

**Desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés en estudiantes con TEA y TDAH desde el enfoque DUA.**

Ivonne Dayana Hernández González

Solangy Quiñones Cortés



Unidad Central del Valle del Cauca

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Bilingüismo

Tuluá, Colombia

2023

**Desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés en estudiantes con TEA y TDAH desde el enfoque DUA.**

Ivonne Dayana Hernández González

Solangy Quiñones Cortés

Magíster en Bilingüismo

Asesor: PhD. Julián Eduardo Betancur Agudelo



Unidad Central del Valle del Cauca

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Bilingüismo

Tuluá, Colombia

2023

Citar (Hernández González & Quiñones Cortés, 2023)

Referencia/Reference Hernández González, I.D., & Quiñones Cortés, S., (2023). Desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés en estudiantes con TEA y TDAH desde el enfoque DUA.

Estilo/Style:  
APA 7ma ed. (2020)

Tesis de Maestría, Unidad Central del Valle del Cauca.



## **Dedicatoria**

Dedicamos esta tesis a nuestras familias y a nuestros padres por apoyarnos durante este proceso siempre. Este trabajo va dedicado especialmente a los estudiantes que participaron en nuestra investigación y a los padres de familia por su confianza.

## **Agradecimientos**

Agradecemos profundamente a todos los participantes de esta investigación, estudiantes, padres de familia y asesores puesto que su apoyo y aportes constantes ayudaron en el desarrollo y proceso de esta investigación. Por último, pero no menos importante, gracias a nuestras familias y seres queridos, a nuestro director de tesis el PhD. Julián Eduardo Betancur Agudelo y nuestra asesora Paola Mina Gómez por sus sacrificios y permanente apoyo.

## Tabla de Contenido

1. Resumen .....	7
2. Abstract.....	8
3. Introducción.....	9
4. Situación Problemática .....	13
4.1. Pregunta problema.....	33
4.2. Objetivos .....	33
5. Justificación .....	34
6. Referentes teóricos .....	35
6.1. Marco de Antecedentes .....	35
6.2. Marco Teórico .....	49
7. Metodología.....	55
7.1. Enfoque .....	55
7.2. Diseño metodológico.....	57
7.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de información .....	60
7.4. Técnica de análisis y procesamiento de la información .....	64
7.5. Población y muestra .....	65
8. Análisis y discusión de los resultados .....	66
8.1. Diseño universal para el aprendizaje implementado en una unidad didáctica .....	76
8.2. Compromiso .....	80
8.3. Trabajo en equipo.....	83
8.4. Los efectos de los principios del DUA en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en clases de inglés.....	85
9. Conclusiones.....	92
10. Recomendaciones .....	94

## Tabla de figuras

1. Figura Tabla general de datos.....	66
2. Figura Informe prueba diagnóstica Cambridge test Young Learners.....	67
3. Figura Resultado prueba “Young Learners Test” de estudiantes con TEA y TDAH .....	72
4. Figura Tabla general de datos.....	73
5. Figura Informe post test Cambridge test Young Learners .....	73
6. Figura Resultado post test “Young Learners Test” de estudiantes con TEA y TDAH....	74
7. Figura Resultados del “listening” en el pre test.....	79
8. <i>Figura</i> Resultados del “listening” en el post test .....	79

## 1. Resumen

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo comprender los aprendizajes alcanzados de una lengua extranjera a través de una unidad didáctica desarrollada por medio del DUA en estudiantes de cuarto de básica primaria con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) del colegio del “Niño Jesús” ubicado en la ciudad de Tuluá.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo desarrollada mediante cuatro instrumentos: prueba diagnóstica, diarios de campo, entrevista a padres de familia y grupo focal. Los datos obtenidos fueron analizados a través de un proceso de codificación axial, abierta y selectiva. Los principales resultados arrojaron que la implementación de la unidad didáctica enfocada en el DUA permitió que la mayoría de los estudiantes mejoraran sus resultados en el post test aplicado al final de las intervenciones, en comparación con los resultados del pre test. Finalmente, es importante conocer a la población a intervenir puesto que es conveniente saber sus necesidades y habilidades para posteriormente diseñar una unidad didáctica basada en el DUA planteando estrategias y actividades acorde a ellos.

**Palabras clave:** *discapacidades, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), unidad didáctica, aprendizaje, habilidades comunicativas, inclusión, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).*

## 2. Abstract

The objective of this research is to comprehend the knowledge achieved of a foreign language through a didactic unit developed by means of the UDL in fourth grade students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) of the "Niño Jesús" school located in the city of Tuluá.

. This research has a qualitative approach developed through four instruments: diagnostic test, field diaries, interview with parents and focus group. The data obtained were analyzed through a codification process. The main results showed that the implementation of the didactic unit focused on the UDL allowed most of the students to improve their results in the post-test applied at the end of the interventions, compared to the results of the pre-test. Finally, it is important to know the population to be intervened since it is convenient to know their needs and abilities in order to subsequently design a didactic unit based on the UDL, proposing strategies and activities according to them.

**Keywords:** *disabilities, Universal Design for Learning (UDL), didactic unit, learning, communicative skills, inclusion, Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).*

### **3. Introducción**

El tema de la inclusión en la educación ha tomado fuerza al transcurrir de los años, sin embargo, se refleja más en los discursos y menos en las instituciones educativas y en las aulas de clase con aquellas poblaciones que presentan alguna discapacidad. Según Jiménez y Ortega (2018) la escolarización inclusiva y la atención al alumnado con discapacidad se ha convertido en una de las principales inquietudes y desafíos a los que se afrontan los sistemas educativos, las instituciones educativas, el profesorado y la sociedad. La inclusión ha sido un elemento fundamental en los debates internacionales sobre las políticas públicas en educación que coinciden en que los estudiantes con trastornos cognitivos necesitan recibir "oportunidades de aprendizaje equivalentes, sea cual sea sus orígenes culturales y sociales y de las diferencias en sus capacidades y habilidades" (UNESCO, 2007, p. 4). Los centros educativos deben crear entornos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje que promuevan la participación y la inclusión.

Dentro de la amplia gama de trastornos que requieren educación especial, encontramos el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Los trastornos TEA y TDAH son problemas distintos del neurodesarrollo que comparten signos y genes, lo que hace difícil reconocerlos y separarlos. Los síntomas y signos comunes incluyen problemas de interés y problemas relacionados con la concentración, la actividad y las relaciones (Doughon y Matsui, 2022).

Sin embargo, existen diferencias clave en su prevalencia, causas, diagnósticos y terapias de remedio. El TEA o autismo se refiere a una enorme variedad de situaciones caracterizadas por comportamientos repetitivos y problemas en las habilidades sociales, el habla y la comunicación no verbal. Por otro lado, el TDAH es un trastorno distinto marcado

por la alternancia asociada de procesos cognitivos básicos y/o hiperactividad-impulsividad que obstaculiza el funcionamiento o el desarrollo (Dougnon y Matsui, 2022; Jordán y Vergara, 2020). En relación con las clases de inglés, los alumnos con estos trastornos requieren la orientación de los profesores para ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades comunicativas. Además, es muy importante adoptar estrategias innovadoras con todos los alumnos, pero especialmente con aquellos que presentan algún tipo de trastorno, como el TEA y el TDAH ya que los alumnos deben sentirse implicados en las diferentes actividades que el profesor propone durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, y a través de actividades dinámicas el alumno con un trastorno concreto estará más atento a las clases y será consciente de lo que el profesor está explicando. En este sentido, según Martos (2019) las estrategias para enseñar a estos niños sobre un tema serán importantes para que comprendan lo que se va a hacer en cada momento y no se agoten en el aula. También tratar de promover el aprendizaje significativo para que lo que aprendan en el aula tenga un significado real en su vida cotidiana. Portero (2018) afirma que, para enseñar inglés u otra lengua extranjera a alumnos con diversidad funcional, se necesita tener en consideración una serie de normas y estrategias además de dotar al profesorado de recursos variados para que todos los alumnos, independientemente de su estado puedan tener acceso a las temáticas, demostrar lo que han aprendido, participar firmemente en clase, y encontrar la motivación necesaria para apropiarse de su propio proceso de aprendizaje. Así se introduce la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), debido a que este enfoque y sus tres directrices podrían apoyar en el proceso de aprendizaje de cualquier alumno. CAST (2022) considera que el DUA es un enfoque el cual ayuda a optimizar y mejorar los procesos en la educación para todos los seres humanos. Además, las tres directrices del DUA son el "compromiso", que consiste en el "por qué del aprendizaje", luego está la "representación", que consiste en el "qué del aprendizaje" y, por último, tenemos la "acción y expresión", que consiste en el "cómo del aprendizaje".

Estas directrices proporcionan algunos consejos que pueden llevarse a cabo en cualquier campo o área para asegurarse de que todo el mundo pueda acceder y formar parte de oportunidades significativas, desafiantes y de aprendizaje (CAST, 2022).

Sewell et al (2022) considera que "el uso previsto del marco del DUA es para el diseño de experiencias educativas inclusivas"(p. 2). Por otro lado, los materiales con los que los alumnos pueden trabajar, deben ajustarse a través de propósitos totalmente diferentes con el objetivo de que los alumnos sean capaces de alcanzar las mismas metas independientemente de las discapacidades que puedan tener (Muñoz, 2020). A partir de estas experiencias, este estudio pretende diseñar una unidad didáctica que hable de las necesidades de los alumnos con TEA y TDAH.

Por ello, la presente investigación se sitúa en el Colegio Niño Jesús de Tuluá. En este colegio, los profesores de inglés se han enfrentado a dificultades para establecer estrategias pedagógicas y secuencias didácticas acordes a las discapacidades de los alumnos con TDAH y TEA, considerando que los profesores de este colegio no cuentan con ningún material que apoye el proceso de enseñanza de estos alumnos, y por lo tanto los alumnos no cuentan ni con material ni con herramientas de aprendizaje para desarrollar sus habilidades en inglés, una idea que se ha propuesto es la creación e implementación de una Unidad Didáctica (UD) que sirva de guía para los profesores del nivel primario. Es por ello que los profesores llevaron a cabo un conjunto de estrategias para el aprendizaje, centradas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con el objetivo de apoyar a estos alumnos en el aprendizaje del inglés, sin embargo, haciendo énfasis en la habilidad de escuchar. Investigaciones anteriores han demostrado la fortaleza de las Unidades Didácticas basadas en el DUA para incrementar las oportunidades de aprendizaje (Añón et al., 2019; Reyes, 2019; Ricardo, 2020).

En este orden de ideas, el capítulo uno de este proyecto desarrolla la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia auditiva en el contexto de la educación inclusiva, con la normativa vigente a nivel nacional. En el capítulo dos se describen las aproximaciones teórico-conceptuales al objeto de análisis, divididas en el estado del arte y las bases teóricas de la investigación, expresando así lo que aportaron al trabajo de investigación. Además, hace referencia a los autores convocados y teorías relevantes para el presente estudio; los cuales contribuyeron significativamente a la investigación, entre ellos se encuentran las investigaciones de Añon et al. (2019), Reyes (2019), Ricardo (2020), que impulsaron la creación de la Unidad Didáctica basada en el DUA. Por otro lado, Cruz & De la Cruz (2020) y Avalos (2021), quienes fueron algunos de los investigadores que contribuyeron al desarrollo de la habilidad de escucha y en los procesos de formación de una lengua extranjera. El capítulo tres especifica el diseño metodológico y la perspectiva metodológica en la que se desarrolló la presente investigación, los instrumentos utilizados, la forma en que se analizaron dichos instrumentos, el desarrollo de la intervención en la población objeto de estudio; así como los resultados de la prueba diagnóstica y la prueba final. Finalmente, en el cuarto capítulo se desarrollan el análisis de los resultados y el análisis de las categorías de observación; Asimismo, se desarrolla la discusión o triangulación entre los resultados, los autores convocados y los antecedentes de la presente investigación.

#### **4. Situación Problemática**

El Diseño Universal (DU), no fue inicialmente creado para dar respuesta a necesidades en el ámbito educativo. Se generó originalmente en el ambiente arquitectónico en Estados Unidos en el periodo de 1970. El Centro para el Diseño Universal (CUD) fue fundado por el arquitecto y educador Ronald Mace, quién lo definió como la creación de productos y ambientes que puedan ser usados por todas las personas lo más que se pueda, sin tener la necesidad de adaptarlos o hacer un diseño especializado (CUD, 1997).

El objetivo principal del Diseño Universal (DU) era planear y fabricar edificios y espacios públicos pensados para responder a las necesidades de las personas en diversas fases como: la comunicación, el uso de servicios y acceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, los autores Mace et al. (1997), establecieron los siguientes principios del Diseño Universal con el fin de guiar una variedad de disciplinas de diseño tales como: productos, comunicaciones y entornos. Adicionalmente, estos principios pueden ser aplicados para evaluar, guiar y educar a los diseñadores al igual que a los consumidores acerca de las cualidades de los productos y ambientes.

El principio 1 (uso equitativo) es el diseño útil y accesible para personas con diversas capacidades. El principio 2 (flexibilidad) es el diseño que se adapta a una amplia gama de prioridades y destrezas individuales. El principio 3 (uso sencillo e intuitivo) es la utilidad del diseño, debido a que es sencillo de comprender, sin importar los conocimientos, las capacidades lingüísticas, la experiencia o el grado de atención de la persona. El principio 4 (información comprensible) es el diseño que notifica a la persona la información necesaria de forma eficaz, independientemente de las condiciones que tenga el entorno o de las capacidades sensitivas del usuario. El principio 5 (tolerancia al error) es el diseño que minimiza los riesgos y los efectos

adversos de los actos accidentales o involuntarios. El principio 6 (poco trabajo físico) es el diseño que puede utilizarse de forma eficaz y cómoda que genera poco cansancio. Finalmente, el principio 7 (tamaño y espacio para la aproximación y el uso) es aquel que proporciona una magnitud y un espacio adecuados para la aproximación, el alcance, la manipulación y el uso, independientemente de la proporción del cuerpo, la pose o movilidad de la persona.

Bajo esa premisa de inclusión, un grupo de investigadores en educación guiado especialmente por David Rose y Anne Meyer fundaron Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST) en 1984, para explorar maneras de implementar tecnologías modernas y presentar óptimas experiencias educativas a los alumnos con inhabilidad. Posteriormente, los investigadores del CAST se dieron cuenta de cómo podrían mejorar la educación implementando métodos y materiales flexibles. Es así como nace el enfoque llamado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Dicho enfoque guía el diseño de los objetivos de instrucción, las evaluaciones, los métodos y los materiales que pueden ser personalizados y ajustados para satisfacer la necesidad de cada individuo, además, el DUA sirve para perfeccionar los procesos educativos de todos los individuos, basándose en los conocimientos científicos sobre cómo aprenden los seres humanos.

En consecuencia, el DUA diseñó unos principios cada uno con sus respectivas pautas las cuales ofrecen una serie de sugerencias que pueden ser aplicadas a todo campo para asegurar que todos los aprendices pueden alcanzar y ser partícipes en oportunidades de aprendizaje memorables y retadoras.

Estos principios y pautas son: el principio 1 basado en el compromiso. Consiste en el porqué del aprendizaje, puesto que su objetivo es tener alumnos motivados y estimula el interés por el aprendizaje. Pauta I proporciona alternativas para captar la atención; pauta II proporciona

opciones para mantener el esfuerzo y la permanencia; pauta III proporciona opciones para el autocontrol.

El principio 2 se basa en la representación (el qué del aprendizaje). Se considera que para tener alumnos con recursos y conocimientos es necesario presentar los datos y los temas de distintas formas. Pauta I proporciona alternativas para la apreciación; pauta II proporciona elecciones para el lenguaje y signos y la pauta III proporciona opciones para la interpretación.

El principio 3 es la acción y expresión (el cómo del aprendizaje). En el caso de alumnos estratégicos y enfocados a objetivos, hay que distinguir las maneras en que los alumnos pueden demostrar lo aprendido. La pauta I proporciona opciones para el movimiento físico; la pauta II proporciona opciones para la expresión y comunicación y la pauta III proporciona opciones para las funciones ejecutivas.

De esta manera, desde la percepción educativa, el Diseño Universal para el Aprendizaje pretende implementar los principios y pautas mencionados previamente en aras de mejorar el diseño curricular de los diferentes niveles educativos.

Ahora bien, desde una perspectiva nacional es importante resaltar el panorama en relación a la inclusión educativa y el trabajo que se ha venido desarrollando en torno a esta temática, donde en vigencia se puede hallar, el dec 1421, 2017 que reglamenta las modificaciones moderadas, como adecuaciones, estrategias, recursos, apoyos y/o cambios necesarios y adecuados al sistema de educación en la gestión académica, enfocadas en las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes en el nivel de preescolar, básica primaria y media; por otra parte, siguiendo esta ruta de acción el Ministerio de Educación Nacional, por medio de su portal web “Colombia Aprende”, postula una estrategia de formación y acompañamiento (velando por el desarrollo del decreto) llamada “Emociones, conexión vital” dirigida a reforzar las competencias socioafectivas, la resiliencia y a apoyar la inclusión de

niños y jóvenes, viéndolo como camino para mejorar su salud mental y desarrollo integral (en dos líneas estratégicas: conexión emociones, conexión inclusión), dirigido a funcionarios de Secretarías de Educación y de Secretarías de Salud, a directivos docentes y a docentes, lo anterior según el (MEN, 2017), dando a conocer una ruta de acción que requiere una profundización, para comprender los alcances y posibilidades a las cuales pretende llegar.

En primer lugar, desde el decreto 1421 de 2017, se regula la ruta, el esquema y los requisitos para responder a los vacíos educativos de la población con discapacidad, en los niveles anteriormente mencionados, adicionalmente, centra su atención en instituciones que brindan enseñanza para adultos, ya sea de orden público o privado, entre otras entidades educativas como: Instituto Nacional para Ciegos (INCI), Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), lo cual refleja los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad establecida en la Ley 1618 de 2013.

