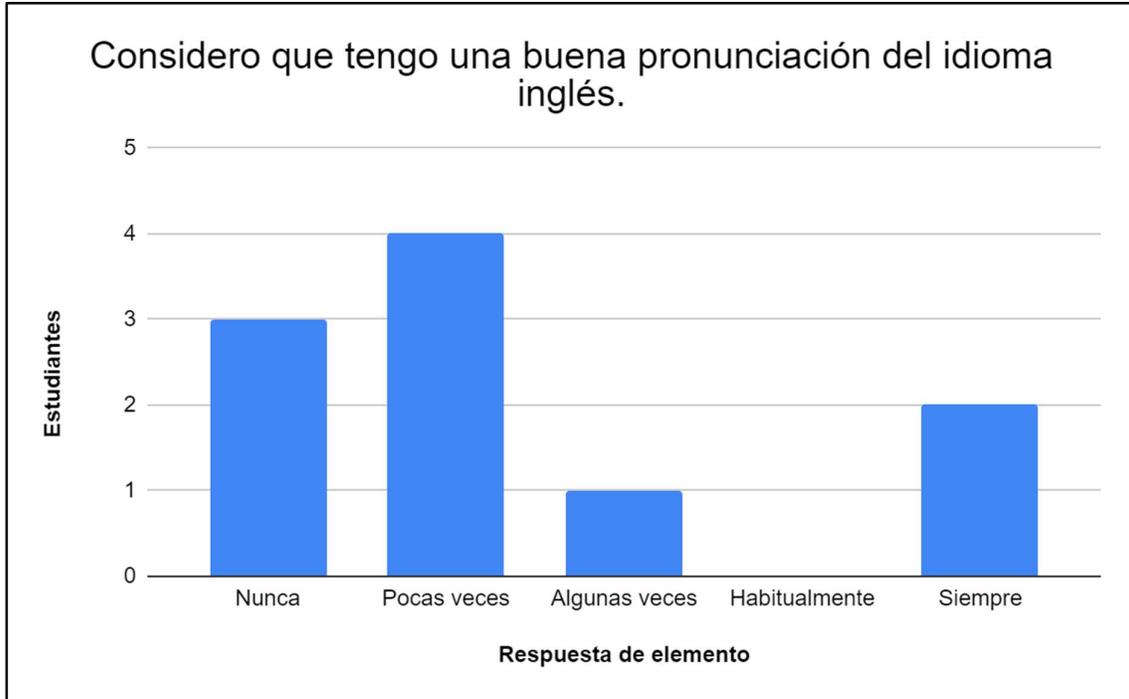


Comentario: De los diez estudiantes encuestados, dos estudiantes nunca pueden reproducir diálogos en inglés, cinco estudiantes consideran que pueden reproducir diálogos en inglés pocas veces desde que volvieron a clases presenciales, dos de ellos reproducen diálogos algunas veces y uno de ellos habitualmente.



Pregunta n° 9: Considero que tengo una buena pronunciación del idioma inglés.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A		x			
Estudiante B	x				
Estudiante C			x		
Estudiante D		x			
Estudiante E		x			
Estudiante F					x
Estudiante G					x
Estudiante H	x				
Estudiante I	x				
Estudiante J		x			

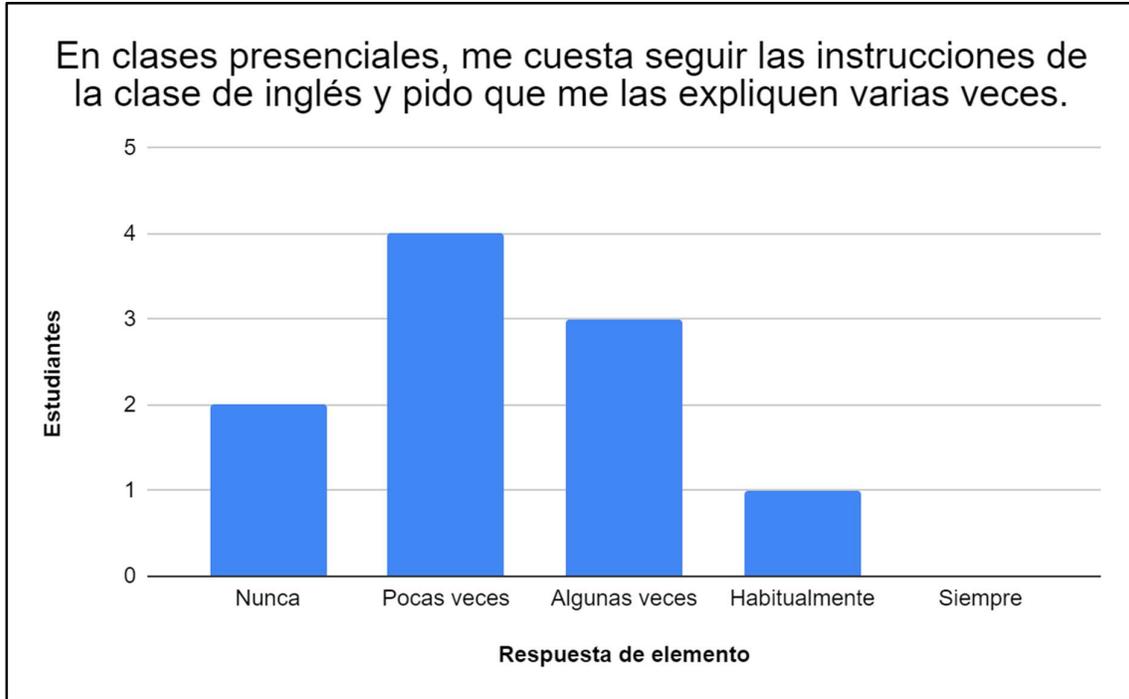


Comentario: Podemos ver que tres estudiantes consideran que su pronunciación en inglés no es buena, cuatro de ellos que lo es pocas veces, un estudiante algunas veces y dos estudiantes que su pronunciación es buena.



Pregunta n° 10: En clases presenciales, me cuesta seguir las instrucciones de la clase de inglés y pido que me las expliquen varias veces.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A			x		
Estudiante B			x		
Estudiante C				x	
Estudiante D			x		
Estudiante E		x			
Estudiante F	x				
Estudiante G		x			
Estudiante H		x			
Estudiante I		x			
Estudiante J	x				

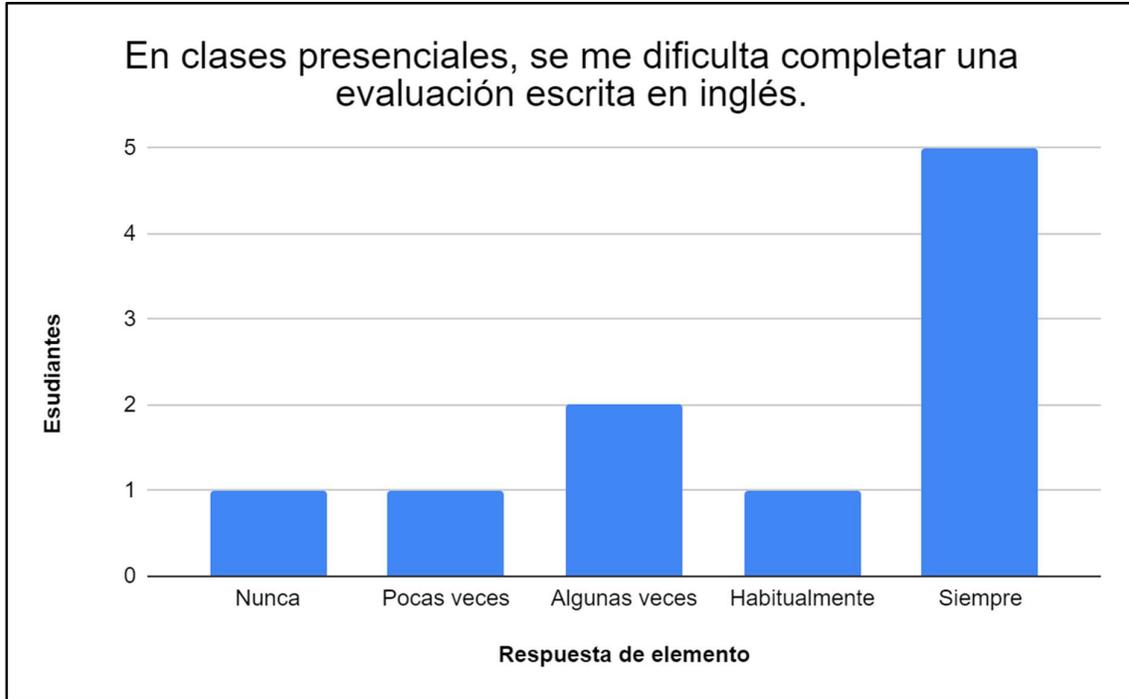


Comentario: En relación a las instrucciones dadas en las clases de inglés, dos de ellos afirman que nunca les cuesta seguir instrucciones, cuatro de ellos dicen que pocas veces, tres de ellos que algunas veces les cuesta, y un estudiante que habitualmente se le dificulta seguir instrucciones.