Ahora bien, al comprender los entes involucrados en el proceso de inclusión educativa, es menester analizar los factores que se abordan y el impacto que espera generar la puesta en marcha del decreto donde, en un primer momento, se garanticen medidas pertinentes con el propósito de garantizar el acceso a las personas con discapacidad, con condiciones iguales a los demás, en el entorno físico, medios de transporte, la información y las comunicaciones, por otra parte, en lo relacionado a las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones. Dichas medidas tienen el objetivo principal de acabar con las barreras de acceso a la educación, de movilidad, de comunicación y así generar la posibilidad de participar activamente en las experiencias que permitan el desarrollo del estudiante, y de esta manera facilitar su autonomía e independencia.

En un segundo momento, se hace énfasis en las diferentes estrategias que la educación debe realizar con el propósito de garantizar el acceso al sistema educativo a la población con discapacidad, en condiciones de acceso, adaptación, flexibilidad e igualdad con el resto de estudiantes sin ningún tipo de discriminación, lo cual permite, unas acciones afirmativas en lo establecido en los artículos 13 y 2 de C.P de la Ley 1618 de 2013, en las políticas, medida y acciones orientadas a promover el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad superando las barreras, que tradicionalmente les ha impedido beneficiarse, en igualdad de condiciones al resto de la sociedad, del servicio público educativo.

En un tercer momento, se refiere a los ajustes razonables, que son las acciones, estrategias, apoyos, recursos o ajustes necesarios y apropiados del sistema educativo y de la administración escolar adaptados a las necesidades específicas de cada estudiante. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) se integra e implementa después de una caracterización rigurosa de los estudiantes con discapacidades. Gracias a él, estos alumnos pueden desarrollarse de manera autónoma en el entorno en el que se expongan, asegurando su crecimiento, aprendizaje y participación, igualando oportunidades y asegurando derechos efectivos.

Por otra parte, cabe resaltar que los ajustes razonables fundamentan su aplicabilidad en el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR), el cual se construye como una herramienta importante para materializar los procesos inclusivos, en un formato propuesto por el MEN el cual presenta los siguientes puntos: fecha de creación, institución educativa, sede, jornada académica, docentes que trabajan en las instituciones, cargos, datos del estudiante, documento de identificación, edad, grado, entorno personal, áreas/aprendizajes, impedimentos que se identifican con las cuales se deben reforzar, ajustes sensatos (apoyos /estrategias) y la evaluación de los ajustes que exige a los docentes conocer a sus estudiantes, con el objetivo de

planear sus actividades, recursos, apoyos etc., hechos a la medida, para así, construir un aprendizaje en una experiencia educativa. Son razonables cuando resultan convenientes, eficaces, promueven la participación, generan satisfacción y acaban con la exclusión.

En relación al problema de investigación, el PIAR es una herramienta que se aplica en el lugar de la presente investigación “Colegio Niño Jesús”, donde cada uno de los docentes llena los puntos que aborda el PIAR, mencionados anteriormente, exceptuando el punto de entorno personal, donde el departamento de psicología en acompañamiento con las alianzas del colegio con la neuropsicología diligencia el diagnóstico clínico del estudiante, con el trastorno o condición específica que posea el estudiante, anexando el entorno familiar y social en el cual vive el estudiante, y aspectos importantes a considerar como el proceso de escolaridad, alimentación, medicación si la requiere, entre otros.

No obstante, a pesar de implementarse el PIAR, se evidencia una falta de incorporación en el “Colegio Niño Jesús” del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), situación que se presenta como una problemática en vista de que el DUA, permite establecer una ruta de acción para realizar estos ajustes razonables del cual habla el PIAR, promoviendo una ruta pedagógica en la creación del diseño curricular, siendo evidente que para un acertado desarrollo de los ajustes razonables se requiere de un diseño claro y estructurado para minimizar estas barreras en el aprendizaje, que expresa el DUA, pues es este el que establece las pautas al docente para llevar a cabo los procesos de aprendizaje en el aula (punto que se abordará en el quinto momento), haciendo parte de una de las directrices fundamentales para llevar a cabo los procesos educativos de la población de inclusión en los establecimientos educativos acorde al decreto 1421 de 2017, ya que desde los entes que propenden los procesos educativos y de gestión académica, para llevar a cabo las garantías en el aprendizaje y disminución de barreras educativas, se presenta un desconocimiento del DUA en el “Colegio Niño Jesús”, partiendo de

la reunión académica que se tuvo recientemente, en acompañamiento de las directivas académicas, departamento de psicología y personal docente de los niveles de básica primaria y secundaria del lugar de la investigación, donde se menciona y se aborda el término DUA, por parte de una de las investigadoras, y se evidencia que ninguno de los presentes ha oído hablar de la sigla o el término, mucho menos, pudiendo expresar sobre que trata el mismo, la organización y/o pautas que presenta este diseño, las cartillas educativas que postula el MEN para su desarrollo y puesta en escena en los establecimientos educativos (tema que se abordará en el segundo lugar) o bien la aplicación en el aula con la población de inclusión desde el quehacer educativo.

En el cuarto momento surge la idea de un currículo ajustable a las necesidades de los estudiantes, apuntando a todos a un mismo objetivo general, brindando diferentes formas de acceder al aprendizaje, esforzándose por dar a todos la oportunidad de participar de las actividades académicas en el aula.

Finalmente, en un quinto momento, se evidencia la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), para desarrollar los procesos de aprendizaje en la población de inclusión de educativa, la cual según se presenta en el decreto 1421 de 2017, fomenta el diseño de actividades, espacios, planeaciones y aportes que sean lo más accesibles posible para todos sin necesidad de personalización o diseño especial. La educación abarca entornos educativos, planeaciones y servicios destinados a hacer que las interacciones de aprendizaje sean accesibles y significativas para todos los alumnos por medio del reconocimiento y la valoración de la individualidad. Es una propuesta educativa que hace más fácil el diseño del currículo donde cada estudiante tiene un lugar a través de objetivos, enfoques, materiales, estrategias de apoyo y evaluaciones que se formulan a partir de las habilidades y realidades de los estudiantes. Permite a los profesores mejorar las aulas y las prácticas docentes facilitando

la evaluación. y continuidad al aprendizaje. El diseño universal no deja de lado el apoyo tecnológico para las personas con discapacidad cuando sea necesario.

En segundo lugar, desde su línea estratégica relacionada a inclusión e igualdad de oportunidades en cursos de educación integral, estrategias de educación y apoyo en el sitio web del MEN “Colombia Aprende” tiene como objetivo promover la participación de niños y jóvenes para fortalecer la salud física y mental, promoviendo el desarrollo formativo a la atención educativa de las personas, ofreciendo cuatro módulos en forma de cursos para la formación de profesores y otras instituciones educativas.

En un primer acercamiento, en la página web “Colombia Aprende” del MEN se despliega la guía de módulo introductorio, donde se muestra una introducción para dar a conocer las herramientas con las que se cuentan, donde se da respuesta a la pregunta del concepto de inclusión y equidad en el entorno educativo, dentro de los parámetros de la C.P de Colombia, la UNESCO, el Dec. 1421, 2017, además del Plan Decenal Nacional de Educación 2016 – 2026 con ayudas audiovisuales (un video introductorio y una infografía descargable), postulando la ruta de formación organizada en tres módulos. Después de la fase introductoria, se despliega una ventana de orientaciones y fundamentos, con los aprendizajes que se esperan alcanzar en el curso y finalmente termina con una evaluación de conceptos, y el link para ingresar al contenido más específico de la Guía Módulo Introductorio, la cual expresa el objetivo del curso, duración, a quién va dirigido, a que población incluye, que se abordará a continuación.

La Guía Módulo Introductorio del programa “Emociones Conexión vital: inclusión y equidad para trayectorias complementarias”, desarrolla una serie de puntos, el primer punto expresa la identificación de la guía, dirigida a Establecimientos Educativos, en la formación de modalidad virtual, en la duración de una semana, La parte metodológica del curso, en cambio,

se presenta de forma constructiva e integradora para los participantes en escenarios de integración cooperativa y sus módulos, se presentan como itinerarios formativos que apoyan tareas educativas conocidas como aventuras de inclusión en el empoderamiento y desarrollo de capacidades en las Entidades Territoriales Acreditadas (ETC) y las Instituciones Educativas Preferentes (EE). Promover itinerarios educativos para niños y jóvenes con discapacidad (NNA). Ahora bien, en relación a la intensidad del curso expresa su duración en 3 semanas de trabajo sincrónico y asincrónico, compuesto por 3 módulos.

Además de especificar el objetivo del módulo, el cual busca fortalecer y generar capacidades de las instituciones que aportan a la educación integral de los niños con alguna limitante de acuerdo a los lineamientos marcados por el MEN, seguido de los resultados previstos de aprendizaje, en consideración de las investigadoras, los más importantes para generar un impacto en el contexto del “Colegio Niño Jesús” en el estudio de caso aplicando el DUA, tomado en consideración como pedagogía para constituir el aprendizaje, debido a que el participante moviliza a cambios en las praxis educativa y gestión escolar que están a favor de la educación integral en los niños con algún tipo de discapacidad.

En el segundo punto se expresa la introducción, donde se invita a leer los materiales del curso, la secuencia didáctica de cada módulo y mensajería para ponerse en contacto directo con el tutor del curso cuando sea necesario. En el tercer punto, se plantean las actividades (acompañamiento con orientaciones específicas, resolución de problemas en situaciones reales, foro de presentación del curso, donde se aplican y se practican los conocimientos adquiridos), mediada por el reconocimiento de la plataforma tecnológica Moodle, consulta de material (infografía introductoria, video de la estrategia), un foro y encuentro sincrónico y finalmente el cuarto punto, dando paso a la socialización.

En un segundo acercamiento, en la página web “Colombia Aprende” del MEN se despliega el Módulo 1, la cual se distribuye en tres temas, primero reconocimiento: cambios en ideas, actitudes y comportamientos, segundo características institucionales: estrategias para identificar defensores y remover barreras, y el tercero recursos complementarios, donde cada uno de los puntos centra su valor en la transformación y reconocimiento a partir de la inclusión, finalmente se muestra el link para ingresar al contenido más específico de la Guía Modulo 1.

El primer tema pretende brindar estrategias para la inclusión e igualdad de niños con alguna limitación, convocando a cada comunidad educativa a identificar las características, hábitos, valores o prácticas excluyentes que pueda tener esa población, donde en la escuela sienten que no pueden participar activamente de lo que sucede allí. Siendo importante que todos los miembros educativos ejecuten las competencias necesarias para ver a los demás de acuerdo a sus personalidades y formas de actuar, para entender a las niñas, niños y jóvenes en las escuelas, diversas formas de expresión, de relación, acceso a la información, para que en cada tiempo y espacio de la escuela sea posible garantizar la diversidad y asegurar una formación integral exitosa.

En este contexto, un verdadero sentido de inclusión al reconocer las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad para garantizar oportunidades de desarrollo y lograr los objetivos educativos siendo este un factor decisivo. Los estudiantes desarrollarán las competencias necesarias para abordar su proyecto de vida, ejercer sus derechos y desarrollar sus capacidades a lo largo de su vida.

Un segundo tema son las barreras actitudinales, comunicativas y físicas evidenciables en la escuela y las formas en que se pueden eliminar para acceder y utilizar los ambientes, bienes y utilidades de los estudiantes con alguna limitante. Un lugar donde los estudiantes con todo tipo de discapacidad puedan tener igualdad de condiciones, tanto en la parte pública como

en lo privado. Mientras tanto, frente a las prácticas inclusivas y la equidad en la escuela, es pertinente generar conciencia en todos los miembros sobre su rol en la protección de los niños con algún tipo de discapacidad.

En un primer momento, haciendo frente a las limitantes sociales impuestas (los niños y jóvenes con discapacidad no aprenden; todos los niños y jóvenes con discapacidad necesitan el mismo apoyo y atención; las personas con discapacidad no pueden tomar decisiones sobre sus vidas). En segundo lugar, hacer recomendaciones sobre estrategias para sensibilizar a los docentes y las familias sobre la escuela, incluidos los niños y los jóvenes (las evaluaciones educativas deben identificar las competencias y necesidades específicas de cada niño, niña y/o joven) e incorporar a la práctica educativa una comunicación que permita la expresión de sentimientos, intereses y preferencias en el DUA; estableciendo diversas formas de comunicación que permitan la expresión de los mismos durante la práctica docente siendo importante en este punto el DUA en el "Colegio del Niño Jesús", donde es evidenciable la ausencia de una estrategia pedagógica poniendo en marcha los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un tercer recurso complementario proporciona información para aprender y profundizar en los temas tratados en este módulo.

Ahora bien, en una profundización más específica del Módulo 1, complementa la información de "Colombia Aprende", abordando tres temas (la toma de consciencia, inclusión, equidad educativa y caracterización de secretaria de educación), sumado a la estrategia metodológica que propone este módulo, en el aprendizaje basado en proyectos, en la presentación de un proyecto (a cargo del docente): la toma de consciencia, asunto de todos, la identificación de necesidades: corresponde la búsqueda de información: trabajo colaborativo y la propuesta de una solución (a cargo del funcionario): proyectos y reflexiones finales. De esta manera, se resalta el énfasis del MEN en la contextualización a un caso al cual un docente

puede enfrentarse o podría estarse enfrentando, en el aprendizaje basado en proyectos, por ende el Módulo 1 invita a reflexionar en torno a la toma de consciencia y la identificación de barreras para romperlas y superarlas, alcanzando las metas de enseñanza y aprendizaje en el DUA, el cual se establece como ruta en la elaboración de una unidad didáctica que permita apoyar estos procesos desde lo planteado en el MEN en el “Colegio del Niño Jesús”.

En un tercer enfoque, "Colombia Aprende" del MEN proporciona lineamientos para el Módulo 2, compuestas en tres contenidos. Inicialmente, el desarrollo de normativas nacionales e internacionales sobre la atención de niños y jóvenes con discapacidad en el ambiente de la inclusión y la igualdad en la educación. En segundo lugar, la ruta de acción del estado en relación a la temática de inclusión y equidad. En tercer lugar, los proyectos educativos institucionales y reflexiones sobre manuales y planes de convivencia para mejorar la atención a esta población en el ambiente de la inclusión y la igualdad educativa, y finalmente recursos complementarios.

El primer tema se construye a partir de los cronogramas vistos en este módulo, desde contextos nacionales e internacionales, en el marco de la educación inclusiva, los aspectos políticos y normativos de la atención educativa de niñas, niños y jóvenes con discapacidad para conocer el objetivo y las técnicas estructurales. Las organizaciones a las que representan y garantizan los derechos, la educación, el acceso, la concientización e integración social de las personas con discapacidad, y las disposiciones, normas y convenciones que convocan al cambio global y nacional. Se permite toda la diversidad.

Por otra parte, fue desarrollado en línea con la política de educación inclusiva en Jomtien Tailandia promovida por la UNESCO en 1990 como parte del Reglamento Internacional sobre Educación Inclusiva. De esta forma se planifica posteriormente a través de declaraciones la necesidad de crear herramientas imprescindibles con todas las acciones que

ello implica en los países participantes, mientras que la declaración de la Conferencia Mundial sobre "Necesidades Educativas Especiales" - NEE - celebrada en Salamanca en 1994 se pedía que "no se puedan crear escuelas especiales para alumnos con discapacidad los esfuerzos deben centrarse en los servicios de formación profesional docente en el campo de la discapacidad" (MEN, 2017, p. 30). Luego la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, que se dio para regularlos, y finalmente la Conferencia Internacional de Educación Inclusiva de 2008, donde se tiene en cuenta la diversidad y se pone énfasis en garantizar la permanencia de los estudiantes y el acceso a la promoción (MEN, 2017).

De esta manera, el derecho a la formación de personas con discapacidad está reconocido por C.P de Colombia (Art. 68) y la Ley General de Educación (Art. 46 y 49) de acuerdo a los reglamentos del país sobre educación inclusiva desde la década de los noventa, momento mencionado como referencia importante adoptando, decretos, resoluciones, etc., para apoyar acciones que aseguren la participación ciudadana en el ámbito educativo. Por otra parte, el Decreto 1421 se promulgó en el año 2017 con el objetivo de definir los deberes de aquellos que estén inmersos en el proceso de educación inclusiva, los apoyos generados y las distintas organizaciones de entrega educativa.

Por su parte, la Agenda 2030, política nacional de educación inclusiva, formulada por el MEN propuso metas para el Plan educativo de 10 años de 2016 a 2026, acordado por la UNESCO y el Foro Internacional "Cada estudiante importa" (2019) hecho por el MEN en Cali, Colombia, para mejorar, potenciar y eliminar las barreras en los procesos de educación inclusiva, reduciendo de esta manera las disparidades sociales según la diversidad del territorio.

En el segundo tema, el objetivo es promover herramientas que permitan la aplicación del Dec. 1421, 2017 para la atención de personas con alguna inhabilidad. El decreto original se

aborda desde el principio, sin embargo, se debe resaltar los tipos de incentivos educativos disponibles para los estudiantes con discapacidad, la preferencia general que corresponde a la preferencia disponible para todos los estudiantes en el país donde el estudiante con discapacidad también participa. en el espacio, ambiente y actividades escolares teniendo en cuenta los arreglos identificados en el Plan Individualizado de Acomodaciones Razonables, la propuesta culturalmente bilingüe para sordos se refiere a los procesos educativos que se realizan en escuelas con alumnos sordos y alumnos sordos como salones en donde el plan de clase se aplica por medio del lenguaje de signos y el español como segunda lengua; estudiantes con discapacidad auditiva con maestros bilingües y otros apoyos tecnológicos, académicos y lingüísticos como modelos de lenguaje e intérpretes y, en última instancia, referencias hospitalarias/domiciliarias en el caso de estudiantes con discapacidad o sin discapacidad que requieran atención hospitalaria o domiciliaria promedio. Un modelo educativo ajustable puede adoptarse para garantizar la atención educativa.

De igual forma, las instituciones públicas y privadas deben asegurar que el PIAR esté alineado con la planificación de clases y el PMI, y se apege a los diversos apoyos y coordinaciones adecuadas en las actividades de enseñanza, evaluación y acompañamiento que aplican a todos los estudiantes de la DUA y asegurar su implementación. Tomar en consideración las destrezas y requerimientos de cada uno.

El objetivo del tercer tema es conocer los documentos importantes de las instituciones educativas y la atención cambiante de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad en el marco de la inclusión y la equidad en la educación. Proyecto Educativo Institucional (PEI) que trata de la vida institucional directa, en primer lugar, manuales de convivencia, planes de estudio y sistemas de evaluación institucional de los estudiantes (SIEE), en segundo lugar, gestiona procesos e instrumentos que tratan de la autoevaluación institucional, Plan de Mejoramiento

institucional (PMI) Sistema de apoyo en la gestión escolar y finalmente orientación y/o métodos de aprendizaje. Las partes importantes de la descripción de los procesos y gestión las hace el “Colegio Niño Jesús”, frente a los pedidos del MEN en la educación inclusiva, lo que en el análisis permitió ver la necesidad de la implantación del DUA como una extensión. a los procesos en curso. elevando el PIAR.

Siguiendo con esta ruta, en una profundización más específica del Módulo 2, por su parte se hallan puntos clave del Decreto 1421, fundamentos, definiciones específicas del decreto y un apartado especial para el alcance al PIAR de acuerdo con la Directiva 4 de 2018. La mayoría de ellos son abordados en primer lugar, al inicio de la explicación del decreto.

En el tercer y último acercamiento del MEN en “Colombia Aprende”, la guía del Módulo 3 relacionado a práctica y progreso: itinerario educativo completo para niños y jóvenes con discapacidad, dividido en tres ejes temáticos, el primero, estrategias pedagógicas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA y el uso de la tecnología para la atención de niños y jóvenes con discapacidad en el contexto de inclusión y equidad en educación, segundo, el desarrollo del plan individual de acomodo razonable PIAR: evaluación pedagógica, la planificación de apoyos y adaptaciones adecuadas para niños con discapacidad en el contexto de la inclusión y la equidad en la educación, tercero, el reconocimiento de las categorías de discapacidad en SIMAT, y finalmente cuarto, la participación de las familias en el proceso.

En el primer tema se planteó el objetivo de comprender qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje y cómo implementarlo en la educación inclusiva. En el primer punto se menciona el Decreto 1421 de 2017 que define el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un enfoque educativo que permite diseñar un programa acogedor para todos los estudiantes, a partir de objetivos, métodos, documentos y evaluaciones centralizadas. en sus habilidades y realidad. Por otro lado, DUA se aborda como un método que aborda diferentes

estrategias de aprendizaje y ha sido elegido por el MEN e investigadores para implementar la unidad didáctica en el Colegio del Niño Jesús”, ya que es el método de síntesis de enfoques pedagógicos como el docente como co-gestor (O'Donnell, 1998); aprendizaje como proceso (Graves, Cooke & Laberge, 1983; aprendizaje cooperativo, (Johnson & Johnson, 1986; Wood, Algozine & Avett, 1993) y finalmente se vincula a desarrollos teóricos en la teoría de las Inteligencias Múltiples y en enseñar a comprender, aportes muy importantes para el aprendizaje significativo.

Por otra parte, el DUA va dirigido a cualquier individuo que desee participar en el aula, sea cual sea la condición que presente, situación o ritmos de aprendizaje y finalmente, el Diseño Universal para el Aprendizaje se ha dado a conocer por el equipo del profesor David Rose de la Universidad de Harvard y ha sido aplicado por el Centre for Applied Technology CAST.

En cuanto a sus principios, se definen tres: 1. Ofrecer más opciones siendo posible brindar diferentes formas de acceso a la información y al conocimiento para estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. 2. Proporcionar formas flexibles de hacer y hablar para dar a los estudiantes la oportunidad de expresar lo que han aprendido. 3. Proporcionar formas más flexibles de participar y motivación para aprovechar los intereses individuales, animando a los estudiantes al aprendizaje.

Al implementar la estrategia educativa de DUA basada en tres principios: 1. Múltiples formas de participación: Este principio se presenta diariamente enfocándose en las razones para aprender y asegurando que los estudiantes tomen decisiones individuales Considere múltiples formas de conectarse con la práctica educativa. 2. Múltiples formas de expresión: Este principio se centra en el contenido y las múltiples formas de aprender. 3. Múltiples Formas de Expresión y Acción: Este principio se enfoca en cómo aprender y enfocarse en diferentes posibilidades. La mayoría de los estudiantes responden positivamente y participan en la experiencia

educativa. Debemos considerar algunas herramientas que pueden contribuir al proceso académico y comunicarse con imágenes, símbolos, sonidos, palabras, gestos, posturas, etc.

Además, se muestra en el sitio web del MEN "Colombia Aprende", la primera tarea del módulo relacionada a la superación de conflictos y obstáculos, donde primero se le pedirá que escriba en un diario reflexivo un párrafo con una explicación del plan de educación global después de revisar los materiales del módulo 3. Después de esta primera actividad, se brindan lecturas y videos para la profundización en cada tema, cabe la pena resaltar el interés del MEN por la implementación del DUA en el quehacer pedagógico, y la comprensión por parte de los docentes que deseen desarrollar en los estudiantes aprendizaje significativos en experiencias que sean significativas para los estudiantes, por ende, la importancia del DUA en la planeación, finalmente se presenta un quiz interactivo con respuestas de selección múltiple para consolidar el aprendizaje.

En el segundo tema, se plantea el objetivo de entender las cualidades del Plan Individual de Ajustes Razonables e identificar el paso a paso para implementarlo en pro de la atención de niños y jóvenes con discapacidad en el marco de educación inclusiva. Desde su definición, puntos y su implementación.

El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), según el Dec. 1421, 2017 en el art. 2, el PIAR es una herramienta utilizada para dar respuesta a los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de valoraciones educativas y sociales. Esto incluye el apoyo necesario y la alineación adecuada, como lo son el plan de estudios, la dotación y otros elementos vitales. Se proporcionan modificaciones razonables con el fin de dar garantía a la educación, la estabilidad y progreso de la población estudiantil con alguna necesidad educativa. Así mismo, el PIAR es base para planear las lecciones y aporta al enfoque DUA.

De acuerdo con el MEN (2020), para elaborar el PIAR se debe tener en consideración la presente información. Primero se debe tener la información general de estudiantes, sus entornos domésticos y tipo de educación, en donde se incluye información del establecimiento educativo al que pertenece en la actualidad. Por otra parte, es necesario llevar a cabo ajustes razonables de acuerdo a los objetivos que trazan los Estándares Básicos de Competencias, el significado de barreras en el entorno y los apoyos establecidos. También, se trazan las recomendaciones para el Plan de Mejoramiento Institucional en la cual tienen participación la familia, docentes y toda la comunidad educativa. Adicionalmente, se deben conocer los compromisos específicos a implementar en el salón de clases y deben ser desarrollados por toda la comunidad educativa que estén involucrados en el proceso. Para la elaboración del PIAR se debe tener en cuenta que es una herramienta de apoyo para la planeación pedagógica, presenta los ajustes razonables que necesita el estudiante a favor de su aprendizaje y participación, contribuye con cambios amigables y procesos educativos completos. Finalmente, se considera que el PIAR está liderado por los docentes, orientadores, familiares y estudiantes y es la guía que tiene el docente durante el año escolar.

El Ministerio de Educación Nacional también ofrece cinco pasos para desarrollar un plan individual de ajustes razonables. Comprender el propósito de PIAR, describir el entorno estudiantil, identificar las características de los estudiantes y planificar los ajustes razonables.

El objetivo del tercer tema es explicar los aspectos de discapacidad del SIMAT y cuán importante es registrarse de manera puntual durante el proceso de inclusión e igualdad. El MEN describe el Sistema Integrado de Registro (SIMAT) como la principal herramienta del sistema de registro. Esto se debe a que el sistema le permite actualizar la información del estudiante, el registro y la preinscripción para predecir la asignación de cupos en cada institución -EE-.

El SIMAT es una base de datos que facilita a las SE (Secretarías de Educación) el diseño y aplicación de acciones estratégicas para organizaciones educativas relevantes y de calidad. Las categorías de discapacidad de SIMAT identifican el estado de inscripción de los estudiantes con discapacidad para mejorar el acceso y la consistencia de la población, permitir que las SE planifiquen los vínculos de los servicios de apoyo y organizar los recursos técnicos y financieros necesarios.

El cuarto tema es estudiar la importancia de la implicación de las familias, terapeutas y miembros de la comunidad educativa, así como la capacidad de participación en el cuidado de los niños con discapacidad en el marco de la inclusión y la igualdad en la educación. Puesto que se entiende que la educación es uno de los elementos fundamentales durante el desarrollo de un individuo y la familia cumple también un papel fundamental en el aprendizaje del estudiante en esa educación inicial. No obstante, siendo la escuela un espacio indispensable en el desarrollo social del individuo y en el florecimiento de las diferentes competencias que un individuo puede alcanzar desde sus necesidades frente a las exigencias de la sociedad actual. Así mismo, la educación genera posturas críticas y sensibiliza a la responsabilidad social en temas de inclusión.

De esta manera, desde lo planteado por el MEN en sus cartillas “Conexión inclusión” se evidencia una falencia en los procesos de inclusión en el “Colegio del Niño Jesús”, en la no aplicación completa en el “paso a paso” que presenta el módulo introductorio, para llevar a cabo la implementación de educación inclusiva de manera efectiva, pasando por alto la estrategia pedagógica que plantea el MEN, el Diseño Universal para el aprendizaje; por este argumento y la necesidad de implementar más claridad frente a la praxis educativa nace la pregunta de investigación en un estudio de caso.

Debido a que, desde las experiencias vividas, se identifica que el área de inglés sufre una escasez grande con respecto a secuencias pedagógicas acordes que sufraguen las necesidades educativas en estudiantes con TDAH Y TEA en el colegio Niño Jesús de Tuluá, y así mismo que sirvan de guía para los docentes del nivel de básica primaria. Como se menciona a lo largo del planteamiento del problema, la institución educativa Colegio Niño Jesús tiene como guía el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para acompañar a los estudiantes con TEA y TDAH en su proceso de aprendizaje y superar las barreras académicas que por lo general presenta dicha población. En el colegio actualmente se cuenta con el 33% de su población en seguimiento de PIAR. Sin embargo, el PIAR es un formato solo de seguimiento, pero no tiene una ruta de acción establecida como tal para llevar a cabo una clasificación de estrategias pedagógicas y abordarlo como corresponde. Además, al no tener una unidad didáctica particular para esta población, no permite llevar a cabo los ajustes necesarios. Conforme a eso, se tiene en consideración la implementación del enfoque DUA y sus estrategias pedagógicas, con el objetivo de apoyar a estos estudiantes en su proceso formativo, puesto que uno de las intenciones del enfoque DUA es ofrecer mejores experiencias educativas a los alumnos con discapacidad y guiar el diseño de los métodos y materiales que pueden ajustarse para satisfacer las necesidades individuales. Así mismo estas estrategias pedagógicas son soportes para los docentes en su proceso de enseñanza ya que simplifican el diseño de tareas cotidianas y ayudan a formar ambientes más sencillos para individuos de todas las edades y con cualquier habilidad. Desde el panorama anteriormente explicado se generó la siguiente pregunta de investigación:

#### **4.1. Pregunta problema**

¿Cuáles son los aprendizajes alcanzados de una lengua extranjera a través de la implementación de una unidad didáctica desarrollada por medio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en estudiantes de cuarto de básica primaria con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) del colegio del “Niño Jesús” ubicado en la ciudad de Tuluá?

#### **4.2. Objetivos**

##### **Objetivo General**

Comprender los aprendizajes alcanzados de una lengua extranjera a través de una unidad didáctica desarrollada por medio del DUA en estudiantes de cuarto de básica primaria con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) del colegio del “Niño Jesús” ubicado en la ciudad de Tuluá.

##### **Objetivos específicos**

Identificar el nivel de inglés en estudiantes de grado cuarto de básica primaria con TEA Y TDAH del Colegio del Niño Jesús de la ciudad de Tuluá.

Diseñar y aplicar una unidad didáctica por medio del DUA para los estudiantes con TEA y TDAH de cuarto de básica primaria en el “Colegio del Niño Jesús” de la ciudad de Tuluá.

Sistematizar los aprendizajes alcanzados de una lengua extranjera por los estudiantes de grado cuarto de básica primaria con TEA Y TDAH del “Colegio del Niño Jesús” de la ciudad de Tuluá.

## **5. Justificación**

Esta propuesta de investigación nace con el propósito de diseñar e implementar una unidad didáctica enfocada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para desarrollar las habilidades comunicativas del inglés. Dicha unidad didáctica está dirigida a estudiantes de básica primaria, especialmente para aquellos que presentan alguna condición o discapacidad cognitiva. Esta investigación es importante puesto que contribuye al proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes y adicionalmente aporta un material pedagógico para aquellos docentes que trabajen o vayan a trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva.

Por otra parte, se resalta del presente proyecto el proceso investigativo llevado a cabo, donde se evidencia que los estudiantes adquieren el conocimiento de la lengua extranjera (inglés) de forma lúdica, siendo el papel protagónico de ellos y no tanto del docente; con respecto a lo anterior, la unidad didáctica fue diseñada bajo el enfoque DUA, puesto que este diseño permite que el aprendizaje sea más accesible para todo el alumnado sin importar su condición. De esta manera, Alba (2019) argumenta que el DUA toma lugar desde la diversidad partiendo del plan de lección y asegura que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender.

Tomando en consideración lo anterior, las prácticas pedagógicas inclusivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se vuelven cada vez más importantes, logrando resaltar el valor de las secuencias didácticas, las cuales trazan un camino elemental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. De acuerdo a Tobón et al. (2010), una secuencia didáctica es un conjunto diferenciado de actividades de formación y evaluación dirigidas a lograr un objetivo educativo específico considerando una variedad de recursos a través de la guía del maestro.

En este orden de ideas, la secuencia didáctica es un instrumento de formación y evaluación constante con el cual trabaja el docente para así dar cuenta de los procesos de enseñanza del inglés. Por lo que día a día debe estar sujeto a cambios, para de esa manera responder a las necesidades de los estudiantes, tomando en consideración las metas propuestas, planteando unas etapas de inicio, desarrollo y final, como lo propuesto en el desarrollo de las secuencias didácticas basadas en el DUA.

Siendo la didáctica un proceso dominante en la educación y debe ser estructurada de manera completa e integral, según Camilloni (2008) “la didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar, y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje” (pag.22).

## **6. Referentes teóricos**

### **6.1. Marco de Antecedentes**

Dentro del marco de antecedentes, se han hallado varias investigaciones que brindaron aporte a la ejecución del presente estudio. Se encontrarán antecedentes que abordan estudios sobre el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), algunas de estas investigaciones están enfocadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a su vez, encontraremos estudios relacionados con la educación inclusiva en contexto de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés, estrategias didácticas sobre la enseñanza del inglés a niños con TEA y TDAH.

## **Procesos de enseñanza y aprendizaje: Enfoque DUA**

Uno de los estudios más recientes relacionados al tema es el presente artículo de investigación titulado **“Teachers’ Views On The Practices Of Universal Design For Learning”**, el cual fue realizado por Gülay Bedir. Este estudio tiene como objetivo identificar las percepciones de los profesores con respecto a las prácticas de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Teniendo un diseño fenomenológico de acuerdo con el paradigma de investigación cualitativa, el estudio acogió a un total de 55 profesores que trabajan en los distritos centrales y pueblos de Kahramanmaraş en Turquía durante el año académico de 2021 y 2022.

Al examinar las opiniones de los profesores sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), este estudio reveló que la mayoría de los profesores manifestaron opiniones positivas con respecto a las prácticas de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). También afirmaron que las prácticas de DUA contribuirían a apoyar las diferencias individuales en la educación, la eficiencia de alto nivel, la igualdad de oportunidades en la educación, dirigirse a todos, el aprendizaje versátil, facilitar el aprendizaje, garantizar la permanencia, facilitar el acceso a la información, aumentar la calidad de la educación y mejorar las habilidades de autoexpresión. Sin embargo, determinaron que carecían de los conocimientos y las competencias necesarias en este sentido (enseñar a alumnos con diferentes discapacidades, enseñar a alumnos de diferentes orígenes culturales, etc.). También llegaron a la conclusión de que sus escuelas no contaban con la infraestructura y el equipamiento necesarios.

La siguiente investigación llevada a cabo por Kurniasari et., al (2021) en Indonesia, genera productos de desarrollo de la planificación a través del principio de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para el autismo en el nivel de básica primaria en las escuelas

especiales que son factibles, prácticos y eficaces. Los resultados de este estudio indican que el desarrollo de la planificación del aprendizaje DUA se considera factible con un porcentaje de 82,6%; se considera práctico con un porcentaje de 81,62%; y bastante eficaz con un rango de valores de 0,13 a 0.213. De los hallazgos se puede deducir que el método de aprendizaje DUA es factible, práctico y bastante eficaz para los niños autistas en primaria y bastante eficaz con un rango de valores de ganancia de 0,13 a 0,213.

Continuando con estudios que soporten esta investigación, se encuentra Khatri (2021). Este trabajo resalta la innovación que tiene el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el proceso de enseñanza, además menciona que este ha sido de gran acogida y ha llamado considerablemente la atención de los educadores e investigadores en Canadá. Adicionalmente, el autor considera que el DUA ayuda a los educadores, incluidos los profesores de inglés con propósitos académicos y de inglés como lengua adicional, a tener en cuenta la variabilidad de los alumnos, a motivarlos y a hacerlos participar de múltiples maneras, a proporcionarles recursos y materiales didácticos de diversas formas, y a ofrecerles oportunidades para demostrar su aprendizaje por vías alternativas. Este artículo presenta tres principios fundamentales del DUA: múltiples medios de compromiso, múltiples medios de representación y múltiples medios de acción y expresión, y establece conexiones con la enseñanza del EAP. El propósito era interpretar estos tres principios del DUA y sus respectivas directrices en contextos de EAP y discutir cómo estos principios y directrices pueden aplicarse a las aulas de EAP para apoyar el aprendizaje de idiomas en Canadá.