Pregunta n° 11: En clases presenciales, se me dificulta completar una evaluación escrita en inglés.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A		x			
Estudiante B			x		
Estudiante C			x		
Estudiante D					x
Estudiante E					x
Estudiante F	x				
Estudiante G				x	
Estudiante H					x
Estudiante I					x
Estudiante J					x

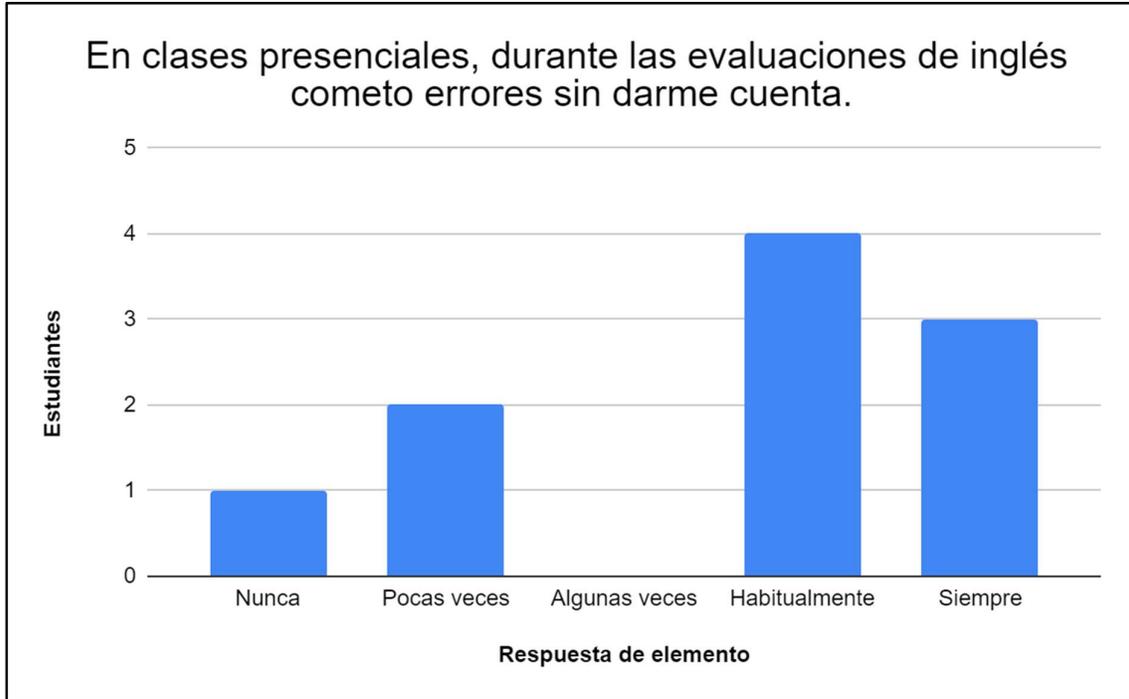


Comentario: En este gráfico se da a conocer que a un estudiante no se le dificulta la evaluación escrita, uno de los encuestados pocas veces, a dos de ellos se le dificulta algunas veces, a un estudiante se le dificulta habitualmente, mientras que cinco de los diez estudiantes aseguran que se les dificulta completar evaluaciones en inglés de forma escrita desde que comenzaron las clases presenciales.



Pregunta n° 12: En clases presenciales, durante las evaluaciones de inglés cometo errores sin darme cuenta.

Criterios:	1	2	3	4	5
1- Nunca					
2- Pocas veces					
3- Algunas veces					
4- Habitualmente					
5- Siempre					
Estudiante A				x	
Estudiante B		x			
Estudiante C				x	
Estudiante D					x
Estudiante E				x	
Estudiante F		x			
Estudiante G				x	
Estudiante H					x
Estudiante I					x
Estudiante J	x				



Comentario: En este gráfico se demuestra que de los estudiantes encuestados uno nunca comete errores, dos de ellos los cometen pocas veces, mientras que cuatro estudiantes tienden a cometer errores habitualmente y tres de ellos cometen errores en las evaluaciones de inglés sin darse cuenta.



1. Cuestionario docente

Pregunta n° 1

En relación a los estudiantes con TDAH, y la vuelta a clases ¿cree usted que el aprendizaje de los alumnos en el idioma inglés se vio afectado por la pandemia? ¿por qué?

Docente 1	No porque los alumnos con TDAH que tengo son de alto rendimiento y no tienen problemas con el idioma inglés.
Docente 2	Creo que sí, no sólo en la asignatura de inglés, sino en todas las que forman parte del currículum, ya que perdieron hábitos de estudio, y la capacidad de concentrarse en clases.
Docente 3	Si, se vio afectado porque no recibieron el apoyo necesario.
Docente 4:	Si, debido al encierro. En este nuevo contexto de reencuentro con sus pares no están interesados en su aprendizaje. Se exagera la opción de entretenimiento por sobre el interés del aprender.
Docente 5	Considero que sí porque estos estudiantes han descendido su nivel de apropiación de normas básicas en la sala de clases, en especial los estudiantes de 1ero y 2do básico. Creo que los tiempos en los que pueden permanecer concentrados en alguna tarea puede haber disminuido debido a la pandemia quizás por el excesivo tiempo frente a pantallas.
Docente 6	Si, significó un retroceso en el desarrollo de las habilidades de la comunicación. Esto debido principalmente al receso de prácticas que se realizan en la asignatura.



Docente 7	Sí, ya que a muchos de ellos se les interrumpió lo ya aprendido de forma presencial y el aprendizaje en estos Estudiantes se retrocedió con las clases remotas, sumado a lo complejo que es para ellos la adquisición de un nuevo idioma.
Docente 8	Sí se vio afectado ya que varios de estos estudiantes no tenían acceso a las clases sincrónicas por motivos de señal o falta de planes de internet, por lo tanto, trabajaban en guías impresas y eso afectó principalmente el desarrollo de las habilidades de listening y speaking.
Docente 9	Sin duda la pandemia afectó los aprendizajes de todos los estudiantes quienes asistían desde sus hogares. En relación a los estudiantes con TDAH también se vio afectado ya que... <i>(La docente no terminó la redacción de esta respuesta)</i>
Docente 10	Sí, porque hubo menos horas de clases.
Docente 11	Sí absolutamente, puesto que los alumnos manifestaron muchas deficiencias en las habilidades orales, escritas, y de comprensión lectora y auditiva en el Idioma Inglés.
Docente 12	Sí, de antes ya tenían rezago académico y se incrementó durante la pandemia por la falta de apoyo directo (en persona) que necesitan los alumnos con estos diagnósticos



Pregunta n° 2

Luego de la pandemia y el regreso a clases presenciales, ¿observó usted algún cambio en el comportamiento de los estudiantes con TDAH? ¿Afectó éste su desempeño en la asignatura?

Docente 1	No.
Docente 2	Hubo cambios, probablemente el de volver a adaptarse a la presencialidad, y enfrentar temores como el contagio. Sin embargo, se trabaja en conjunto con el equipo PIE para obtener buenos resultados y que no afecte a la asignatura.
Docente 3	Si, estaban más distraídos y menos autónomos.
Docente 4	Su comportamiento se mantiene con más notoriedad. No están interesados en realizar las actividades planificadas para ellos. Aun así su desempeño no se vió tan afectado por la atención personalizada que reciben de parte de los asistentes especialistas en el aula.
Docente 5	Solo he notado que sus tiempos de concentración en algunas tareas es un poco menor al de antes.
Docente 6	Si, la interrupción de rutinas y hábitos significó un retroceso.
Docente 7	En General, no solo en mi Asignatura, mucho más inquietos y faltos de concentración
Docente 8	Los estudiantes llegaron con un desnivel en inglés además de una actitud más agresiva. Lo cual ha hecho más complejo trabajar con ellos y por lo mismo se está trabajando con hartó apoyo desde integración ya que a través de



	tutorías personalizadas es más fácil lograr un avance y aprendizaje en ellos pues mantienen una mayor concentración.
Docente 9	Si se observó un cambio. Por lo menos se observa que algunos de estos estudiantes están más preocupados y se atreven a preguntar más
Docente 10	Algunos de estos estudiantes presentaron problemas de adaptación a la presencialidad. Manifestaron poca tolerancia a las situaciones nuevas y permanecer todo el día en clases.
Docente 11	Sí, observé un cambio de comportamiento en los alumnos con TDAH y claramente afectó el desempeño en Idioma Inglés.
Docente 12	Sí, sobre todo en sus hábitos y rutinas académicas.

Pregunta n° 3

En clases presenciales ¿Qué estrategias pedagógicas consideró pertinentes para contrarrestar los efectos de la pandemia en los estudiantes con TDAH? ¿Fueron éstas efectivas?

Docente 1:	Preguntas guiadas, si.
Docente 2	Conocer los intereses de los y las estudiantes con este diagnóstico, trabajar con el equipo PIE, entrevistar apoderados, y acercar los temas de las unidades a la realidad de estos estudiantes.
Docente 3	Use más juegos y audios para reforzar vocabulario porque la parte escritura y lectura estaba muy descendida (en español e inglés)
Docente 4	Monitoreo constante. Retroalimentación a través de trabajo práctico de pares.



Docente 5	Ninguna más allá de procurar que las clases sean divertidas, desafiantes y con mucho lenguaje visual.
Docente 6	Utilicé aplicaciones y páginas de práctica.
Docente 7	El uso de Tics los mantiene bien atentos sumado con el trabajo de las Asistentes de la Educación que es más personalizado, se ha intentado avanzar con estos estudiantes.
Docente 8	Se están utilizando diversas estrategias, el trabajo personalizado con ellos, la adaptación de contenidos de acuerdo a sus capacidades y habilidades, la variedad de formas de evaluación especialmente con trabajos prácticos y expresión oral para fomentar su participación.
Docente 9	Manteniendo clases interactivas con el uso de plataformas. Juegos, canciones, memes etc.
Docente 10	Hubo comunicación directa a través de teléfono o WhatsApp.
Docente 11	<p>1)Reforzar constantemente el uso del idioma Inglés en clases, ya sea, en lo relacionado con la conducta como lo referente a expresarse constantemente en Inglés.</p> <p>2) asignar tareas cortas y que no sean muy repetitivas o monótonas.</p> <p>3) permitirle descansos al cabo de cada actividad.</p> <p>4)Darles un tiempo para moverse.</p> <p>5) implementar pausas activas.</p> <p>Si, de a poco y con el paso de las semanas se pudo observar mejoras en cuanto a seguir instrucciones orales y escritas y a expresarse con más confianza.</p>



Docente 12	Repasos y contención emocional. Sirvió en algunos casos.
-------------------	--

Pregunta n° 4

En relación a las habilidades del inglés, ¿Qué actividades realiza en sus clases para que los estudiantes con TDAH participen en ellas?

Docente 1	Algunos participan de manera voluntaria y otros de manera guiada.
Docente 2	Trabajo en parejas para incrementar la oralidad.
Docente 3	Se hicieron más actividades auditivas porque se atrasaron en la escritura. (idioma materno y segundo idioma)
Docente 4	Se motiva a realizar actividades muy breves en el desarrollo de las habilidades. Menor número de ejercicios.
Docente 5	Trabajo todas las actividades, pero doy mayor énfasis a la comprensión lectora y la expresión escrita. Actividades de descubrimiento de vocabulario a través de videos, uso de vocabulario en contexto, traducciones de oraciones simples y trabajos prácticos escritos para demostrar dominio de las habilidades, siempre dando algún tipo de adecuación para estudiantes con necesidades especiales.
Docente 6	Duolingo.
Docente 7	La actividad es adecuada para ellos de fácil respuesta y harta motivación, felicitarlos por sus logros. Etc.



Docente 8:	Trabajos prácticos adaptados a su contexto y experiencias para que se sientan involucrados en su aprendizaje, preguntas y respuestas, diálogos, adivinar escuchando descripciones, canciones, poemas, lecturas de su interés, actividades lúdicas para practicar vocabulario.
Docente 9	Juegos y plataformas interactivas.
Docente 10	Apoyo personalizado es la estrategia más efectiva.
Docente 11	Chants y canciones mímicas, trabajos grupales para la confección de charts o posters. Trabalenguas Ppt
Docente 12	Juegos y actividades en las pantallas interactivas con que cuentan cada sala



Pregunta n° 5

¿Qué actividades realizó para mantener y/o recuperar la motivación de sus estudiantes durante la pandemia?, ¿fue necesario utilizar más o diferentes actividades con los estudiantes diagnosticados con TDAH? Si es este el caso, ¿Qué actividades debió utilizar con estos estudiantes?

Docente 1	Preguntas guiadas, hacerlos leer y participar.
Docente 2	Creo que, durante la pandemia, abordé las unidades con distintos recursos (videos, guías de estudio, trabajos prácticos), sin embargo, era complejo mantener un seguimiento de todos los estudiantes, debido a la dificultad de acceso a las clases, y en la entrega de tareas.
Docente 3	Utilice más el celular porque estaban adictos a él y se inquietaban mucho. Les envié audios y respondan en la guía de selección. Así se concentraban más. Estaban acostumbrados a estar con su celular y sus audífonos en la pandemia.
Docente 4	Se les incorpora en el grupo con menor exigencia y se les permite trabajar con un par a elección. Se presenta actividades variadas y breves junto al resto de sus compañeros, como un integrante del curso.
Docente 5	Mismas actividades o con el mismo foco. Tan solo se han usado nuevas herramientas lo que es normal ya que es parte de la reflexión docente. Nuevas herramientas que apuntan a clases lúdicas y dinámicas.
Docente 6	Recursos audiovisuales.
Docente 7	Muchas Actividades de carácter visual, no tanta escritura y al igual que la pregunta anterior los usos de Tics, material Audiovisual. Etc.



Docente 8	<p>Cómo colegio se decidió realizar todos los días en la primera hora de clases una lectura y contención de emociones. Las lecturas relacionadas con la formación valórica y formas de sobrellevar las emociones que estaban viviendo. De esta forma los estudiantes contaban sus experiencias y daban su opinión y consejos en diferentes situaciones expuestas. Esto ayudó bastante a tener una buena relación, comunicación y conocer la situación de cada uno.</p>
Docente 9	<p>Como se mencionó anteriormente. Con la pandemia tanto estudiantes como profesores aprendimos a utilizar páginas webs y plataformas que llaman la atención de todos los estudiantes. Tales como CANVA o WORD WALL son una excelente plataforma para crear clases interactivas y juegos.</p>
Docente 10	<p>En la pandemia se utilizaron formas de enseñar diversas y adaptadas a cada estudiante. Se realizaron menos horas de clases y por ende menos contenidos. Con los estudiantes se realizaron actividades donde pudieran utilizar medios tecnológicos cuando su realidad de conexión lo permite.</p>
Docente 11	<p>Escuchar y reproducir canciones.</p> <p>Realizar y adivinar mímicas de animales</p> <p>Escuchar historias breves.</p> <p>Confeccionar animales</p> <p>Por supuesto que fue necesario implementar distintas actividades, como las mencionadas anteriormente.</p>
Docente 12	<p>Juegos, competencias</p>



Pregunta n° 6

Durante las clases online, ¿debió realizar apoyo pedagógico a los estudiantes con TDAH?