Por consiguiente, el autor expresa que, el modelo DUA reconoce la necesidad de crear currículos, materiales para el aula y recursos que orienten las diversas necesidades de los aprendices de una amplia gama de orígenes lingüísticos y culturales, incluidos los alumnos con discapacidades y diferentes habilidades y competencias. Finalmente, este proceso ayuda a

reducir las barreras que interfieren con el aprendizaje de los alumnos, de modo que puedan acceder a los contenidos y recursos y demostrar su aprendizaje.

Otro trabajo de investigación que brinda aportes y soporta con fundamentos la propia, es la de Muñoz (2020) de Quilpué, Chile. Dicho trabajo tuvo como objetivo conocer el impacto al implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en un colegio de Quilpué.

El propósito de esta investigación es conocer las experiencias anteriores que han tenido los estudiantes con alguna necesidad educativa especial en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Adicionalmente, pretende examinar los efectos que tienen los principios del DUA en la habilidad escrita a través de aprendizaje basado en tareas en estudiantes con NEE. Finalmente, como último objetivo explora los efectos que los principios del DUA tienen al momento de que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen durante las clases de inglés. Este es un estudio de caso con un enfoque cualitativo en donde se implementaron tres instrumentos de recolección de datos: un cuestionario, un diario de campo y un grupo focal. Los participantes de esta investigación fueron seis estudiantes de grado décimo de secundaria.

El investigador encontró los efectos del uso de los principios del DUA en la habilidad escrita de los estudiantes de EFL con necesidades educativas a través del Task Based Language Teaching (TBLT). Los resultados revelaron que estos principios y el enfoque TBLT tienen influencia positiva en la habilidad escrita de los alumnos con NEE en el aula de inglés como L.E.

Por último, se reveló que los efectos de la utilización de los principios en la participación de los alumnos con NEE en la clase de EFL los resultados mostraron un efecto positivo de los principios del DUA en la participación de estos niños en la clase. Los principios

son: Medios múltiples de representación, Múltiples medios de expresión y Múltiples medios de compromiso. A partir de estas categorías, se puede concluir que los principios del DUA promueven mayores niveles de participación en la clase de EFL, permiten a los estudiantes a expresarse según sus capacidades adaptando el material y a exponerse a diferentes experiencias de aprendizaje mediante el uso de estrategias acordes con las necesidades de los alumnos.

Otra de las investigaciones que brindan soportes de acuerdo a los resultados, es la de Fernández (2018) de España, cuyo objetivo principal es brindar a los profesores varias herramientas para que toda la comunidad estudiantil puedan tener acceso a los contenidos, demostrar lo que ha aprendido, tener participación activa en clase y encuentren la motivación necesaria para embarcarse en sus propios procesos de aprendizaje. El autor expone que la diversidad de los individuos demuestra que el currículo que se enfoca en cierto tipo de estudiante puede que no servir para todos, de acuerdo a la diversidad funcional que se presentan en los estudiantes.

Por otro lado, manifiesta que la permisividad del uso de la tecnología en la educación es favorable ya que los docentes pueden innovar, diseñar y planear ambientes académicos y así presentar información responsable y llamativa, y garantizar que esta sea accesible para todos los estudiantes y de este modo beneficiar particularmente a aquellos con diversidad funcional y cuya primera lengua no es el inglés.

Este artículo concluye que, las oportunidades de aprendizaje para estudiantes con cierta discapacidad se pueden ampliar siempre y cuando haya más flexibilidad en cuanto al uso de materiales y a la metodología de enseñanza. Con respecto a la enseñanza del inglés se debe promover la inclusión educativa para que todos los alumnos puedan obtener las competencias lingüísticas que requieran, ya que, si no se tiene en cuenta a la población con diversidad funcional, no se estaría aplicando lo que hoy se conoce como escuela inclusiva.

Por otro lado, el mismo autor de la investigación anterior, Fernández (2017) ahora busca analizar el impacto que se tiene al incluir los principios del DUA en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación primaria diagnosticados con TDAH y la actitud de dicha población hacia esta lengua. Estos principios son el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje. Fernández (2017) pretende evaluar de qué manera estos alumnos adquieren el léxico, desarrollan la habilidad auditiva, la fonética-fonológica y el aprendizaje de estructuras basadas en sintagmas verbales, y así mismo conocer la actitud de los participantes hacia esta lengua.

Por último, Fernández (2017) afirma que incluir los principios del DUA en las actividades desarrolladas con los participantes ha generado un efecto positivo de acuerdo a los resultados obtenidos por medio del grupo focal, tanto en la parte académica como en el factor actitudinal. Los datos sugieren que los estudiantes con TDAH son capaces de procesar las temáticas presentadas durante una clase e inclusive trabajar con ellas.

### **Proceso de enseñanza y aprendizaje TEA y TDAH**

Desde las investigaciones halladas frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación al Trastorno del Espectro Autista (TEA), se rescata la investigación de Martos (2019). Este trabajo pretende trabajar diferentes estrategias para aplicarlas en estudiantes con TEA y lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés apropiado según lo establecido en el currículo para la básica primaria. Algunas de las estrategias son el uso de pictogramas y la musicoterapia con el fin de promocionar un proceso de enseñanza y aprendizaje motivacional para la población estudiantil.

La anterior investigación sirvió de insumo para establecer una mirada más estructurada frente al diseño de una unidad didáctica, en esta se lleva a cabo un proceso de investigación sobre lo que es el TEA, la educación en inglés a través de sitios web, manual y revistas digitales.

Una vez obtenidas las bases teóricas se elabora la unidad didáctica con sus diferentes partes. Para realizar este trabajo, la autora puso en marcha varias actividades para que los estudiantes fueran capaces de implementarlas en situaciones reales, y de esta manera desarrollan las habilidades básicas, con el acompañamiento de un tutor que realiza apoyo en las clases en las asignaturas de español, inglés y matemáticas, todos los contenidos son organizados teniendo en cuenta un tema que esté ligado al ambiente del estudiante.

La conclusión de la investigación, permitió un acercamiento a la formación novedosa de los docentes puesto que es de gran interés para alcanzar un proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las disciplinas del conocimiento, convirtiendo a los estudiantes en los protagonistas del aprendizaje y a través de dicho proceso, lograr las metas propuestas al inicio del trabajo. Para finalizar, es importante mencionar el papel que tiene el docente dentro del aula, aunque sea el estudiante el que está aprendiendo, el educador es el que debe dirigir el aprendizaje, ya que esta población necesita de hábitos de estudio que ayudan en la adquisición de los contenidos.

Siguiendo con esta ruta de investigación, se toman en consideración investigaciones más recientes. Charpentier (2021) propone identificar ciertas cualidades que son comunes en estudiantes de básica primaria que presentan autismo para así buscar estrategias y planear actividades que ayuden a la población con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que está aprendiendo un idioma extranjero y alcanzar las metas de aprendizaje de la lengua meta de forma significativa.

Dentro de las técnicas de recolección de información, la investigación posee la entrevista, que consistió en preguntas relacionadas con la clase y cómo se sentía el alumno en ella. El segundo instrumento fue una observación de memorando de clase. Hubo varias observaciones en las que se recogió el comportamiento del alumno y alguna información

importante. El tercer instrumento fue que el docente evaluará el comportamiento y progreso del alumno una vez aplicada una estrategia. Este instrumento consistió en preguntas relacionadas con el comportamiento en la clase, las relaciones sociales y el uso del inglés en la clase.

Por otra parte, en lo metodológico, las siete estrategias implementadas en este proyecto fueron diseñadas en la investigación teniendo en cuenta las destrezas del estudiante con TEA y sus necesidades. La investigadora observó al alumno durante un año en un entorno natural para saber cómo se comportaba e interactuaba en clase. Luego de eso, la investigadora hizo una lista con los datos positivos y negativos que se observaron en ese año. Con la ayuda de la psicóloga, la investigadora ideó varias estrategias que ayudaron al estudiante en su proceso de aprendizaje de escuchar en inglés, especialmente en la parte de concentración. Estas estrategias fueron diseñadas con el propósito de ayudar al estudiante a concentrarse en lo que tiene que hacer en clase. Asimismo, las estrategias orientan al estudiante a trabajar de forma independiente e interactuar con sus compañeros de manera adecuada sin afectar a los demás estudiantes y su aprendizaje.

En lo relacionado a las conclusiones, la anterior investigación evidencia los siguientes hallazgos: En primer lugar, en lo relacionado al comportamiento en clase, los datos obtenidos en el uso del termómetro de emociones (Estrategia 6), mostraron que el docente encontró una buena estrategia para ayudar al alumno a sentirse bien y hacerle entender y buscar algo que lo haga feliz y relajado. El alumno se sintió mejor expresando sus sentimientos y hablando con el profesor sobre sus sentimientos. En cuanto al uso de la agenda (Estrategia 7), las imágenes le hicieron saber al alumno que hay trabajo por hacer y que tiene que hacer más que solo prestar atención a el maestro. La agenda ayudó al alumno a interesarse en lo que consistía en la clase. Usar imágenes fue una buena idea para llamar su atención. El alumno tuvo buen

comportamiento durante la clase. Pedirle al alumno que salga de la clase (Estrategia 2), indirectamente, funciona para que el alumno se concentre en otra cosa y luego vuelva y preste atención a lo que estaba haciendo antes. El alumno se siente importante cuando el maestro le pide que le ayude. El alumno supo qué hacer después de salir de clase y hacerle un favor al profesor.

En segundo lugar, en lo relacionado al dominio del idioma, la estrategia de sentarse al lado del estudiante (Estrategia 1) y asegurarse de que el estudiante esté haciendo la tarea correcta fue importante para el maestro. Contar con el apoyo del profesor hace que el alumno se sienta feliz. El alumno trabaja bien con la ayuda del profesor. En cuanto al uso de patrones o colores (Estrategia 3), se demostró que los colores ayudaron a la maestra a interesar a los alumnos por el contenido que está enseñando. La docente se sintió segura al utilizar colores en el momento de explicar y que la seguridad se transmitía al alumno que le gustaba y entendía los patrones y todo el contenido involucrado en el mismo. El alumno sintió una diferencia cuando el maestro comenzó a explicar, pero luego estaba realmente emocionado de saber qué significaban esos colores. Además, el uso de vocabulario simple (Estrategia 4) ayuda al estudiante a comprender mejor al maestro. Si el estudiante no habla en inglés al menos el profesor pregunta y le ayuda a hacerlo. Este se siente bien cuando el profesor utiliza y le pregunta vocabulario sencillo, en cuanto a pedirle que mire directamente a los ojos al hablar (Estrategia 5), hace que el aprendiz se centre en lo que la otra persona le está diciendo o preguntando, pero en este caso Juan no pudo hacerlo.

En tercer lugar, en lo relacionado a las relaciones sociales; la relación social del alumno con el docente se demostró con las interacciones que tenían que es mejor. El alumno confiaba más que antes en la profesora de inglés y tenía una relación más estrecha con ella. El alumno

se sintió cómodo con la profesora de inglés y mostró respeto y amor al escucharla y hablar con ella.

Ahora bien, desde las investigaciones halladas frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (T.D.A.H), De la Cruz et., al (2020), detectaron ciertas estrategias metodológicas que sirven en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) en una estudiante con T.D.A.H.

En este trabajo se pudo identificar que el estudiante logró mejorar su desempeño académico y comportamiento debido a que las clases fueron realizadas teniendo como base cinco estrategias que son la organización del tiempo, visualización del trabajo, aprendiendo a través de juegos y finalmente la retro y autoevaluación de lo aprendido. Dichas estrategias fueron unificadas con métodos propios que ayudan en la enseñanza del inglés como el método directo, el enfoque comunicativo, respuesta física total, tareas basadas en aprendizaje. Se concluye que no es posible generalizar con todos los estudiantes de inglés que presenten este trastorno, sin embargo, estos pueden ser útiles como mínimo para estudiantes con cualidades parecidas al estudio expuesto.

En investigaciones nacionales, se toma como referente a Ricardo (2020) quien quiso analizar como la implementación de la musicoterapia y la estrategia del jazz chant afectan el desempeño y el nivel de aprendizaje en una lengua extranjera en estudiantes con TEA y TDAH. En este caso, la investigadora usó una prueba diagnóstica para conocer el nivel de la comprensión auditiva de los estudiantes, también utilizó música y videos ya seleccionados teniendo en cuenta el método de jazz chant.

Ricardo (2020) manifiesta que los estudiantes tuvieron un desempeño favorable en la adquisición de los componentes lingüísticos y comprensión del inglés como lengua

extranjera, gracias a la implementación de las estrategias, especialmente al método de enseñanza jazz chant.

En investigaciones más recientes, se toma en consideración el artículo de Saputri et., (2022). La cual aborda el uso de métodos de aprendizaje de grabación de video y e-Sorogan, que pueden ser la solución para mejorar la pronunciación de los estudiantes, especialmente los estudiantes con TEA y TDAH. Este artículo tiene como meta conocer las respuestas de los estudiantes al uso de estos métodos a los 39 estudiantes de primaria, de quinto grado de SD Siti Chodijah Probolinggo, incluido un estudiante con TEA y TDAH. Este estudio de caso utilizó un enfoque descriptivo cualitativo. Los datos recopilados fueron de la encuesta del cuestionario.

Desde lo metodológico, con el propósito de mejorar la pronunciación de los estudiantes usando cintas de video y métodos de aprendizaje de e-Sorogan, los investigadores apuntan a investigar las respuestas de los estudiantes hacia el uso de estos métodos centrándose en cómo pronuncian las palabras en segmentos (vocales y consonantes) y suprasegmentales (acentuación de la palabra, entonación, y pausas). Mediante el uso de estos métodos, se espera que los estudiantes aumenten su motivación y, por lo tanto, mejoren su pronunciación. A través de videos, pueden ver al hablante moldear la boca, los labios y la lengua mientras escuchan lo que se dice. Las expresiones faciales y los gestos del orador en un video aumentarán la posibilidad de producir correctamente los sonidos del habla. El método de aprendizaje e-Sorogan es un método basado en el aprendizaje electrónico.

Este método se realiza utilizando e-Sorogan maximizando muchas de las funciones disponibles en la tableta e-Sorogan para la formación de los estudiantes, incluidos los estudiantes condicionados con TEA y TDAH. Después de realizar un método de grabación de video leyendo los textos o recreando personajes, a los estudiantes se les solicita que carguen

sus videos sobre pronunciación y fonética del inglés a e-Sorogan. A continuación, el profesor y otros amigos pueden dar comentarios sobre cada vídeo subido. Así, el estudiante es consciente de su desempeño y luego tener una autoevaluación para tener una corrección en la pronunciación. Además, con este método, el profesor puede explicar el material del curso que se ha cargado en e-learning (aula) y luego instruir al alumno para que descargue el material primero. Luego, el docente permite que el alumno de respuestas relacionadas con el tema que se está tratando.

Como conclusión, al ver el video, todos los participantes, incluyendo a aquellos que presentan TEA y TDAH, pueden escuchar y repetir la voz de los hablantes nativos y del profesor, grabar videos para su desempeño al leer los textos y hacer juegos de roles y ver su video y luego cargar su pronunciación a e-Sorogan y al aula de fonética. Finalmente, afirmaron que enseñar pronunciación mediante el uso de grabaciones de video y métodos de aprendizaje de e-Sorogan fue apropiado, efectivo, interesante, útil y exitoso para mejorar su pronunciación, incluso, pueden autoevaluarse y corregir la mala pronunciación del video realizado.

### **Enseñanza del inglés en la Educación Inclusiva**

Una de las investigaciones más recientes relacionadas a la educación inclusiva y la enseñanza del inglés es llevada a cabo por Henao y Castrillón (2021).

Esta investigación cuenta con un enfoque cualitativo; dicho proyecto parte de las realidades educativas del docente que debe atender a niños con Tempo Cognitivo Lento (TCL), desde las cuales se identifican tres aspectos que son: la educación básica y continua de los educadores para atender las necesidades educativas de cada estudiante, la planeación del docente enfocada en las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y finalmente, las herramientas que las instituciones, educadores y el sistema educativo disponen para atender estudiantes con TCL en el salón de clase.

Por consiguiente, las autoras pretenden caracterizar la atención a los estudiantes con Tempo Cognitivo Lento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera e identificar la formación que tienen los docentes para la atención al TCL en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Finalmente, los autores de este trabajo de investigación concluyeron que se recalca la disposición de los maestros al trabajar con estudiantes con NEE, sin embargo, no cuentan con la respectiva formación, lo cual se refleja en las actitudes e ideologías que tienen los educadores referentes a dicha población. Se considera que la insuficiente formación y preparación de los maestros para tratar la diversidad, es una de las principales razones por las cuales la integración de estos estudiantes está cada vez más lejos de ser lograda; debido a esto, los docentes y su conocimiento son considerados como factores clave para el éxito de la atención de estos estudiantes y para dar respuestas acertadas a sus necesidades a su vez que para usar las estrategias adecuadas.

Continuando con el asunto de educación inclusiva, Trujillo et., al (2020) desean conocer los tipos de aprendizaje de los estudiantes de sexto grado de la institución educativa La Merced. a su vez, el proyecto quiso comprender los puntos de vista de los educadores acerca de la enseñanza del inglés en el campo de la educación inclusiva y las tácticas utilizadas para la enseñanza de vocabulario de dicha lengua extranjera.