Docente 1	Se trabaja con el programa PIE.
Docente 2	Se trabajó en conjunto con la educadora diferencial para apoyar a estudiantes con TDAH.
Docente 3	Si, material específico para ellos y apoyo por videollamada.
Docente 4	El apoyo pedagógico se realizó a través del PIE.
Docente 5	No.
Docente 6:	Si.
Docente 7	Si, se trabajó en ese periodo Turnos Éticos donde cada semana asistía al Colegio y por medios de turnos de una hora entre Estudiantes se trabajó con ellos de forma personalizada.
Docente 8	Sí. Lo cual en varios casos significó visitas a domicilio para apoyar a quienes no se conectaban a clases online.
Docente 9	Si.
Docente 10	El apoyo era igual para todos.
Docente 11	No.
Docente 12	Las profesoras del PIE trabajaban con ellos



Pregunta n° 7

¿Qué dificultades en el aprendizaje ha notado en los estudiantes con TDAH luego del regreso a clases presencial?

Docente 1	Bajar nivel de ansiedad.
Docente 2	Probablemente, el volver a adaptarse a la presencialidad, mantener ritmos y hábitos de estudio, y la capacidad de concentración en las jornadas de clase.
Docente 3	En comprensión de lectura y escritura. Tanto español como inglés.
Docente 4	La continuidad en la realización de sus actividades durante las clases.
Docente 5	Poca concentración, escasa preocupación de sus responsabilidades académicas en algunos casos.
Docente 6	El lenguaje.
Docente 7	Lectura y escritura muy descendida.
Docente 8	Las principales dificultades han sido relacionadas con la producción de textos escritos y orales.
Docente 9	No se atreven a preguntar o se frustran rápidamente.
Docente 10	Han presentado dificultades adaptativas al grupo curso en los niveles de primer y segundo ciclo, junto a problemas emocionales.
Docente 11	Atención y concentración. Capacidad disminuida para retener nueva información Problemas para comprender y contestar preguntas de información personal.



	Vocabulario disminuido Ordenar oraciones e
Docente 12	Dificultad para concentrarse. Aumentaron las crisis nerviosas, de pánico, angustia, en la sala de clases

Pregunta n° 8

Desde su experiencia ¿Qué rol ha tomado la tecnología dentro de la sala de clases desde el inicio de la pandemia? ¿Modificó ésta la forma en la que enseña sus clases a pesar de haber vuelto a la presencialidad?

Docente 1	Se usan más aplicaciones y plataformas que antes.
Docente 2	Claramente la tecnología es un recurso muy efectivo en la sala de clase. El uso de plataformas, tales como kahoot, word wall, permite que el curso pueda participar en juegos interactivos relacionados con el tema de la clase. Asimismo, ha permitido, en caso de cuarentena, mantener el contacto con estudiantes. (Classroom y Meet)
Docente 3	Si. Cambio totalmente. Tuve que usar la tecnología a favor de la asignatura, a pesar de que están prohibidos los celulares en clase. A veces envié las guías por celular porque cuando las presento en papel no se motivan. Todo lo hacen con el celular.
Docente 4	Es relevante en el aprendizaje por la variedad de actividades audiovisuales, de lectura y escritura que esta otorga.



	<p>Desde antes, durante y post-pandemia se utiliza la tecnología en el colegio.</p> <p>Se enfatizó su uso durante la pandemia por ser la herramienta por excelencia durante la pandemia.</p> <p>Se mantiene hoy como una opción relevante motivadora en el proceso.</p> <p>Facilita la retroalimentación de contenidos y la presentación de actividades variadas.</p>
Docente 5	<p>Ya venía usando muchas herramientas tecnológicas, por lo que no modificó mucho mi manera de enseñar.</p>
Docente 6	<p>La tecnología permitió que los estudiantes descubrieran nuevos recursos para el autoaprendizaje.</p>
Docente 7	<p>Por supuesto, contamos en nuestro Establecimiento con Tableta y Chip Con Internet donde los y las estudiantes trabajaron APP de Inglés de las cuales muchos se acostumbraron a usar y las encuentran divertidas e interesantes.</p>
Docente 8	<p>Obviamente ha habido una modificación ya que los estudiantes están mucho más expuestos al uso de celulares desde una edad más temprana que antes de la pandemia, lo cual en el momento de la pandemia se transformó en una necesidad, sin embargo hoy la mayoría es dependiente de ella por lo tanto es necesario buscar estrategias donde se haga un buen uso de esta tecnología.</p> <p>De esta forma las clases de hoy son con mayor uso de tecnologías.</p>
Docente 9	<p>Sin lugar a dudas si modificó las clases. La tecnología juega un rol fundamental en las clases de inglés.</p>



Docente 10	La tecnología permitió estar comunicados pero no modificó el tipo de clases presencial que se hacía desde antes de la pandemia.
Docente 11	El uso de la tecnología dentro de la sala de clases hoy en día es indispensable, ya que es utilizada masivamente y en forma transversal. La tecnología modificó absolutamente la forma de enseñar, ya que todas las clases se planifican e implementan con ppt, videos, formularios, entre otros.
Docente 12	Ha sido una verdadera revolución. Nos ha permitido y “obligado” en cierta forma a algunos a usar la tecnología existente para llegar a más alumnos y para hacer clases más efectivas y entretenidas.

Pregunta n° 9

Según usted ¿Qué efectos tuvo la pandemia en el aprendizaje del inglés de sus estudiantes?

¿Estos efectos siguen afectando en las clases presenciales?

Docente 1	Algunos han aumentado su vocabulario debido a juegos y aplicaciones, esto ha ayudado en la participación en clases.
Docente 2	Dos años de pandemia afectaron bastante, ya que muchos estudiantes aprobaron sólo cumpliendo tareas formativas, pero no logrando un aprendizaje significativo. Al volver este año, al comienzo costó bastante, pero ya desde el segundo semestre todo fue mejorando.
Docente 3	Falta de hábitos de estudio. Pérdida de los contenidos adquiridos por falta de práctica. Especialmente vocabulario y verbos. Pérdida de concentración. Altos niveles de frustración por no saber. Falta de trabajo autónomo y trabajo



	colaborativo. Los alumnos prefieren trabajar solos. Esto perjudica la práctica de diálogos o cantar canciones, por ejemplo.
Docente 4	Hubo un retroceso en el desarrollo de las habilidades de producción oral y habilidad auditiva principalmente. Durante la pandemia no se realizó un monitoreo individual y mucho menos grupal. No hubo un aprendizaje real. No hay constancia de la realización de las actividades por parte de ellos. Los efectos se mantienen, fueron dos años que los resultados las clases por
Docente 5	Provocó una disminución en el idioma inglés que ellos utilizan en clases. Sigue presente y se está trabajando en ello
Docente 6	Significó un retroceso
Docente 7	La realización de las guías prácticas donde jamás tuvimos la certeza si verdaderamente las hicieron ellos o terceros, por lo tanto en la Retroalimentación nos encontramos con que estaban muy descendidos en los objetivos priorizados al volver a la presencialidad.
Docente 8	La pandemia influyó en el aprendizaje desde el punto de vista de que se debieron priorizar algunos objetivos, el tiempo de conexión era menor a la duración de un bloque de clases por lo tanto la enseñanza no tuvo la misma cantidad de horas que en condiciones normales. También no sé sabía cuánto estaba realmente aprendiendo el estudiante porque algunos de ellos trabajaban a conciencia mientras otros eran ayudados por familiares y recién este año con la vuelta a la presencialidad se pudo apreciar el desnivel de gran cantidad de estudiantes y debido a esto desde el año 2021 se está dedicando