Los autores de este artículo afirman que el test de tipos de aprendizaje de Kolb identificó que nueve niños propenden al estilo asimilador, es decir que son buenos espectadores y procesan la información desde puntos distintos, focalizándose en los detalles y se toman el tiempo para pensar o analizar las tareas; también resalta la importancia del tiempo al desarrollar las tareas puesto que a esta población se le dificulta trabajar bajo presión. Por otro lado, se identificaron que seis niños tienen un estilo convergente, entendiendo que son estudiantes razonables e imparciales, también son considerados buenos para examinar y abreviar

información. Adicionalmente, se encontraron cuatro estudiantes con estilo divergente, en otras palabras, son espontáneos, entusiastas y arriesgados, son activos a participar y responder todo, siempre y cuando estén interesados y motivados por la actividad. Por último, concluyen que es necesario diseñar una secuencia didáctica como insumo pedagógico que produzca impacto y responda a los variados estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para agregar a la lista de investigaciones que brindan soportes a la nuestra, se encuentra un estudio de Urra y Vásquez (2020) que presenta aquellas estrategias y factores que inciden en el aprendizaje del inglés en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) desde la experiencia de docentes y estudiantes.

En este trabajo se lograron identificar los diferentes métodos con los que los estudiantes con discapacidades aprenden la lengua extranjera inglés, además se identificaron los factores ajenos que impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto permitió detectar los elementos en los que el sistema educativo de Chile debe concentrarse para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes con o sin alguna necesidad educativa especial.

Finalmente, los docentes que hicieron partícipe de esta investigación establecen que no hay método alguno que se considere como efectivo en cuanto a educar se refiere, en ese caso se debe pensar en una serie de factores como, conocer al estudiante, sus fortalezas y debilidades, las actividades se deben proponer conforme a sus gustos, formas y ritmos de aprendizaje.

Otro trabajo que genera soportes en nuestro proyecto de investigación es el realizado por Villalobos et., al (2018).

En este se analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo del inglés como lengua extranjera y por otro lado la educación inclusiva, identificando aquellas nuevas tecnologías que perfeccionan su aplicación en aras de promover la educación inclusiva del inglés y la participación de aquellos que son excluidos del proceso.

En este trabajo se concluye que, para que haya inclusión al enseñar inglés, se sugiere que el tutor o educador sepa cuáles son los gustos, motivaciones y demás datos que afecten en el proceso educativo y así evaluar y mejorar constantemente las estrategias aplicadas.

Por último, se tuvo en cuenta el trabajo de Avendaño (2017) quien se preocupó en identificar cómo las prácticas, las concepciones de la tutora de inglés y la interrelación con los compañeros de una estudiante con discapacidad intelectual cognitiva muestran el estado de escuela inclusiva en el ambiente educativo. Adicionalmente, se describieron ciertos factores pedagógicos que interfieren entre los procesos de inclusión y aprendizaje de inglés como segunda lengua en el contexto académico.

Los resultados demuestran que hay diversas prácticas pedagógicas a favor tanto de la enseñanza del inglés como a la inclusión de la estudiante que presenta discapacidad intelectual cognitiva. Se evidencia constante participación en el área de inglés por parte de todos los estudiantes, se usan herramientas tecnológicas, juegos y evaluación flexible del progreso. Finalmente, el autor manifiesta que hay claridad de lo que es la educación inclusiva por parte de la docente.

En consecuencia, la revisión de estos antecedentes ha permitido conocer las diferentes posturas de otras investigaciones similares a la propia, además, han sido fuente de apoyo para conocer más a profundidad la problemática y posibles soluciones sobre la inclusión en la educación y el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes en general, pero sobre todo en aprendices que presenten alguna discapacidad. Así mismo, este proceso de indagación ha permitido comprender más acerca de lo que es la inclusión educativa, las posibles limitaciones que se pueden presentar en la comunidad educativa y las estrategias o respuestas que se pueden brindar frente a esas posibles situaciones.

## **6.2. Marco Teórico**

A continuación, se encontrará el marco teórico en el cual se abordarán fuentes que aportan fundamentos a esta investigación, debido a que las teorías expuestas permitirán que este trabajo de investigación exhiba información relevante acerca del objeto de estudio.

En esta sesión del marco teórico, se abordan dos conceptos valiosos para el desarrollo de la presente investigación. La primera es la inclusión educativa y la otra es la educación inclusiva. Finalmente, se argumenta sobre unidad didáctica basada en el DUA y el aprendizaje de una lengua extranjera.

### **Educación inclusiva**

La Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) representa un cambio para los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) del régimen educativo, estimando que todos los regímenes escolares deberían ser creados e implementados teniendo en consideración las diferentes características y necesidades de los niños, es decir que debe generar mayor impacto en esa población que se encuentra en una posición de discriminación del sistema educativo.

Por otro lado, la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) propone una perspectiva novedosa acerca del término integración, visto que se perfila hacia un modelo inclusivo, tomando en cuenta la transformación y eliminación de barreras. Para lograr este propósito, la declaración solicita apoyo de entidades gubernamentales, privadas y de la comunidad internacional para así implementar dicho modelo integrador.

Adicionalmente, argumenta que las escuelas ordinarias deben distinguir las diversas necesidades de los estudiantes y de igual manera contar con acceso a escuelas con una formación enfocada en el estudiante, que sea apto de suplir sus necesidades. Su finalidad es

generar una inclusión real para niños y niñas con discapacidad, garantizando así el derecho universal de la educación.

### **Inclusión educativa**

De acuerdo con Ainscow y Booth (2011) en su libro llamado “Index for Inclusion”, manifiestan que la inclusión significa que las instituciones educativas se responsabilicen en llevar a cabo una crítica de cómo se puede mejorar la educación y la integración de toda la población estudiantil en la institución y en su comunidad; no solo aquellos que presentan alguna discapacidad cognitiva o que son etiquetados con “Necesidades Educativas Especiales” (NEE). Adicionalmente, hace énfasis en que la inclusión significa reorganizar las políticas, la cultura y las prácticas de las instituciones educativas y así se logren considerar la variedad de los estudiantes de su comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, en dicho libro se presentan tres dimensiones abordadas desde la inclusión. Estas dimensiones son: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. Las culturas inclusivas son aquellas que construyen una sociedad educativa segura e implantan valores inclusivos. Dichas culturas inclusivas, apoyan el aprendizaje de todos los individuos por medio de un proceso novedoso y de desarrollo en la escuela. Las políticas inclusivas garantizan escuela para todos, mejorando el aprendizaje e involucrando a los estudiantes. Las políticas inclusivas desean que la inclusión sea el foco de la escuela y a su vez intentan dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

Las prácticas inclusivas hacen referencia a la praxis pedagógica donde se ven reflejada la cultura y las políticas inclusivas. Estas prácticas inclusivas, deben asegurar la participación de todos los estudiantes y a su vez tener en cuenta los aprendizajes que ellos adquieran dentro y fuera de la escuela. Finalmente, se concluye que la inclusión en educación es una vertiente de la inclusión en la sociedad.

## **Unidad didáctica basada en el DUA**

Desde los procesos de aprendizaje llevados a cabo en el aula, partiendo de la perspectiva del DUA, la unidad didáctica se presentó como un instrumento de intervención, el cual, desde la teoría y diversas investigaciones en el tema, permitió la construcción de la unidad didáctica por parte de las investigadoras, para realizar este proyecto de investigación.

En este orden de ideas, la unidad didáctica está incluida en el plan de aula de 4° de primaria. La programación anual cuenta con un total de 4 periodos compuesto por 10 unidades didácticas. Las cuales temporalmente estarían ubicadas en la presente investigación en el tercer periodo.

El área está ubicada dentro de las temáticas abordadas en el aprendizaje de una lengua extranjera propuesta por el MEN, relacionado con el “Cuidado y protección del medio ambiente”, de acuerdo a los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) y el currículo sugerido para primaria.

## **Aprendizaje de una lengua extranjera**

Para aprender lenguas extranjeras no solo se tiene en consideración la parte pragmática o cognitiva de los elementos que constituyen la lengua que se desea aprender, además de eso, es necesario y primordial considerar el factor social y cultural en donde se desarrolla la actividad lingüística. (Ussa, 2011).

Ussa (2011) también manifiesta que en el aprendizaje de una lengua extranjera se abarcan varios elementos, en los que se incluyen aquellos que ya han sido desarrollados y adquiridos de la lengua materna, así como la construcción del pensamiento crítico, el desarrollo de la imaginación y creatividad. Se considera que dichos elementos generan vínculos de comunicación con el factor sociocultural de la nueva lengua.

Por otro lado, el conductista Skinner (1957) estima que cualquier tipo de aprendizaje ocurre a través de un procedimiento de formación de hábitos conductuales basado en el mecanismo de estímulo-respuesta-reforzamiento. En el aprendizaje de idiomas, el estímulo es el idioma al que está expuesto el alumno; la respuesta es la producción del aprendiz, y el refuerzo puede tomar la forma de elogio o corrección por parte del orador (adulto, hablante nativo o maestro), o éxito o fracaso en la comunicación. Para los conductistas, el manejo de una lengua extranjera radica en: adquirir una gama de nuevos hábitos lingüísticos que pueden chocar con los hábitos lingüísticos previamente adquiridos de la lengua materna. Los nuevos hábitos se crean repitiendo y practicando modelos lingüísticos que coinciden con el idioma de destino hasta que estos modelos se aprenden en exceso y el alumno puede producirlos automáticamente sin pensar en ellos.

Siguiendo esta línea, varios conocedores del tema han propuesto diversas teorías que explican desde un punto de vista cómo se produce este proceso. Entre las teorías más destacadas podemos mencionar la siguiente: Teoría de Krashen (1982). Según esta teoría el adquirir una segunda lengua combina dos técnicas: la primera es el sistema de adquisición y la segunda es el sistema de aprendizaje.

Este modelo, propuesto en 1982, se basa en principios que distinguen entre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje. Krashen basó este modelo en las hipótesis presentadas a continuación:

**Hipótesis: sistema de adquisición y del aprendizaje.**

Según Krashen (1982), la diferenciación entre el término adquisición y aprendizaje es tal vez la más fundamental de todas las hipótesis expuestas. Sustenta que los mayores tienen dos caminos distintos y autónomos para alcanzar habilidades en una segunda lengua. El primero es la adquisición del lenguaje, una técnica parecida, o sino igual, a cómo los niños

alcanzan sus habilidades en su primera lengua. La obtención del lenguaje es una evolución inconsciente; aquellos que lo adquieren normalmente no tienen conocimiento de que están obteniendo el idioma, solo tienen conocimiento de que lo usan. En cambio, cuando se lleva a cabo el aprendizaje esto sucede cuando se hace una reflexión y se presta más atención sobre la lengua y el uso de ella.

### **Hipótesis: orden natural**

En esta hipótesis, Krashen manifiesta que la obtención de los componentes gramaticales tiene un orden presumible: los estudiantes de un idioma dado suelen obtener algunas estructuras antes y otras después.

### **Hipótesis del monitor**

Para Krashen la hipótesis del monitor postula que la adquisición y el aprendizaje se utilizan de maneras muy específicas. Normalmente, la adquisición "inicia" nuestras locuciones en un segundo idioma y es responsable de nuestra fluidez en el idioma. El aprendizaje tiene una sola función, la de monitor o editor. El aprendizaje entra en función para generar cambios en la forma de nuestro idioma después de que el sistema adquirido los haya "producido".

### **Hipótesis de entrada**

Esta hipótesis establece que un estudiante alcanzará el segundo idioma siempre y cuando toda la información ingresada sea de un nivel superior de dificultad que la que ya tiene.

### **Hipótesis del filtro afectivo**

De acuerdo con Krashen (1982), la parte emocional y actitudinal juegan un papel importante en el proceso de adquisición de una segunda lengua, debido a que estos permiten

que el aprendiz comprenda la información que obtiene o, por el contrario, puede interferir con la información necesaria para que el estudiante adquiera el idioma.

## **7. Metodología**

### **7.1. Enfoque**

La presente investigación expone un enfoque cualitativo, dado que se realizó una mediación a dos estudiantes de grado cuarto de básica primaria con TEA y TDAH del Colegio Niño Jesús de la ciudad de Tuluá, a través de una prueba diagnóstica con el objetivo de identificar su nivel de inglés. En consecuencia, se realizaron una serie de actividades predeterminadas donde las vivencias de los estudiantes y padres de familia sirvieron de información; así pues, se estima que esto permitió estudiar el crecimiento de la investigación.

Por otra parte, el presente estudio corresponde a la línea de investigación de procesos de enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras, siendo de carácter propositivo de tipo Investigación Acción Educativa (IAE), donde se aplica la modalidad de estudio de caso, de acuerdo a Gall, et al. (citado en Duff, 2018) describe al estudio de caso como “un estudio específico de las características de un fenómeno en su contexto natural desde la perspectiva de los participantes como parte del fenómeno” (p. 22). En el estudio de caso el muestreo se efectuó por conveniencia, como lo expresa Kinnear & Taylor (1998), es decir se realiza de acuerdo a la conveniencia de los investigadores y se eligió basado en el fácil acceso y disponibilidad en la población del grado cuarto de básica primaria, pues se logra identificar, que en la creación de la unidad didáctica con el enfoque DUA, se toma como referencia los dos únicos estudiantes de ese grado, previamente diagnosticados por el departamento de neuropsicología y psicología de la institución educativa mencionada previamente, cada uno con un diagnóstico clínico en los registros del colegio y el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) .

Siguiendo este razonamiento, nació la propuesta de diseñar e implementar una unidad didáctica para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera con dos estudiantes de cuarto de primaria con TEA y TDAH, debido a que esta población no cuenta con material didáctico y una propuesta equilibrada en el desarrollo de una unidad didáctica para el aprendizaje del inglés de acuerdo a sus destrezas y habilidades.

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron una prueba diagnóstica de inglés, una entrevista semiestructurada para los padres de familia, diarios de campo y grupo focal. Con el objetivo de brindar soporte académico a este proyecto, se diseñó una unidad didáctica para la asignatura de inglés con una propuesta de estrategias pedagógicas y didácticas que le permitan al maestro orientar a los educandos inmersos en la educación inclusiva, en aras de mejorar la práctica pedagógica del área de inglés como L.E y los procesos socio-cognitivos en los estudiantes de con TEA y TDAH de cuarto de primaria de la institución educativa Colegio del “Niño Jesús” ubicado en la ciudad de Tuluá.

### **Alcance**

El alcance de esta investigación-acción es de tipo transformador, debido a que según Álvarez-Gayou (2003), la visión emancipadora procura que los integrantes no sólo resuelvan problemas o mejoren sus procesos, sino que además generen cambios sociales a través de la investigación y creen la necesidad de perfeccionar su calidad de vida.

Por otro lado, esta investigación se desarrolló en el ámbito académico en donde se identificaron carencias con respecto a materiales de apoyo para el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en estudiantes del grado cuarto de básica primaria que están inmersos en educación inclusiva, más precisamente aquellos estudiantes que presentan TEA y TDAH.

El presente estudio exploró los hallazgos encontrados y esto posibilitó en parte la construcción de una unidad didáctica para identificar el nivel de inglés y comprender los aprendizajes alcanzados de la lengua extranjera inglés en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) del Colegio del “Niño Jesús” ubicado en la ciudad de Tuluá.

Por otro lado, se observó el fenómeno estudiado, se hizo una reflexión sobre las distintas situaciones y experiencias que se llevaron a cabo en el aula; así mismo se tomó en cuenta el estudio y análisis de literatura del objeto de estudio, considerando elementos que aportaron criterios al presente estudio. Más adelante se realizaron aproximaciones de las conclusiones obtenidas a través del proceso de recolección y análisis de datos y de la unidad didáctica, con la ejecución de este proyecto se logró el diseño e implementación de la unidad didáctica, en donde se espera aportar al proceso formativo de los estudiantes con TEA y TDAH del Colegio Niño de Jesús, en su proceso de aprendizaje de inglés.

## **7.2. Diseño metodológico**

Las fases del trabajo de investigación que se tuvieron en cuenta, delimitaron el procedimiento de recolección de datos y análisis de los mismos. La primera fase corresponde a la diagnóstica, inmersa en la exploración, reflexión y búsqueda, estas permiten establecer un rastreo detallado de los elementos, procesos didácticos y sugerencias a tomar en consideración para la creación de la unidad didáctica enfocada a la educación inclusiva en lenguas extranjeras. La segunda fase, tiene una relación directa con la planificación, esta es la que permite brindar las pautas para el diseño de la propuesta pedagógica, en su formulación por medio de una unidad didáctica con la finalidad de fortalecer las prácticas pedagógicas en esta población. Por último, está la tercera fase que corresponde a la observación de resultados; con estos se elaboró

un reporte escrito donde se logró consolidar la información en el diario del investigador, por medio de estos se pudo efectuar una construcción clara de la observación que se llevó a cabo en el proceso investigativo.

A continuación, se describe la propuesta que se adoptó para darle solución a las problemáticas y dificultades expuestas en la presente investigación.

Inicialmente, se implementó un pre test del Cambridge Assessment English Young Learners para conocer el nivel inicial de inglés de los estudiantes del grado cuarto de básica primaria del Colegio Niño Jesús de la ciudad de Tuluá, posteriormente se aplicó la unidad didáctica para estos estudiantes, tomando como enfoque el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y así comprender los aprendizajes alcanzados de una lengua extranjera (inglés). Posteriormente, se hizo una entrevista semi-estructurada a los padres de familia con el propósito de conocer los efectos y posibles cambios de comportamiento de los estudiantes en casa durante la aplicación de esta unidad didáctica, al igual que el impacto pedagógico y cambios de desempeño en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Luego, se ejecutaron los diarios de campo durante cada intervención para sistematizar los procesos y avances de los estudiantes durante la aplicación de la unidad didáctica. Finalmente, se aplicó un post test de la misma prueba Cambridge Assessment English Young Learners para sistematizar los aprendizajes alcanzados del idioma inglés y las posibles fallas o aciertos de los estudiantes en base a los conocimientos o habilidades que hayan alcanzado durante este estudio.

El diseño de esta unidad didáctica se basó en las políticas de educación inclusiva colombianas, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el enfoque Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y mallas de aprendizaje de inglés. También reúne algunos de los fundamentos teóricos más relevantes sobre la creación de material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras. Como se mencionó inicialmente, esta guía metodológica consiste en

una unidad didáctica en la cual se encuentran los contenidos temáticos a desarrollar para el área de inglés con los estudiantes de grado cuarto de básica primaria con TEA y TDAH del Colegio Niño Jesús de Tuluá. Esta guía metodológica consiste en tres fases, la primera, es que, en aras de promover la comprensión auditiva de los estudiantes, ellos reciben comandos, y herramientas a través de canciones, audios descriptivos y videos referentes a situaciones comunicativas y a los temas desarrollados en cada sesión. Dichas canciones, audios descriptivos y videos, debieron ser reproducidos en las sesiones necesarias de acuerdo a los temas trabajados. La segunda fase, consiste de actividades de comprensión oral, ejercicios generados por el método Total Physical Response (TPR) que de acuerdo a Asher (1968), es un método de aprendizaje para apresurar la comprensión auditiva de una lengua extranjera en las personas que estén expuestas a ello. Se considera que este método es importante al momento de aplicar la unidad didáctica puesto que éste permite que los estudiantes con TDA y TDAH que se estudian en la presente investigación se motiven, amplíen su conocimiento, comprendan comando en la lengua extranjera (inglés) y memoricen y repitan de forma dinámica nuevas palabras por medio de dicha lengua. Finalmente, se utilizó otro material didáctico como los pictogramas, las cuales muestran una representación gráfica de idea o palabra sin necesidad de ir acompañada de un texto explicativo, siendo capaces de trasladar un mensaje, integrándose con un recurso auditivo que permita asociar a la palabra o idea.

Esta unidad didáctica busca desarrollar las habilidades comunicativas del inglés en estos estudiantes, debido a que se ha observado que es la habilidad en la cual esta población demuestra gran interés y motivación por su proceso de aprendizaje en dicha lengua extranjera, además, los estudiantes demuestran ser más receptivos durante su proceso de aprendizaje, y al desarrollar una unidad didáctica ajustada a su habilidades y capacidades, se espera potencializar en estos su aprendizaje, por otra parte, se observa una atracción por la música, y gusto por las canciones en inglés donde se logra establecer en los estudiantes periodos cortos de atención y

cierta respuesta a estímulos, por ende al apreciar esta situación, se esperan implementar otras estrategias que también permitan un acercamiento al inglés, desde el gusto y la fascinación que pueden llegar a sentir, tratando de buscar determinados recursos didácticos y objetivos específicos en la creación de una unidad didáctica, de la cual carece la institución educativa para abordar esta población, presentándose como un material que podrá ayudar a futuros docentes en el desarrollo de una clase con estos estudiantes, proponiendo la planificación de actividades estructuradas y dirigidas, empleando reforzadores y materiales sociales, reforzando las habilidades y fortalezas de cada niño, aprovechando las capacidades visuales y espaciales de los estudiantes.

### **7.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de información**

Como se mencionó anteriormente, para el desarrollo de esta investigación, se implementaron diversos instrumentos para la recolección de datos, los cuales se consideran fundamentales y apropiados de acuerdo al estudio de caso presentado. Dichos instrumentos aplicados fueron una prueba diagnóstica de Cambridge English para identificar el nivel inicial y luego evaluar el nivel final de la comprensión auditiva de los estudiantes, una entrevista semi-estructurada dirigida a los padres de familia con el objetivo de conocer el comportamiento de los estudiantes en casa y desenvolvimiento en el proceso de aprendizaje y diarios de campo en donde se recolectan datos sobre los comportamientos de los estudiantes en cada sesión y en el desarrollo del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

#### **Instrumento del diagnóstico**

#### **Cambridge Assessment English - Young Learners Test**

Cambridge English es una institución cuyo objetivo es generar certificados y pruebas en inglés para toda la población. Esta institución hace parte de la Universidad de Cambridge de Reino Unido y estas pruebas fueron fundadas en 1917 y se consideran una de las más prestigiosas para estudiantes y profesores de inglés.

Estas pruebas de inglés se validan de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Actualmente, dicha institución cuenta con una plataforma web en donde permite al interesado realizar exámenes oficiales para mejorar sus habilidades comunicativas (Speaking, Reading, Listening, Writing) del inglés como lengua extranjera; estos exámenes van desde los niveles principales pre A1 starters, A1 movers, A2 flyers, A2 key for schools, hasta los niveles intermedios y avanzados B1 preliminary, B2 first, C1 advanced y C2 proficiency. Por último, este también permite realizar pruebas diagnósticas virtuales de manera gratuita según lo que se desee evaluar; los tipos de prueba que presenta son: inglés general (General English), para escuelas (For Schools), para negocios (For Business) y para aprendices jóvenes (Young Learners).

En este caso, la prueba diagnóstica que se decide utilizar es la prueba gratuita virtual denominada Young Learners (“jóvenes aprendices”) cuyo nivel es A1 de acuerdo al MCER; esta prueba fue tomada de la página web oficial de Cambridge English Language Assessment (<https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/young-learners/>), es decir que, los estudiantes realizaron el examen directamente en la página web. Dicha prueba está compuesta de cuatro partes divididas de la siguiente manera: las dos primeras partes evalúa al aprendiz vocabulario y gramática general; en la tercera parte evalúa comprensión lectora, en la cuarta y última parte evalúa comprensión auditiva. Las dos primeras partes (1-2), están compuestas por 3 preguntas cada una, la tercera parte está compuesta por 4 preguntas y la cuarta parte está compuesta por 5 preguntas, para así tener un total de 15 preguntas en dicha prueba. Esta prueba

fue utilizada en dos momentos, inicialmente como prueba diagnóstica y luego como prueba final. Por ende, el objetivo de esta herramienta era identificar el nivel de inglés en los estudiantes y finalmente, sistematizar los aprendizajes alcanzados de la misma lengua extranjera en los estudiantes de grado cuarto de básica primaria del Colegio Niño Jesús de la ciudad de Tuluá. Por último, es importante mencionar que los estudiantes intervenidos realizaron todas las partes por las cuales estaba compuesta dicha prueba.

### **Instrumento de evaluación**

Es la misma prueba de inglés Cambridge Assessment English - Young Learners Test, utilizada en la prueba diagnóstica. En este caso la prueba también se aplicó en su totalidad.

### **Entrevista semi-estructurada**

Para iniciar con la recolección de datos, se tuvo en consideración la herramienta de la entrevista, puesto que es uno de los instrumentos más utilizados para la recolección de datos. Este instrumento genera comodidad y confianza en el entrevistado ya que se trata básicamente del simple hecho de dialogar. De acuerdo con Díaz et al. (2013), la entrevista semi-estructurada brinda mayor flexibilidad y permite plantear inquietudes de acuerdo con los propósitos de la investigación.

Se inició por realizar unas preguntas a los padres de familia de los estudiantes en cuestión, sobre los posibles cambios de comportamiento que habían presentado los estudiantes en casa, los avances y a su vez conocer las opiniones de los padres de familia con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (L.E) de los estudiantes. La entrevista está compuesta por 8 preguntas relacionadas con la motivación, aprendizaje de la L.E de los estudiantes y la perspectiva que tienen los padres de familia con respecto a las aulas inclusivas.

## **Diario de Campo**

De acuerdo a la ejecución de las mediaciones llevadas a cabo en esta investigación, se diseñaron unos diarios de campo con el objetivo de sistematizar los aprendizajes alcanzados de una lengua extranjera en los estudiantes de cuarto de básica primaria con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno de Déficit de Atención, además de sistematizar las experiencias de los estudiantes al aplicar la unidad didáctica en cada sesión y de esta manera analizar los resultados. Los aspectos que se analizaron durante la recolección de información son los posibles cambios de comportamiento que puedan presentar los estudiantes, también la motivación e interés por participar en cada intervención, la concentración, atención, compañerismo, el trabajo en equipo y el cumplimiento de los estudiantes en las tareas asignadas por las investigadoras.

## **Talleres pedagógicos**

Los talleres pedagógicos como estrategia metodológica, son herramientas que posibilitan la integración de la teoría y la práctica en el proceso de ejecución, facilitando así el ambiente de participación de los estudiantes, y el desarrollo de las competencias correspondientes, para generar un carácter de investigador, cognoscitivo, aprehensivo, y cooperativo. Aponte (2015) lo define como “una estrategia saludable para promover el espíritu investigativo entre docentes y estudiantes a través de la acción dialógica, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.51). Este formato de talleres permite que los individuos puedan desarrollar sus destrezas, ponerse retos, evaluar sus conocimientos y brindan la opción de una perspectiva vivencial; además de que se generan factores imprescindibles para llevar a cabo su labor como estudiantes.

Los talleres que pueden adaptarse a las necesidades específicas de un contexto educativo determinado, se conciben como una estrategia metodológica para facilitar el

aprendizaje colectivo en la construcción de conceptos a través de un proceso de investigación participativo. Los estudiantes son la base del taller y los profesores actúan como facilitadores, fomentando y estimulando la colaboración (Aponte, 2015); aportando utilidad en el desenvolvimiento de las destrezas comunicativas en una lengua extranjera.

#### **7.4. Técnica de análisis y procesamiento de la información**

Referente al análisis de la información, se hizo un proceso de codificación abierta axial y selectiva que sirvió para obtener unas categorías de acuerdo a sus semejanzas y repeticiones. Bonilla y López (2016) consideran que el proceso de codificación logra identificar las características de los datos, también se logra hacer comparaciones entre sí con el fin de encontrar similitudes y separar diferencias. Aquellos datos que tienen mismas características se agrupan y se les asigna un nombre, es decir un código.

Con base en los procedimientos de análisis de contenido, se siguieron 3 etapas para analizar los datos cualitativos obtenidos de la prueba diagnóstica, los diarios, la entrevista a los padres, los talleres pedagógicos y el grupo focal. Etapa 1 Transcripción: el primer paso fue transcribir los resultados de la prueba diagnóstica, las entrevistas respondidas por los padres de los estudiantes, los diarios aplicados en cada intervención, los talleres pedagógicos realizados por los estudiantes y el grupo focal realizado por los investigadores y los estudiantes. Etapa 2 Codificación: esta parte se centró en una frase o palabra que representa una idea a partir de la información obtenida. Etapa 3 Categorización: en esta etapa se clasificaron los códigos en categorías y/o subcategorías, teniendo en cuenta aquellas palabras o frases que más se repetían, tales como "motivación", "actividades de escucha", "interés", "los estudiantes tienen éxito en las tareas de escucha", "participación de los estudiantes", "atención y concentración de los estudiantes", "trabajo en equipo y compañerismo". Una vez finalizado dicho proceso, las categorías finales que se obtuvieron fueron diseño universal para el aprendizaje implementado

en una unidad didáctica, compromiso, trabajo en equipo y efectos de los principios del DUA en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en clases de inglés. Dichas categorías se discuten más adelante en el análisis de los resultados.

### **7.5. Población y muestra**

La muestra tomada para esta investigación son los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la institución educativa Colegio del Niño Jesús de carácter privado la cual cuenta en este grado con un estudiante caracterizado con (TEA) y un estudiante caracterizado con (TDAH), y con 10 estudiantes sin esta caracterización. Para una mejor contextualización del lugar donde se realizó la investigación, se tiene presente que es una institución educativa de carácter privado, ubicada en el barrio Salesiano de la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca, esta institución cuenta con una población de primaria y bachillerato distribuidos por salones que no cuentan sino con un máximo de 13 estudiantes en cada salón de primaria, y en bachillerato una población máxima de 20 estudiantes en cada salón. Esta institución es pequeña en cuestión de espacios de esparcimiento, no obstante, dispone de otros escenarios para la lúdica, el juego y las clases de educación física. La institución conforme a lo establecido con la ley 115 acoge en sus instalaciones una parte de población de niños en educación inclusiva, ya que en primaria para el año 2022 asisten un total de 8 niños en condición de inclusión educativa, y en bachillerato un promedio de 10 estudiantes.

Por otra parte, se toma en consideración el apoyo brindado a los docentes por parte del departamento de psicología y neuropsicología del colegio, para dar a conocer los casos y hacer charlas con los docentes sobre esta población específica.

Los estudiantes cuentan con unas características específicas, edades entre los 8 a 11 años, de un estrato social 3-4, con unos tipos de trastornos específicos y evidenciables en los demás grupos de primaria, como lo son los ya mencionados a lo largo de la presente

investigación, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno de Atención e Hiperactividad (TDAH).

## **8. Análisis y discusión de los resultados**

### **Análisis de la prueba diagnóstica Cambridge English Young learners Test.**

Para poder dar respuesta a la problemática identificada en cuarto grado de básica primaria con los niños con discapacidades cognitivas del Colegio del Niño Jesús de Tuluá, primero fue necesario identificar a la población y conocer el nivel inicial de inglés de cada estudiante para luego intervenir por medio de una unidad didáctica enfocada en el DUA. Se aplicó a los estudiantes una prueba diagnóstica (pre test) tomada de Cambridge Assessment English, más precisamente el examen denominado “Young Learners Test”, el cual es apto para principiantes o aquellos que se encuentren en un nivel básico de inglés. Esta prueba consta de cuatro partes que se clasifican de la siguiente manera: la primera parte está relacionada con imágenes, de acuerdo a lo reflejado en la imagen se debe seleccionar la descripción correcta; la segunda parte consiste en marcar la opción correcta según el enunciado presentado; la tercera parte consta en completar un párrafo corto con las opciones correctas; la cuarta y última parte evalúa la comprensión auditiva (*listening*), en donde se presentan unas conversaciones y en base en estas se deben marcar las respuestas correctas. A continuación, se adjunta una tabla general de datos (ver figura 1) correspondiente a la prueba de Cambridge “Young Learners Test” y a los estudiantes que presentaron la misma.

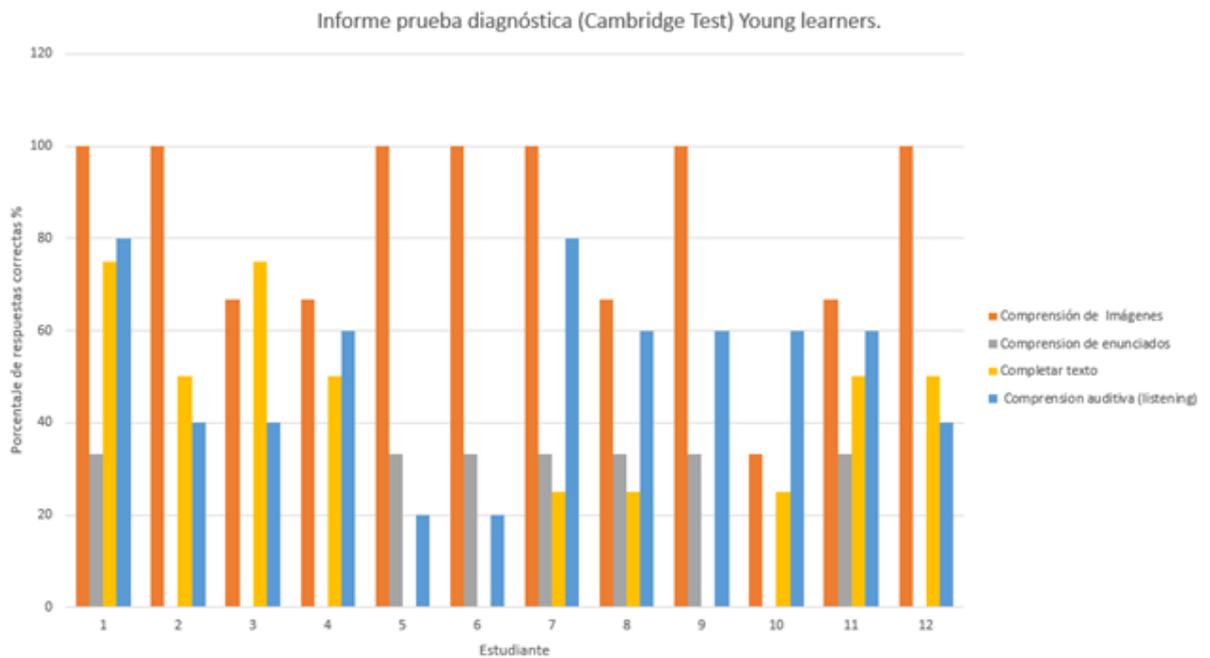
#### **1. Figura Tabla general de datos**

Estudiante	Comprensión de Imágenes			Comprensión de enunciados			Completar texto			Comprensión auditiva (listening)			Total preguntas		Total puntuación %	
	Cant. Preguntas	Buenas %	Malas %	Cant. Preguntas	Buenas %	Malas %	Cant. Preguntas	Buenas %	Malas %	Cant. Preguntas	Buenas %	Malas %	Buenas %	Malas %	Trastornos	
Estudiante 1	3	100	0	3	33,3	66,7	4	75,0	25,0	5	80,0	20,0	15	73,3	26,7	NO
Estudiante 2	3	100	0	3	0,0	100,0	4	50,0	50,0	5	40,0	60,0	15	46,7	53,3	TEA
Estudiante 3	3	66,7	33,3	3	0,0	100,0	4	75,0	25,0	5	40,0	60,0	15	46,7	53,3	NO
Estudiante 4	3	66,7	33,3	3	0,0	100,0	4	50,0	50,0	5	60,0	20,0	15	46,7	53,3	NO
Estudiante 5	3	100,0	0,0	3	33,3	66,7	4	0,0	100,0	5	20,0	80,0	15	26,7	26,7	NO
Estudiante 6	3	100,0	0,0	3	33,3	66,7	4	0,0	100,0	5	20,0	80,0	15	26,7	26,7	NO
Estudiante 7	3	100,0	0,0	3	33,3	66,7	4	25,0	75,0	5	80,0	20,0	15	46,7	53,3	NO
Estudiante 8	3	66,7	33,3	3	33,3	66,7	4	25,0	75,0	5	60,0	40,0	15	46,7	53,3	TDAH
Estudiante 9	3	100,0	0,0	3	33,3	66,7	4	0,0	100,0	5	60,0	40,0	15	46,7	53,3	NO
Estudiante 10	3	33,3	66,7	3	0,0	100,0	4	25,0	75,0	5	60,0	40,0	15	33,3	66,7	NO
Estudiante 11	3	66,7	33,3	3	33,3	66,7	4	50,0	50,0	5	60,0	40,0	15	53,3	46,7	NO
Estudiante 12	3	100,0	0,0	3	0,0	100,0	4	50,0	50,0	5	40,0	60,0	15	46,7	53,3	NO

*Nota.* Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, se logró evidenciar que la mayoría de estudiantes presentaron dificultades en la parte de *listening*, en la parte de completar el texto y en la de marcar la opción correcta de acuerdo al enunciado. En la primera parte relacionada con las imágenes, no se evidenciaron muchas falencias como en las mencionadas anteriormente. Ver figura 2.