	<p>un tercio del año solamente a la nivelación de contenidos del año anterior lo cual disminuye el tiempo dedicado a trabajar las unidades correspondientes al año en curso.</p>
Docente 9	<p>Quizás no se evidenciaba o no se podía medir con certeza si los trabajos o evaluaciones los realizaban los estudiantes o sus apoderados.</p>
Docente 10	<p>La pandemia tuvo efectos no sólo en el inglés sino en todas las asignaturas. Por un lado requirió estudiantes hiperconectados lo que no fue positivo y por otra parte, luego de la pandemia los estudiantes no incrementaron el uso de tecnología porque no cuentan con buena conexión a Internet y porque prefieren las clases presenciales. La conexión la utilizan para juegos o redes sociales, donde se abstraen de la realidad.</p> <p>Hoy en día, los efectos de la pandemia son un daño en lo emocional y social.</p>
Docente 11	<p>Los efectos de la pandemia en Inglés fueron en las cuatro habituales. Actualmente y a casi nueve meses de haber retornado a la presencialidad, lo que ha mejorado es la expresión oral y la expresión escrita. También ha mejorado mucho la pronunciación. Lo que aún es débil es la escritura. Sí</p>
Docente 12	<p>Creo que todo lo descrito anteriormente tardará algún tiempo en “normalizarse” dependiendo de cada caso en particular. Pienso que estamos recién empezando a recuperarnos.</p>

Pregunta n° 10

Al realizar las clases online ¿Tuvo estudiantes que tuvieran problemas de conexión? ¿De qué manera fueron evaluados? ¿Tuvo resultados positivos en relación al aprendizaje?



Docente 1	Algunas veces, se hacían videollamadas, llamadas por teléfono, grabaciones de voz, envío de fotos , capsulas de aprendizaje.etc si se tuvo resultados positivos
Docente 2	Lamentablemente hubo varios estudiantes que no tuvieron acceso a las clases virtuales, es por ello que se les entregaba un set de materiales (guías) para poder trabajar. Sin embargo, el aprendizaje no fue significativo, ya que se evaluaba la entrega de estas tareas, independiente si estaban correctamente realizadas. Además, hubo casos de estudiantes que aprobaron realizando un trabajo real, pero de los cuales no hubo contacto por muchos meses.
Docente 3	Si. Casi todo el colegio. El primer año de pandemia entregamos una guía por mes. El segundo año hicimos clases online pero se conectaban pocos niños en cada curso. La comuna es rural y hay problemas de señal. En las casas solo los padres tienen celular, los niños no. Tampoco había dinero para pagar un plan.
Docente 4	Si, hubo pocos que lograron superar estos problemas. Ellos recibieron material impreso que se entregó en el colegio.
Docente 5	Si los hubo. Las evaluaciones fueron hechas en base a guías de trabajo, guías que incluían explicaciones breves, sencillas y claras. Los resultados fueron buenos. Los que no tuvieron buenos resultados fue debido a la irresponsabilidad.
Docente 6	Muchos estudiantes con problemas de conexión.



<p>Docente 7</p>	<p>Al trabajar en el sector Rural hubo poca participación de clases online por problemas de colectividad por lo tanto nuestro esquema de trabajo fue a través de pendrives cargados con videos informativos sobre las unidades para que ellos se les hiciera más fácil. Y fueron evaluados en un portafolio Semestral donde ellos entregaban sus avances.</p>
<p>Docente 8</p>	<p>En la mayoría de los cursos alrededor del cincuenta por ciento de los estudiantes no tenían conexión a internet ya sea porque vivían en zonas rurales, sin señal, o porque no tenían acceso a un buen plan de internet. Muchos estudiantes compraban bolsas de internet que no les daba para conectarse a todas las clases. Cada familia hizo un esfuerzo de acuerdo a sus posibilidades en un establecimiento que tiene más del 70% de vulnerabilidad. Esto hizo que como establecimiento se fijará la entrega de guías impresas dos veces al mes a los estudiantes, tuvieran o no conexión y la principal forma de comunicación y recepción de material fue a través de WhatsApp que era accesible a la gran mayoría. Los demás eran visitados por nosotros o se acercaban a la escuela, también se gestionó la adquisición de tablets para entregarlos a aquellos estudiantes sin equipo para conectarse o que lo hacían desde su celular lo cual les dificulta ver las actividades presentadas en pantalla. Cada clase era enviada diariamente a los grupos de WhatsApp creados en cada curso para que la gran mayoría tuviera acceso a ellas y después enviara fotos de lo trabajado. Las evaluaciones sumativas se fijaron principalmente a través de las actividades que se entregaron impresas a los estudiantes para asegurarnos que todos tuvieran acceso a ellas y se recibían a través de WhatsApp, correo o presencial coincidiendo la entrega y devolución</p>



	<p>de guías y trabajos con la entrega de canastas JUNAEB que se entregaban en la escuela y también en furgones para las zonas rurales. Como lo dije anteriormente, los estudiantes que trabajaron a conciencia sí lograron aprendizajes significativos pero aquellos que solo trabajaron por cumplir y en muchos casos fueron ayudados casi completamente por algún familiar son quiénes quedaron en evidencia este año con el regreso a la presencialidad. La evaluación formativa y constante al igual que la retroalimentación efectiva era posible principalmente con los estudiantes que se conectaban a clases online o que se comunicaban a través de WhatsApp lo cual permitía enviarles y recibir audios y vídeos de apoyo. Fueron dos años súper complejos, de mucho aprendizaje en el camino tanto para los estudiantes como para los profesores, de ensayo y error en busca de las mejores estrategias, de apoyo entre colegas compartiendo experiencias exitosas, algo que fue posible gracias al compromiso de los estudiantes, apoderados y de cada equipo del establecimiento que iban en apoyo nuestro y de los estudiantes (directivos, jefaturas, co-jefaturas, duplas biopsicosocial, equipos de integración, entre otros)</p>
<p>Docente 9</p>	<p>Sin lugar a dudas, el problema de conexión fue una de las principales problemáticas en las clases online. Sin embargo gracias a las gestiones de directivos los estudiantes recibieron tablets e internet lo cual redujo los problemas para evaluar.</p>
<p>Docente 10</p>	<p>Los estudiantes sin conexión, que correspondían a un sesenta por ciento fueron evaluados por medio de guías escritas. La conexión era irregular en</p>



	<p>muchos casos por la ruralidad o por la falta de dinero para conexión. Ni guías ni clases online fueron positivas.</p>
Docente 11	<p>Sí claro que hubo alumnos sin conexión. La forma de evaluación para estos alumnos fue el envío de guías, trabajos en forma personalizada.</p> <p>Durante la pandemia, y pesar que muchos alumnos enviaron sus actividades, no se lograron los aprendizajes esperados.</p>
Docente 12	<p>Había una minoría de alumnos que tenía problemas de conexión (por la señal) pero ellos podían acudir cada quince días a la escuela más cercana en la comuna a buscar sus guías, entregar sus evaluaciones y consultas. También habían turnos éticos de profesores en el liceo para atender consultas presenciales. Eso obviamente ayudó pero no se compara a los beneficios de la presencialidad.</p>

VI. ANÁLISIS Y CONCLUSIÓN

Una vez analizados los hallazgos y datos recabados para la investigación, es posible llegar a las siguientes conclusiones en relación al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes diagnosticados con TDAH y cuán afectado se vio debido a la pandemia.

En primer lugar, en cuanto a los problemas de conexión existentes durante las clases en modalidad a distancia, el 60% de los y las estudiantes afirma tener problemas de conexión de manera reiterada, mientras que un 40% afirma no tener problemas nunca o casi nunca. Esto hace visible un problema que segrega al alumnado, no permitiendo que haya una participación



pareja debido a que la Internet se vuelve un recurso indispensable cuando no es posible realizar clases de manera presencial.

En el caso de los y las docentes encuestados, hay un consenso en la idea de que la ruralidad supuso un obstáculo para que las clases pudieran realizarse de manera óptima, puesto que tal como indicaron los y las estudiantes, estos se quedaban fuera en variadas ocasiones por no tener una buena conexión a Internet, y, por lo tanto, esto causaba un estancamiento en el proceso de aprendizaje. La problemática de la conexión se menciona además puesto que la mayoría de los profesores encuestados son pertenecientes comunas rurales, y, por lo tanto, sus clases se vieron afectadas por la señal de Internet. Junto a esto se mencionan problemas económicos que enfrentaron algunas familias, sobre todo durante el apogeo de la pandemia, que fue y sigue siendo un periodo en el cual es más visible la vulnerabilidad y se hace notar una falta de recursos que pueden ser indispensables en un hogar.

En segundo lugar, la falta de motivación fue un factor determinante con respecto al aprendizaje del idioma inglés durante la pandemia. Dentro de los diez estudiantes encuestados en esta investigación, el 50% de ellos mencionan haber perdido la motivación para asistir a las clases, mientras el otro 50% asegura no haberse sentido desmotivado completamente. Esta pérdida de motivación afectó a los estudiantes a tal punto que el 70% de los sujetos, aseguraron no sentir la confianza suficiente para hacer preguntas de contenido durante las clases online. En respuesta a esto, las medidas tomadas por parte de los docentes supusieron comenzar a utilizar la tecnología como herramienta de enseñanza, no sólo como un medio para efectuar las clases, sino para comunicarse con sus estudiantes y realizar actividades más lúdicas y atractivas con el fin de combatir la falta de motivación de los y las estudiantes y mantenerlos interesados en las clases de inglés. Junto con esto, ciertos docentes mostraron preocupación con respecto a la contención emocional de los estudiantes utilizando estrategias de trabajo grupal, motivando a sus alumnos a mantener contacto social a la vez que avanzaban en la asignatura.



En tercer lugar, sobre la comprensión de contenido por parte de los alumnos durante la pandemia, estos mencionan que se les dificultó el aprendizaje de la asignatura de inglés, siendo el 60% de los estudiantes encuestados quienes aseguraron nunca o pocas veces entender la materia vista en clases online. Como resultado a esta dificultad vista en los estudiantes, los docentes, como se mencionó anteriormente, manifiestan haber comenzado a utilizar la tecnología como un recurso indispensable en las clases online, permitiendo que los alumnos descubrieran recursos nuevos para el aprendizaje, al igual que como se apoyaron del uso de ésta dentro de la sala de clases luego del retorno a la presencialidad, con el fin de lograr un aprendizaje significativo para los estudiantes.

Finalizando el peligro latente que significó la pandemia en nuestro país y el mundo, luego de dos años los estudiantes de nuestros colegios vivieron el retorno a clases presenciales y frente a esto, los profesores encuestados expresan preocupación en cuanto al comportamiento, notando tendencias agresivas de parte de sus alumnos, así como una significativa pérdida de la capacidad de atención, haciéndose más visible características como la falta de concentración, provocando una falta de interés en los contenidos y actividades de la clase de inglés, lo que generó comportamientos inquietos y disruptivos por parte del alumnado. Es por esto, que los profesores vieron la necesidad de incrementar el trabajo con apoyo pedagógico, mencionando a educadoras diferenciales, asistentes especialistas en el aula, y trabajo en conjunto con PIE, entre otras medidas como adecuación de material.

Como último punto relevante de esta investigación, es importante considerar el evidente incremento en la dificultad de seguir instrucciones de los estudiantes diagnosticados con TDAH luego del retorno a la presencialidad, así como la dificultad para completar evaluaciones. El 60% del alumnado asegura que al menos alguna vez han necesitado que se les explique nuevamente las instrucciones de las actividades, y el 80% afirma que se le hace difícil realizar evaluaciones escritas en la asignatura de inglés.



Los factores anteriormente mencionados, tales como la falta de motivación o la falta de comprensión de los contenidos, han gatillado un retroceso en el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés, expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora y comprensión auditiva. En relación a la habilidad de escritura, el 70% de los estudiantes encuestados afirman presentar dificultades para realizar escritos en el idioma inglés. Con respecto a la comprensión lectora y auditiva, se manifiesta que a diferencia de la dificultad que presentan al escribir, el porcentaje de conflicto con esta habilidad es menor, ya que al menos el 50% de los estudiantes es capaz de comprender textos escritos y auditivos en el idioma. Referente a la habilidad oral de la asignatura, el 70% de los alumnos encuestados mencionan presentar dificultad, siendo esto evidente por los factores que han afectado el aprendizaje del idioma desde el comienzo de la pandemia.

Desde el punto de vista del cuerpo docente encuestado, los efectos expresados por los estudiantes son confirmadas, se considera un retroceso en las cuatro habilidades de inglés, sin embargo, poniendo especial énfasis en la pérdida del manejo de contenido del idioma, puesto que no existió un aprendizaje significativo durante el periodo de pandemia. Junto con esto, en un plano más agudo, se menciona un daño tanto a nivel emocional como social.

A raíz de estas dificultades con respecto al manejo de las habilidades, los docentes pudieron notar ciertos patrones entre sus estudiantes, tales como: ansiedad, crisis nerviosas, pánico y angustia. Los cuales fueron mencionados repetitivamente como una de las preocupaciones más relevantes de parte de los profesores. Es por esto que los educadores resolvieron utilizar ciertas estrategias, tales como clases más didácticas, buscando ser más entretenidas y utilizar material audiovisual, con el fin de realizar actividades en las cuales los estudiantes tuvieran la oportunidad de moverse. Así como clases interactivas con el uso de plataformas online, asimismo como el uso de TIC y aplicaciones educativas, las cuales resultan atractivas y motivadoras. Siguiendo con las estrategias, una de estas, usada por algunos de los



docentes encuestados, consistió en realizar reuniones personalizadas, tanto con estudiantes como con los apoderados y apoderadas, en las cuales se explicaban contenidos vistos en clases. De igual manera, los profesores buscaron contener emocionalmente a los y las estudiantes durante el periodo de retorno a clases.

A lo largo de esta investigación se buscó determinar y describir los efectos de la pandemia en el aprendizaje de los estudiantes con trastorno déficit atencional con o sin hiperactividad, a su vez identificar y analizar la implicancia de estos, recopilando así datos relevantes sobre el efecto que tuvo la pandemia en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes diagnosticados con TDAH, además de conociendo las consecuencias que esta tuvo en la enseñanza de una segunda lengua en los estudiantes. Es por esto que podemos concluir que a pesar de existir distintas problemáticas alrededor de este tema, en las cuales aún se debe trabajar, existe una preocupación real sobre estos estudiantes de parte de los docentes, los cuales buscaron la mejor manera de apoyar a sus estudiantes diagnosticados con TDAH ante los inconvenientes provocados por la pandemia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



VII. ANEXO

Anexo 1

Cuestionario a estudiantes

Cuestionario de estudiantes

Este cuestionario forma parte de la investigación “Efecto de la pandemia en el aprendizaje del idioma inglés”.

El cual busca **determinar en qué grado la pandemia afectó el aprendizaje del inglés en los y las estudiantes.**

La información recogida en este cuestionario será anónima y ésta tiene meramente fines académicos e investigativos, junto con esto, se garantiza la correcta manipulación de estos datos, por lo que solo los investigadores tendrán acceso a ellos.

Las preguntas de este cuestionario responden a los siguientes objetivos específicos, planteados en nuestra investigación:

- Determinar los efectos de la pandemia en los y las estudiantes, relacionados con el aprendizaje del idioma inglés
- Describir los efectos de la pandemia en los y las estudiantes, relacionados con el aprendizaje del idioma inglés.
- Identificar la implicancia de los efectos de la pandemia en el aprendizaje del inglés en los estudiantes.
- Analizar la implicancia de los efectos de la pandemia en el aprendizaje del inglés de los estudiantes.

Su participación es fundamental para la investigación, ya que, ustedes como estudiantes vivieron todos los cambios que se realizaron en la educación en el tiempo de pandemia.

De antemano agradecemos su participación en esta investigación.

El tiempo de respuesta de este cuestionario es de: 10 minutos



Complete la siguiente información.