## 2. Figura Informe prueba diagnóstica Cambridge test Young Learners.



*Nota.* Elaboración propia.

Simultáneamente a lo observado durante la aplicación de la prueba, se constató que en la sesión de las imágenes los estudiantes se mostraban muy seguros debido a que se les facilitaba relacionar cada imagen con las opciones planteadas. Por otra parte, todos los estudiantes excepto el que obtuvo mayor resultado, presentaron dificultades en la parte de completar el párrafo, muchos manifestaban que no comprendían, se estresaban un poco y demostraban expresiones faciales de preocupación. En la parte de *listening* se aseguró que todos pudieran escuchar bien las conversaciones y además se reprodujo cada audio dos veces, puesto que, al encontrarse con esta parte de comprensión auditiva, los estudiantes presentaron mayor preocupación, no se sentían seguros de que fueran a responder de manera correcta.

Finalmente, los estudiantes pudieron analizar sus propias respuestas, aciertos, errores y se lograron hacer una autoevaluación de la prueba.

La mayoría de estudiantes obtuvieron un resultado promedio de 7 de 15. El resultado más alto lo obtuvo un solo estudiante que logró acertar 11 de 15 puntos y el resultado más bajo lo obtuvieron 3 estudiantes que consiguieron 5 de 15.

En consecuencia, estos resultados demuestran que existen falencias generales en los estudiantes, en especial en la parte de comprensión lectora y auditiva, son más acertados cuando se presentan enunciados o preguntas articuladas con imágenes.

Resultados por estudiantes:

1. Estudiante 1. Este estudiante acertó 11 de 15 preguntas, siendo así el resultado más alto. En la primera parte relacionada con las imágenes acertó todas (3 de 3). En la segunda parte de preguntas con opción múltiple (marcar la mejor opción de acuerdo al enunciado) acertó 1 de 3 preguntas. En la tercera parte de completar el párrafo, acertó 3 de 4 opciones. En la cuarta y última parte que consistía en el *listening*, acertó 4 de 5 opciones.
2. Estudiante 2 obtuvo un resultado de 7 de 15. En la primera parte acertó todas (3 de 3). En la segunda parte de opción múltiple no acertó ninguna (0 de 3). En la tercera parte de completar el párrafo tuvo dos errores de 4 y finalmente, en la parte del *listening* logró 2 aciertos de 5.
3. Estudiante 3. Su resultado fue 7 de 15. En la primera parte logró 2 aciertos de 3. En la segunda parte no acertó ninguna de las 3 preguntas. En la tercera parte obtuvo 3 aciertos de 4, en el *listening* 2 aciertos de 5.
4. Estudiante 4. Este estudiante logró un resultado de 7 de 15. En la primera parte tuvo 2 aciertos de 3. En la segunda parte no acertó ninguna de las 3. En la tercera parte acertó 2 de 4. Este estudiante manifiesta que la parte del *listening* fue la más compleja para él, cuyo resultado fue 3 de 5.

5. Estudiante 5. Acertó 5 de 15. En la primera parte acertó todas (3 de 3). En la segunda parte acertó 1 de 3. En la parte de completar el párrafo no acertó ninguna. Este estudiante también expresa dificultad al momento de desarrollar la parte del *listening*, en donde acertó sólo 1 de 5.
6. Estudiante 6 obtuvo 5 de 15. En la primera parte acertó todas (3 de 3), en la segunda parte acertó 1 de 3. En la parte de completar el párrafo no acertó ninguna y en la parte del *listening* sólo logró 1 acierto de 5
7. Estudiante 7. Su resultado obtenido fue 7 de 15. En la primera parte consiguió 1 acierto de 3, en la segunda parte solo tuvo 1 acierto de 3. En la tercera parte obtuvo 1 acierto de 4. En la parte del *listening* logró 4 aciertos de 5
8. Estudiante 8. Este estudiante obtuvo un resultado de 7 de 15. En la primera parte obtuvo 2 aciertos de 3. En la segunda parte acertó 1 de 3. En la tercera parte obtuvo 1 acierto de 4. En la última parte logró 3 aciertos de 5.
9. Estudiante 9 logró 7 de 15. En la primera parte acertó todas (3 de 3). En la segunda parte 1 de 3, en la tercera parte no logró ningún acierto. En la última parte obtuvo 3 aciertos de 5.
10. Estudiante 10. Su resultado fue de 5 de 15. En la primera parte acertó 1 de 3, en la segunda parte no logró ningún acierto. En la tercera parte acertó 1 de 4. En la parte del *listening* acertó 3 de 5.
11. Estudiante 11. Consiguió como resultado 7 de 15. En la primera parte tuvo 2 aciertos de 3, en la segunda parte acertó 1 de 3, en la tercera parte acertó 2 de 4 y en la parte del *listening* acertó 2 de 5.
12. Estudiante 12. Alcanzó 7 de 15. En la primera parte logró 3 de 3. En la segunda parte no acertó ninguna (0 de 3). En la tercera parte acertó 2 de 4. Finalmente, en el *listening* acertó 2 de 5.

## **Estudiantes con TEA y TDAH: Registro de intervención de prueba diagnóstica**

### **Cambridge English “Young Learners Test”**

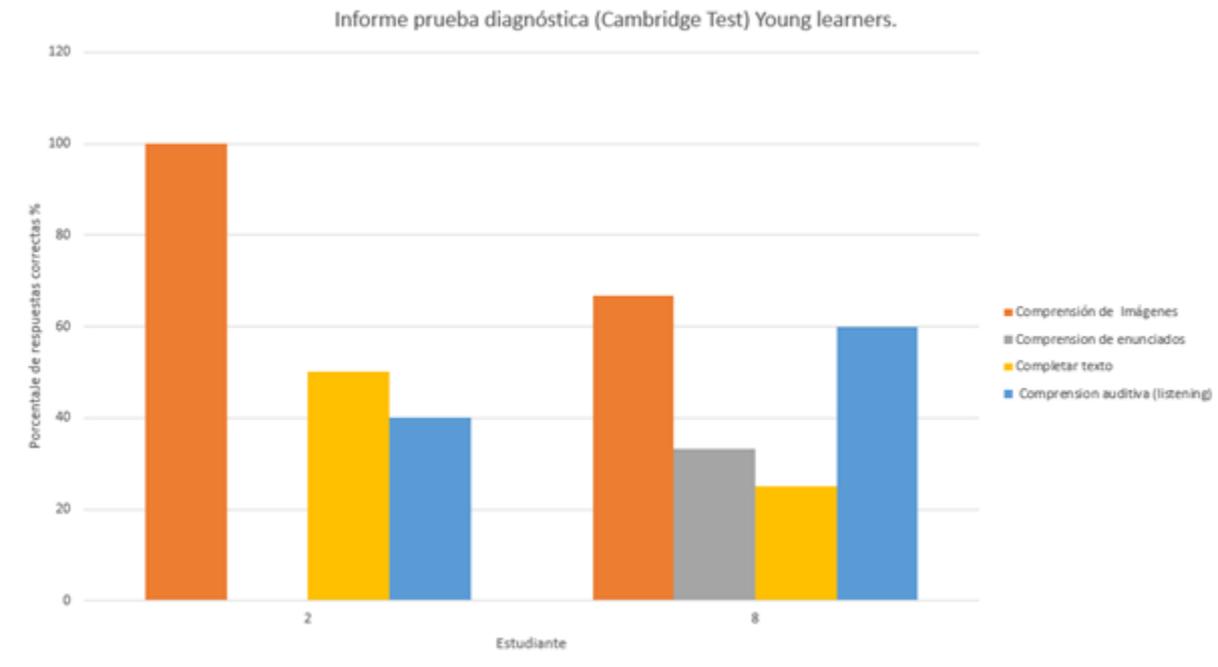
El estudiante 2 es el que presenta el trastorno del espectro autista (TEA). Al inicio se notaba muy emocionado y seguro al realizar la prueba diagnóstica; tomó el mouse del computador y empezó a desarrollar dicha prueba. Por otro lado, no se observaron conductas disruptivas durante el desarrollo de la misma.

Con respecto a sus resultados obtenidos en el diagnóstico, el estudiante logró 7 aciertos de 15 puntos. En la primera parte relacionada con las imágenes, acertó todas (3 de 3). En la segunda parte de seleccionar la opción correcta de acuerdo al enunciado el estudiante no acertó ninguna (0 de 3). En la tercera parte de completar el párrafo obtuvo dos aciertos de 4, en la cuarta y última parte que consistía en la comprensión auditiva (*listening*), el estudiante tuvo 2 aciertos de 5 (*Ver figura 3*). Al finalizar la prueba, se evidencian en el estudiante ciertas conductas disruptivas como el palmeo.

El estudiante 8 es el que presenta el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). El estudiante también se mostraba seguro al momento de empezar con la prueba diagnóstica. Al inicio presentó inconvenientes para ingresar al enlace de dicha prueba y se desesperó, sin embargo, logró el ingreso y desarrolló el test sin problema.

Sus resultados obtenidos fueron 7 aciertos de 15 puntos, al igual que el estudiante 2 (TEA). En la primera parte relacionado con las imágenes obtuvo 2 aciertos de 3. En la segunda parte acertó 1 de 3. En la tercera parte en donde debía seleccionar la opción correcta para completar el párrafo, el estudiante obtuvo sólo 1 acierto de 4. La última parte comprendida por el *listening*, el estudiante acertó 3 de 5 (*Ver figura 3*). Al finalizar la prueba, se le permitió al estudiante jugar en el computador debido a que se encontraba ansioso.

### 3. Figura Resultado prueba “Young Learners Test” de estudiantes con TEA y TDAH



Nota. Elaboración propia.

#### Análisis del post test de Cambridge Assessment English “Young Learners”.

Para evaluar el nivel de inglés de los estudiantes, ellos realizaron nuevamente la prueba de Cambridge Assessment English “Young Learners Test”. Esta prueba consta de cuatro partes que se clasifican de la siguiente manera: la primera parte está relacionada con imágenes, de acuerdo a lo reflejado en la imagen se debe seleccionar la descripción correcta; la segunda parte consiste en marcar la opción correcta según el enunciado presentado; la tercera parte consta en completar un párrafo corto con las opciones correctas; la cuarta y última parte evalúa la comprensión auditiva (*listening*), en donde se presentan unas conversaciones y en base en estas se deben marcar las respuestas correctas. A continuación, se adjunta una tabla general de datos (figura 4.) correspondiente a la prueba de Cambridge “Young Learners Test” y a los estudiantes que presentaron la misma.

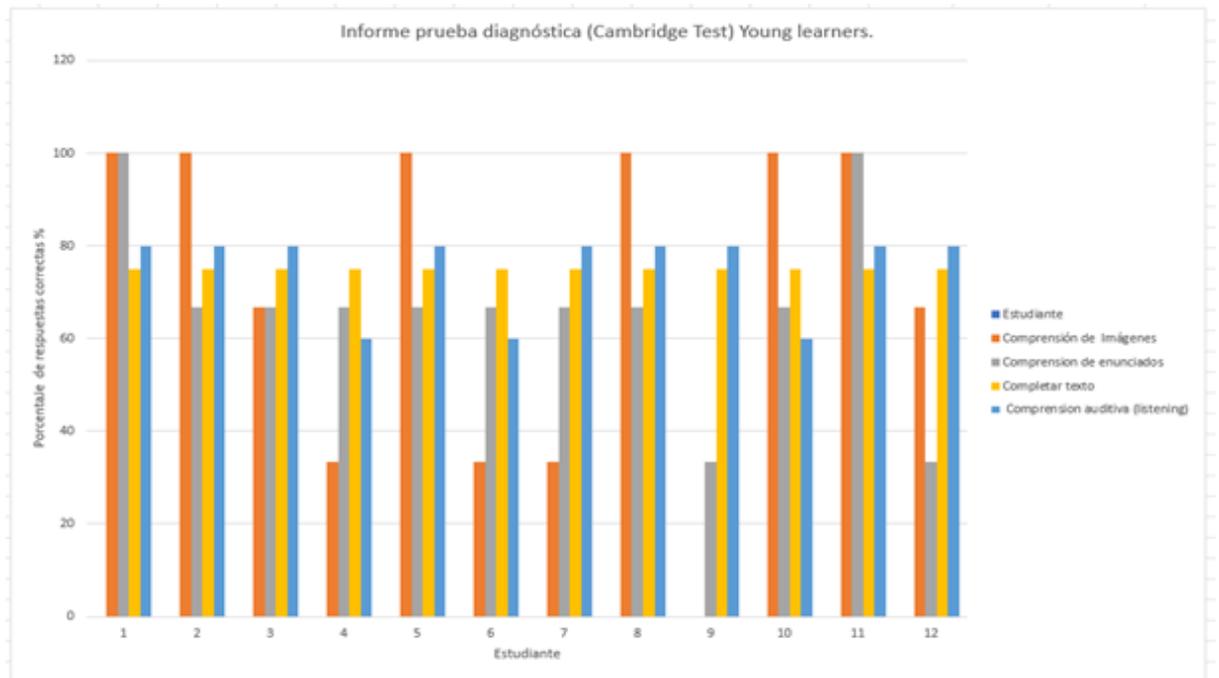
#### 4. Figura Tabla general de datos

Estudiante	Comprensión de imágenes			Comprensión de enunciados			Completar texto			Comprensión auditiva (listening)			Total preguntas	Total puntuación %		Trastornos
	Preguntas	Buenas %	Malas %	Preguntas	Buenas %	Malas %	Preguntas	Buenas %	Malas %	Preguntas	Buenas %	Malas %		Buenas %	Malas %	
Estudiante 1	3	100,0	0,0	3	100,0	0,0	4	75,0	25,0	5	80,0	20,0	15	86,7	13,3	NO
Estudiante 2	3	100	0	3	66,7	33,3	4	75,0	25,0	5	80,0	20,0	15	80,0	20,0	TEA
Estudiante 3	3	66,7	33,3	3	66,7	100,0	4	75,0	25,0	5	80,0	20,0	15	73,3	26,7	NO
Estudiante 4	3	33,3	66,7	3	66,7	100,0	4	75,0	25,0	5	60,0	40,0	15	60,0	40,0	NO
Estudiante 5	3	100,0	0,0	3	66,7	100,0	4	75,0	25,0	5	80,0	20,0	15	80,0	20,0	NO
Estudiante 6	3	33,3	66,7	3	66,7	100,0	4	75,0	25,0	5	60,0	40,0	15	60,0	40,0	NO
Estudiante 7	3	33,3	66,7	3	66,7	100,0	4	75,0	25,0	5	80,0	20,0	15	66,7	33,3	NO
Estudiante 8	3	100,0	0,0	3	66,7	100,0	4	75,0	25,0	5	80,0	20,0	15	80,0	20,0	TDAH
Estudiante 9	3	0,0	100,0	3	33,3	100,0	4	75,0	25,0	5	80,0	20,0	15	46,7	53,3	NO
Estudiante 10	3	100,0	0,0	3	66,7	33,3	4	75,0	25,0	5	60,0	40,0	15	73,3	26,7	NO
Estudiante 11	3	100,0	0,0	3	100,0	0,0	4	75,0	25,0	5	80,0	20,0	15	86,7	13,3	NO
Estudiante 12	3	66,7	33,3	3	33,3	66,7	4	75,0	25,0	5	80,0	20,0	15	66,7	33,3	NO

*Nota.* Elaboración propia.

En la figura 5. que se muestra a continuación, se evidencia que los resultados del post test arrojaron que la mayoría de estudiantes mejoraron gratamente en la prueba, especialmente en la comprensión auditiva (listening), en la comprensión de imágenes y en la parte de completar el texto.

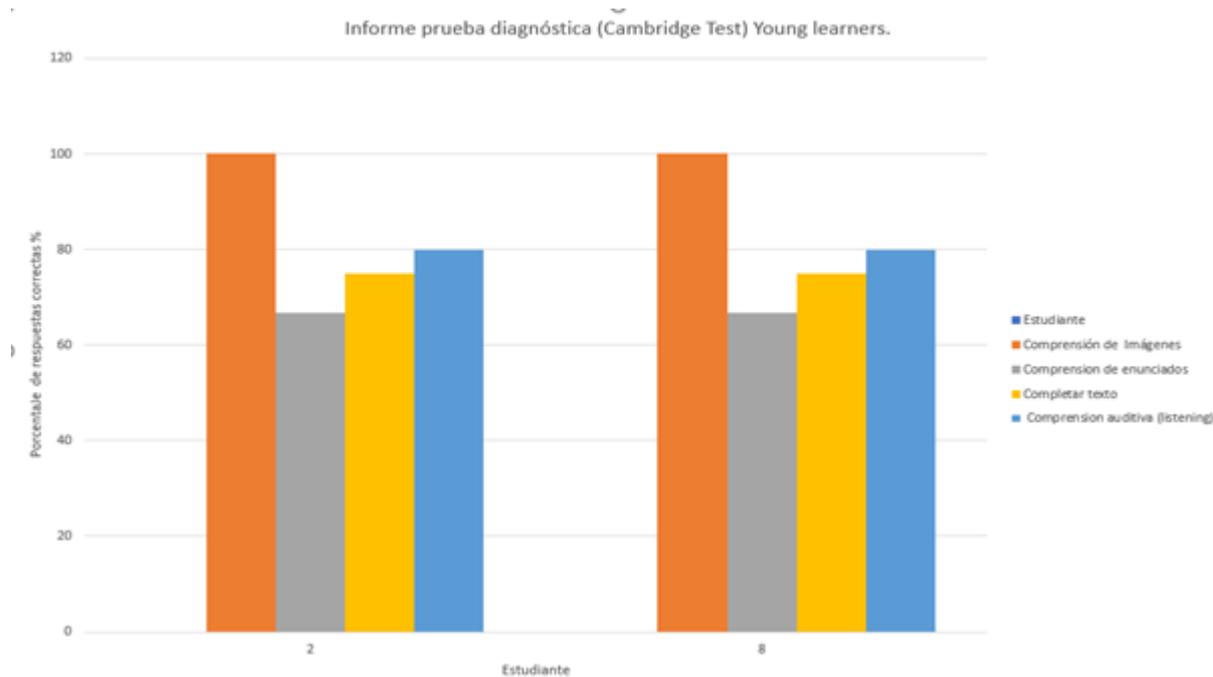
#### 5. Figura Informe post test Cambridge test Young Learners



*Nota.* Elaboración propia.