Nombre:

Edad:

Establecimiento:

Curso:

Firma



Cuestionario

I. Percepción sobre los efectos de la pandemia en el aprendizaje de inglés.

Instrucciones: El siguiente cuestionario consta de 12 preguntas. Éstas deben ser respondidas teniendo en cuenta los cambios ocurridos desde el inicio de la pandemia.

Lea atentamente las siguientes afirmaciones y marque con una X la opción que más le identifique.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

	1	2	3	4	5
1. Durante la pandemia no pude asistir a las clases de inglés por problemas de conexión.					
2. Durante la pandemia perdí la motivación de asistir a las clases de inglés.					
3. Durante el desarrollo de las clases online pude comprender el contenido de la asignatura de inglés.					
4. En las clases online sentía la confianza de realizar preguntas al profesor/a sobre el contenido de la asignatura.					
5. Desde que volví a clases presenciales, comprendo textos escritos acorde a mi nivel.					
6. Desde que volví a clases presenciales, logro entender los audios y/o videos en inglés.					
7. Desde que volví a clases presenciales, puedo escribir párrafos en inglés por mi cuenta					
8. Desde que volví a clases presenciales, puedo reproducir diálogos en inglés en clases presenciales.					
9. Considero que tengo una buena pronunciación del idioma inglés.					
10. En clases presenciales, me cuesta seguir las instrucciones de la clase de inglés y pido que me					



las expliquen varias veces.					
11. En clases presenciales, se me dificulta completar una evaluación escrita en inglés.					
12. En clases presenciales, durante las evaluaciones de inglés cometo errores sin darme cuenta					



Anexo 2

Encuesta a profesores

Encuesta a docente

La presente encuesta forma parte de la investigación “Efecto de la pandemia en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes con trastorno Déficit de Atención con y sin Hiperactividad de un establecimiento de Chillán, Chile.” El cual busca **determinar en qué grado la pandemia afectó el aprendizaje del inglés en los y las estudiantes.**

La información recogida en esta encuesta será anónima y ésta tiene meramente fines académicos e investigativos, junto con esto, se garantiza la correcta manipulación de estos datos, por lo que solo los investigadores tendrán acceso a ellos.

Las preguntas de esta encuesta responden a los siguientes objetivos específicos, planteados en nuestra investigación:

- Determinar los efectos de la pandemia en los y las estudiantes con trastorno déficit atencional y trastorno déficit atencional con hiperactividad, relacionados con el aprendizaje del idioma inglés
- Describir los efectos de la pandemia en los y las estudiantes con trastorno déficit atencional y trastorno déficit atencional con hiperactividad, relacionados con el aprendizaje del idioma inglés.
- Identificar la implicancia de los efectos de la pandemia en el aprendizaje del inglés de los estudiantes diagnosticados con TDA/TDAH.
- Analizar la implicancia de los efectos de la pandemia en el aprendizaje del inglés de los estudiantes diagnosticados con TDA/TDAH

De antemano agradecemos su participación en esta investigación.

El tiempo de respuesta de esta encuesta es de: 10 Minutos



Complete la siguiente información.

Nombre:

Establecimiento:

Firma

Instrucciones: Responda las siguientes preguntas basándose en su experiencia profesional.

1. En relación a los estudiantes con TDAH, y la vuelta a clases ¿cree usted que el aprendizaje de los alumnos en el idioma inglés se vio afectado por la pandemia? ¿por qué?



2. Luego de la pandemia y el regreso a clases presenciales, ¿observó usted algún cambio en el comportamiento de los estudiantes con TDAH? ¿Afectó éste su desempeño en la asignatura?
3. En clases presenciales ¿Qué estrategias pedagógicas consideró pertinentes para contrarrestar los efectos de la pandemia en los estudiantes con TDAH? ¿Fueron éstas efectivas?
4. En relación a las habilidades del inglés, ¿Qué actividades realiza en sus clases para que los estudiantes con TDAH participen en ellas?
5. ¿Qué actividades realizó para mantener y/o recuperar la motivación de sus estudiantes durante la pandemia?, ¿fue necesario utilizar más o diferentes actividades con los estudiantes diagnosticados con TDAH? Si es este el caso, ¿Qué actividades debió utilizar con estos estudiantes?
6. Durante las clases online, ¿debió realizar apoyo pedagógico a los estudiantes con TDAH?
7. ¿Qué dificultades en el aprendizaje ha notado en los estudiantes con TDAH luego del regreso a clases presencial?
8. Desde su experiencia ¿Qué rol ha tomado la tecnología dentro de la sala de clases desde el inicio de la pandemia? ¿Modificó ésta la forma en la que enseña sus clases a pesar de haber vuelto a la presencialidad?
9. Según usted ¿Qué efectos tuvo la pandemia en el aprendizaje del inglés de sus estudiantes? ¿Estos efectos siguen afectando en las clases presenciales?
10. Al realizar las clases online ¿Tuvo estudiantes que tuvieran problemas de conexión? ¿De qué manera fueron evaluados? ¿Tuvo resultados positivos en relación al aprendizaje?



VIII. BIBLIOGRAFÍA

Alberdi-Páramo, I., & Pelaz-Antolín, A. (2019). *Emocionalidad y temperamento en el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. *Revista de Neurología*, 69(8), 337-341. Recuperado de: <https://www.svnps.org/wp-content/uploads/2019/10/emocionalidad-tdah.pdf>

Araya-Piñones, A., Gonzalez-Arias, M., Salas-Bravo, S., Valencia-Jimenez, M., & Oyarce-Cortes, S. (2017). *Uso del Test de Rendimiento Continuo de Conners para diferenciar niños normales y con TDAH en Chile*. *Terapia psicológica*, 35(3), 283-291. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v35n3/0716-6184-terpsicol-35-03-0283.pdf>

Bejarano Alcántara, G. (2020). *Impacto de la pandemia COVID-19 en niños/as y adolescentes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y desarrollo tóxico*. Universidad de Almería. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/9705/BEJARANO%20ALCANTARA%2c%20GLORIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bernal Ruiz, F. N., Galindo Mercado, V. N., & Pérez Herrera, D. Y. (2018). *Conciencia Metapragmática en niños entre 7 y 12 años que presentan Trastorno Específico del Lenguaje, Trastorno por Déficit Atencional y Desarrollo Típico del Lenguaje*. Recuperado de: <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/21148/document%284%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Cáceres-Correa, I. (2020). *Educación en el escenario actual de pandemia. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 11–12. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/journal/279/27963984001/27963984001.pdf>

De la Hoz Vasquez, M.G & Rodriguez Hernandez, M.I. (2019). *Relación de los movimientos oculares sacádicos y la comprensión lectora con el déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. *Inclusión y desarrollo*. 6 (1), 137-149. Barranquilla Colombia. Recuperado de:

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/download/1772/1691>

Dirección servicio de salud Coquimbo, *Protocolo de manejo en el nivel primario de atención y derivación al nivel de especialidad de niños que presentan THA*. Chile. (2014).

Recuperado de: <https://www.sccoquimbo.cl/gob-cl/reglas/files/2015/Protocolo%20Trats%20Hcn.pdf>

De La Cruz, G., Freire, J., & Ullauri Moreno, M. I. (2020). *Estrategias didácticas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) dirigidas a estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2), 169-182. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412020000200169

Durán, S. J., Pardo, J. A., Pinzón, M. P., Rodríguez, C., (2020). *Diagnóstico y manejo del trastorno déficit atencional e hiperactividad en escolares: revisión a la literatura*.

Colombia. Recuperado de:

https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/7580/Duran_Nieves_Silvia_Juliana_2021-1.pdf?sequence=5



Flores Cortés, G., Hadermann Bofill, C., Osorio Rivera, M., (2020). *El aprendizaje remoto de emergencia de la asignatura de inglés en la Universidad Tecnológica Metropolitana en tiempos de pandemia*. Revista Thélos, 1(11): 93-113. Recuperado de: <https://sitios.vtte.utem.cl/thelos/wp-content/uploads/sites/13/2021/01/revista-theelos-vol1-n11-2020-Flores-Hadermann-Osorio.pdf>

Gallego Martínez, A. (2018). *Estudio de rendimiento de las funciones ejecutivas en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): Implicación de la memoria de trabajo*. Proyecto de investigación. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/59139/1/Ana%20Gallego%20Mart%20adnez%20Tesis%20.pdf>

García Campos, N., Jiménez, B., Loro, M., & Quintero, J. (2011). Aspectos evolutivos del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): de los factores de riesgo al impacto socioeconómico y la comorbilidad. *Vertex. Revista Argentina de Psiquiatría*, 22(96), 101-108. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Javier-Quintero-3/publication/51698726_Evolutionary_issues_in_attention_deficit_hyperactivity_disorder_ADHD_from_risk_factors_to_comorbidity_and_social_and_academic_impact/links/02e7e5389ea956421b000000/Evolutionary-issues-in-attention-deficit-hyperactivity-disorder-ADHD-from-risk-factors-to-comorbidity-and-social-and-academic-impact.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail

García Castellar, R., Miranda Casas, A. & Soriano Ferrer, M. (2002). *Optimización del proceso de enseñanza/Aprendizaje en estudiantes con Trastorno Déficit de Atención con Hiperactividad*. Recuperado de:



<http://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/32/C00024989.pdf?sequence=1>

Gatica, C. P., Pizarro, J. I., & Torres, D. V. (2018). *Influencia de factores familiares en la evolución del Trastorno de Déficit atencional con Hiperactividad: a propósito de una serie de casos*. REVISTA CHILENA DE PSIQUIATRIA Y NEUROLOGIA DE LA INFANCIA, 29(2), 30. Recuperado de: https://www.sopnia.com/wp-content/uploads/2021/05/Revista-SOPNIA_201802.pdf#page=30

Gatica-Ferrero, S., Milla-Cano, C. & Santana-Vidal, P (2019). Simposio 13: La Educación Especial: Actuales Transformaciones y desafíos en los sistemas educativos Vulneración de derechos educativos: una mirada desde el sobre e infradiagnóstico de TDAH en Chile. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Gatica-Ferrero/publication/340949967_Simposio_13_La_Educacion_Especial_Actuales_Transformaciones_y_desafios_en_los_sistemas_educativos_Vulneracion_de_derechos_educativos_una_mirada_desde_el_sobre_e_infradiagnostico_de_TDAH_en_Chile/links/5ea6f223a6fdccd794582181/Simposio-13-La-Educacion-Especial-Actuales-Transformaciones-y-desafios-en-los-sistemas-educativos-Vulneracion-de-derechos-educativos-una-mirada-desde-el-sobre-e-infradiagnostico-de-TDAH-en-Chile.pdf

Gatica-Ferrero, S. A., Santana-Vidal, P. I., & Valdenegro-Fuentes, L. V. (2020). *Evidencia de sobrediagnóstico en el TDAH en base a evaluación neuropsicológica: un estudio en escolares chilenos*. Psicogente, 23(44), 93-112. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v23n44/0124-0137-psico-23-44-93.pdf>

Hernández.R (2014) *Metodología de la investigación*. sexta edición. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>



Hernández, M. D. J. P., & Moreno, R. D. L. P. Z. (2021). *Factores psicopedagógicos que impactan la enseñanza aprendizaje del idioma inglés en docentes y alumnos de educación secundaria durante la pandemia*. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 100-107.

Recuperado de:

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/download/7842/8394/>

Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA*. McGraw Hill Education. Recuperado de:

https://www.academia.edu/download/65000949/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LAS_RUTA.pdf

Maneiro, S. (2020, mayo 13). *¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad* – UNESCO-IESALC. Unesco.org. Recuperado de:

<https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/13/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/>

Ministerio de Educación. (2021). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf

Moro-Ramos, S. (2021). *Estrategias de intervención educativa en el área de inglés en educación primaria para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–20. Reduperado de:

<https://doi.org/10.15359/ree.25-3.20>



- Pacheco Herrera, F. (2016) *El alumno con TDAH en el aula*. Recuperado de:
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1439/EL+ALUMNO+CON+TDAH+EN+EL+AULA.pdf?sequence=1>
- Perés Ramirez, M. (2015). *Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante*. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, vol. 2, núm. 1, enero, 2015, pp. 45-54. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4771/477147185006.pdf>
- Quiñones, H. T. (2021). *Evaluación en la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero en la educación remota*. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 1(1), e20669-e20669. Recuperado de:
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repie/article/download/20669/16795/70402>
- Reyes, D. E. A., & Pinzón, M. A. C. (2021). *El impacto del adhd no diagnosticado en el aprendizaje de una Segunda Lengua*. *Ingenio Libre*, 9(19), 89–97. Recuperado de:
https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/inge_libre/article/view/8411
- Rozo Jiménez, A. C., Calderón Salamanca, J. N. (2021). *Mitigación en el impacto de la pandemia en el aprendizaje de niños que cursan preescolar y primaria con el diagnóstico de autismo y TDAH durante el confinamiento que recibe terapia ocupacional en CENPI*. *Edu Co.* p9. Recuperado de:
<https://repository.ces.edu.co/bitstream/handle/10946/5758/Trabajo%20de%20grado%20-%20Carolina%20Rozo%20y%20July%20Calderón.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rubiales, J. (2014). *Análisis de la flexibilidad cognitiva y la inhibición en niños con TDAH* (Doctoral dissertation). Recuperado de:



<http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/72/TD02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, A. M. S. (2020). *GENERALIDADES DEL TRASTORNO POR DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD E IMPULSIVIDAD (TDAH) DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DESARROLLO DE LA VIDA*. Revista Cúpula, 35(1), 37-44.

Recuperado de: <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v35n1/art03.pdf>

Sánchez Flores, F. A. (2019). *Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos*. Revista digital de investigación en docencia universitaria, 13(1), 102-122. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>

Sanchidrián, D. Carracedo., & Martín, V. A. (2022). *TRATAMIENTOS PSICOLÓGICOS. Niños y Adolescentes*. Recuperado de:

<https://www.pir.es/tmuestra/03tratamientosninosyadolescentestmuestra.pdf>

Sulkes, S. B. (2022). *Trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDA, TDAH)*. MSD professional version. Recuperado de:

<https://www.msmanuals.com/es-cl/professional/pediatr%c3%ada/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/trastorno-por-d%c3%a9ficit-de-atenci%c3%b3n-hiperactividad-tda-tdah>

Urachaga Litago, José David, Irrutia Muñiz, María Jesús, Sanz Domínguez, Eva, & Martín-Lobo, Pilar (2020). *Estudio longitudinal de la escritura en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(3), 213-232. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/journal/274/27468063012/27468063012.pdf>



- Urribarrí.M. (2018). *Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad tda/h: estrategias docentes*. Educación inclusiva, Primera edición. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Muyor-Rodriguez/publication/329558816_ATENCION_SOCIOEDUCATIVA_EN_EL_AMBITO_DE_LA_DISCAPACIDAD_ORGANICA/links/5c0fa5eda6fdcc494febf81d/ATENCION-SOCIOEDUCATIVA-EN-EL-AMBITO-DE-LA-DISCAPACIDAD-ORGANICA.pdf#page=147
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., & Cabrera-Hernández, M. (2020). *Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19*. Dominio de las Ciencias, 6(4), 1201-1220. Recuperado de: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530>
- Vasconcelos, A. F., Ramírez, M. M., & Mildestein, Y. P. (2018). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, algunas consideraciones en su diagnóstico y su tratamiento. *Acta médica del centro*, 12(4), 485-495. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/medicadelcentro/mec-2018/mec1841.pdf>
- Vinuesa Fernández, F. G. (2017). *Prehistoria del TDAH: aditivos para un diagnóstico insostenible*. *Papeles del psicólogo*, 38(2), 107-115. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/778/77851775005/77851775005.pdf>
- Zúñiga, A. H., & Forteza, O. D. (2014). *El TDAH y su comorbilidad*. *Pediatría Integral*, 18(9), 643-654. Recuperado de: <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2015/01/Pediatr%C3%ADa-Integral-XVIII-9.pdf#page=55>