A continuación, se muestran los resultados parciales del post test de los estudiantes con TEA (E2) y TDAH (E8). En la figura 6 se observan los resultados de la prueba completa, notando que ambos estudiantes presentan los mismos puntajes.

## 6. Figura Resultado post test “Young Learners Test” de estudiantes con TEA y TDAH



*Nota.* Elaboración propia.

Al finalizar el post test, varios estudiantes incluidos los estudiantes con TEA y TDAH expresaron que les gustaba más realizar exámenes con esta metodología, es decir por medio de las TIC 's. Algunos expresaron que este método de evaluación es más dinámico que la manera tradicional y se interesaban más por realizar la prueba en su totalidad. El estudiante con TDAH expresó estar emocionado debido a que le gustan más los exámenes cuando se llevan a cabo en la sala de sistemas.

A continuación, se presentarán los resultados y la discusión, de acuerdo con los objetivos de este estudio. Conforme con las observaciones realizadas, se encontraron 4 categorías al realizar los procedimientos de análisis de contenido. Las categorías obtenidas son: diseño universal para el aprendizaje implementado en una unidad didáctica, compromiso, trabajo en equipo y los efectos de los principios del DUA en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en clases de inglés.

Por lo tanto, el análisis de los hallazgos para cada grupo se presenta como la reflexión creada por los investigadores a lo largo de la implementación de la intervención pedagógica. Cabe aclarar que las siguientes categorías presentadas se obtuvieron mediante un proceso de codificación abierta axial selectiva.

### **8.1. Diseño universal para el aprendizaje implementado en una unidad didáctica**

La primera categoría encontrada en este proceso de intervención fue el diseño universal para el aprendizaje implementado en una unidad didáctica. Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo de investigación, el diseño universal para el aprendizaje ayuda a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y a su vez permite que todos ellos participen en estos procesos independientemente de su condición física o cognitiva. Según Rose et., al (2006) el término DUA destaca el propósito especial de los entornos de aprendizaje, no se crean sólo para transmitir información o para proteger, sino que se crean para apoyar y fomentar los cambios en el conocimiento y las habilidades que llamamos aprendizaje, además, el DUA no sólo requiere el diseño de información accesible y fácil de entender, sino que también necesita una pedagogía accesible. Además, el diseño de la unidad didáctica fue de gran apoyo para este estudio ya que se pudo planificar el paso a paso de cada clase a desarrollar con los alumnos, en cuanto a habilidades, tiempos, objetivos y los criterios de evaluación (Herrera, 2017).

A través de la implementación de la unidad didáctica, se diseñaron y aplicaron diferentes actividades y estrategias para desarrollar las competencias básicas del inglés y especialmente mejorar la habilidad de escucha de todos los estudiantes involucrados en el estudio; por ejemplo, una actividad implementada en clases para mejorar su habilidad de escucha fue un diálogo dramatizado basado en la película "Encanto", que consistió en narrar las buenas y malas prácticas que se presentan con el medio ambiente. En el diálogo participaron

todos los estudiantes, cada uno interpretando un personaje específico de dicha película. a continuación, se muestra un pequeño fragmento de dicho diálogo (elaboración propia):

Taking care of the environment dialogue

Student 1: ¡ hello my friends and teacher let's talk about the environment!

Everybody says: ¡Yay! YES. (showing excitement about it)

Student 1: Do you remember what we can do to protect our planet earth and the environment?

Student 2: yes, me. I know that we cannot throw garbage on the street or on the floor.

Student 3: Also, remember that when we finish brushing our teeth, taking a shower or washing our hands, we should not leave the water running.

Student 1: Oh yeah, that's right.

Student 4: ¡ You are missing something very important! We can protect the environment if we reduce, reuse and recycle.

Student 2: Oh yes my friend, that is true.

Student 5: ¡ We can as well volunteer for cleanups in our neighborhood or here in our school!

Student 3: That is very cool, I would like to do that.

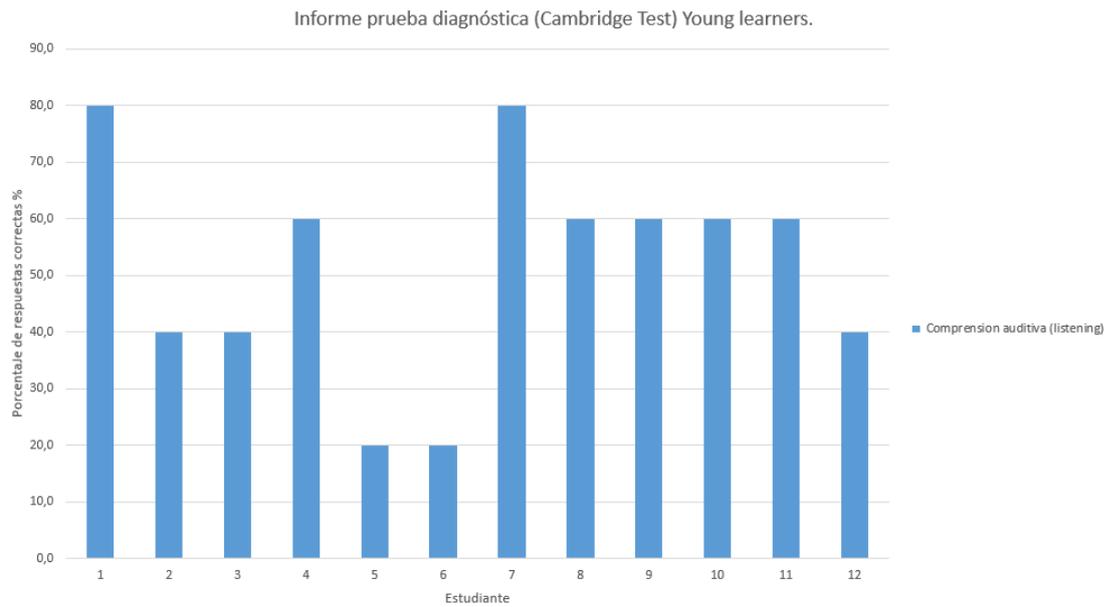
Por medio de la aplicación de este diálogo dramatizado, fue posible evidenciar que los estudiantes perfeccionaron su habilidad auditiva en inglés puesto que cada vez que a un estudiante le correspondía participar en el diálogo, los demás estaban atentos escuchando las narraciones y así lograban comprender lo que escuchaban. la mayoría de ellos estuvieron muy motivados y dispuestos a realizar dicha actividad; por ejemplo, el niño con TEA se encontraba muy emocionado cada vez que era su turno de participar, también se evidenció que en ciertos momentos uno o dos estudiantes cometieron errores de pronunciación al momento de participar, cuando esto ocurría los demás compañeros se ayudaban y motivaban entre sí para darle continuidad al ejercicio. Cuando se generaban errores de pronunciación, algunos estudiantes notaron dichas falencias. También se notó por medio de este ejercicio que una

estudiante no se sentía capaz de participar debido a que se encontraba nerviosa y manifestaba su falta de deseo de participar en el diálogo porque no “sabía hablar inglés”, sin embargo, sus compañeros la alentaron para que fuese partícipe en la actividad. Al respecto Kalan (2007) señala que una de las destrezas que más genera ansiedad en los individuos es la del habla. Además, menciona diversas dificultades que pueden aparecer en la expresión oral, tales como, el miedo de cometer errores, el miedo de hablar en público, falta de vocabulario y la fluidez.

Con relación a lo anterior, Arévalo (2019) argumenta que “si el estudiante no logra alcanzar un nivel apropiado de comprensión de la información no será capaz de usarla para avanzar en su aprendizaje” (p. 4).

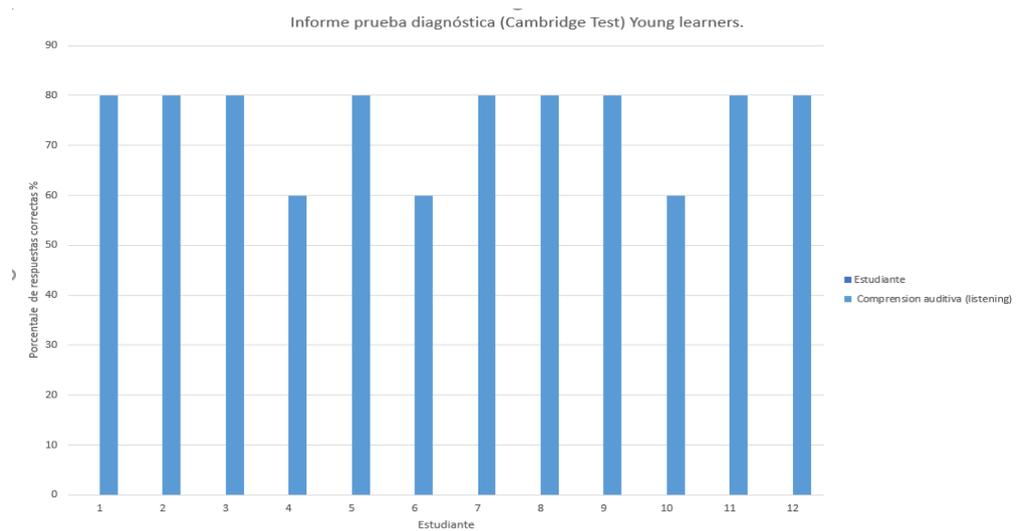
Por otra parte, la prueba diagnóstica que se aplicó a los estudiantes tanto al inicio como al final de la investigación, evidenció que los estudiantes tuvieron una notable mejora en los resultados de la prueba final, especialmente en la parte de comprensión auditiva. Véanse las figuras 7 y 8. Así pues, de acuerdo con Arriaga (2015) el diagnóstico pedagógico o educativo es una tarea básica que implica descubrir los aspectos cognitivos, actitudinales y competenciales de un grupo y de cada uno de sus participantes.

## 7. Figura Resultados del “listening” en el pre test



*Nota.* Elaboración propia.

## 8. Figura Resultados del “listening” en el post test



*Nota.* Elaboración propia.

Según los resultados de la comprensión auditiva previamente mostrados obtenidos en el pre-test y en el post-test, hay una mejora significativa en estos resultados, especialmente vemos cómo los alumnos 5 y 6 que obtuvieron las puntuaciones más bajas en el pre-test, mejoraron sus resultados en el post-test. Esto nos permite conocer que las estrategias y

actividades aplicadas a través de la unidad didáctica ayudaron a estos alumnos en su proceso de aprendizaje del inglés, particularmente en la habilidad de escuchar. Es importante mencionar que el alumno 2 es el alumno con TEA y el alumno 8 es el alumno con TDAH. Los hallazgos también nos dicen que el alumno 2 mejoró sus resultados en comparación con el pre-test; por otro lado, aunque el alumno 8 lo había hecho bien en el pre-test, podemos ver cómo en el post-test también mejoró su puntuación.

Sin embargo, al momento de iniciar con la parte de comprensión auditiva, algunos estudiantes se sintieron incómodos e inseguros al momento de escuchar y luego responder dicha sesión en el pre-test. Muchos manifestaron que no comprendían algunos de los audios de la prueba, también expresaban que las conversaciones eran muy rápidas o que el nivel de dificultad era muy alto.

En ese orden de ideas, Lugo et al. (2019) expresan que los individuos escuchamos sin poder interactuar con el emisor, lo que dificulta pedir aclaraciones cuando no entendemos lo que estamos escuchando. A su vez, Burford (s.f.) considera que es complejo controlar lo que otros expresan y por consiguiente comprender el mensaje, lo cual de cierto modo genera algún nivel de estrés. Adicionalmente, Burford (s.f.) también añade que una de las complicaciones en la adquisición de la comprensión auditiva en los aprendices es el hecho de no vivir en un entorno donde se hable la lengua extranjera o no escuchar el idioma en situaciones reales.

## **8.2. Compromiso**

La segunda categoría que fue posible identificar a través del diario de la investigadora, entrevistas con padres y grupo focal, está relacionada con el compromiso. Esta categoría está asociada a una motivación que puede verse influida por dos componentes, en este caso, la motivación intrínseca y la extrínseca (Lepper et al., 2005; Sansone & Harackiewicz, 2000). En primer lugar, como dicen Llanta et al. (2019) relacionaron la motivación intrínseca que

“satisface la satisfacción que sienten las personas y que se manifiesta a través del interés, la curiosidad y las propias capacidades” (Coto & Bernal, 2014, p. 23) y la motivación extrínseca, de la jerarquía de las necesidades humanas, en Maslow (1943) expresada como lo que impulsa a un individuo a actuar debido a una recompensa o a un factor externo. Esta acción se genera externamente y sus niveles asociados corresponden a necesidades fisiológicas, seguridad, pertenencia, amor y aprecio. En este sentido, los resultados de este estudio sugieren que la motivación de los estudiantes puede estar influenciada por una variedad de variables. Esta observación es apoyada por lo siguiente:

“Se observó que todos los estudiantes estaban motivados (...) El estudiante con ASD fue el primero en salir hablando de los “Endangered animals” a este se le pidió un poco más de participación, nombrando los animales que identificaba en la imagen (pictograma), manifestó: jirafa, rinoceronte, oso polar y elefante. Por otra parte, el estudiante con ADHD fue el segundo en postularse a salir al tablero y muy enérgicamente lo dijo dos veces moviendo su cuaderno ansiosamente finalmente quedó una imagen faltante y el estudiante con ADHD salió una segunda vez tomando la imagen en manos de una de las investigadoras manifiestan que era y si era buena o mala”. DI#1.

Por otra parte, hay tres aspectos principales de la motivación según Pintrich y De Groot (1990), que se han considerado de diferentes maneras, para describir diferentes propiedades relacionadas con ellas:

En primer lugar, el componente de valor, se relaciona con metas, objetivos o razones para participar en el trabajo. El mayor o menor valor e importancia que una persona otorga a la realización de una acción determina en este caso si la realiza o no. En otras palabras, las razones, los objetivos o las metas son los que hacen que el trabajo sea importante al determinar

la importancia del trabajo en cuestión y hacer que el sujeto lo haga o no. En este caso, es evidenciable la motivación del alumno 4 por la creación de un rap, “Deberíamos hacer otra canción de rap, la que vimos me gustó mucho, aprendí mucho” GFE#9, Por otra parte, en la entrevista a padres de familia el alumno 2, ya encuentra una motivación en la canción que trasciende fuera del aula, evidenciado su compromiso y el desarrollo de las habilidades comunicativas, “Si, está muy motivado en casa, canta y pide escuchar mucho una canción que vio en clase” EP#2.

En segundo lugar, la componente expectativa incluye las actitudes y creencias de uno sobre la capacidad de uno para realizar una tarea. En este caso, los pilares importantes de la motivación para todas las materias son la autoevaluación y la creencia en uno mismo, en general y más, así como en relación con sus habilidades y capacidades. En otras palabras, incluso si el estudiante tiene buenas razones para hacer el trabajo, no ayuda si siente que no lo completará. Esto se evidencia en el grupo focal con el estudiante 1, cuando expresa “me gustó la canción, pudimos hacer un Tik-Tok y practicar mejor el baile con la canción” GFE#1, lo cual refleja un aprendizaje del inglés por medio de la canción y del baile, por otra parte, evidencia una comprensión, además de una expectativa frente a la actividad y el desarrollo de la misma.

En tercer lugar, el tercer componente afectivo, abarca los sentimientos, las emociones y, a menudo, los sentimientos que resultan del desempeño de cualquier tarea. Es uno de los pilares más importantes de la motivación que da significado y propósito a nuestras acciones y organiza nuestros pensamientos sobre las necesidades emocionales y adaptativas, como se evidencia en el grupo focal con el estudiante con TDAH, cuando manifiesta: “profesora, deberíamos practicar más y más para yo poder bailar con mi perro Toby”, GFE TDAH#8, evidenciando el componente afectivo del aprendizaje.

Los momentos mencionados anteriormente reflejan aquellos estudiantes que se involucraron a través de estímulos intrínsecos y extrínsecos. Según Leeper et al. (2005), los niños pueden involucrarse en una tarea académica porque les resulta de interés, porque esto complacerá a su maestro o les ayudará a obtener buenas calificaciones. Ambos estímulos se hicieron evidentes durante el análisis de los resultados y la discusión. Primero, se evidenció el estímulo intrínseco con la sugerencia de crear otra canción de rap, porque agrada a un estudiante y en la sugerencia de hacer un video por Tik-Tok (red social de videos) con el objetivo de practicar mejor la danza con la canción. En segundo lugar, el factor extrínseco se evidencia mediante el uso de material pedagógico como imágenes (pictogramas) para expresar vocabulario relacionado con el entorno, donde se evidencia la participación activa del estudiante con TEA, como es evidenciable en el siguiente apartado: “Fue divertido aprender, esta es “pollution (señalando el pictograma)” GFE TEA#2 y por otra parte la participación activa del estudiante con TDAH: “Profesora si fue divertido, la imagen me gustó mucho y se la palabra” GFE TDAH#8.

### **8.3. Trabajo en equipo**

Otra de las categorías obtenidas en este proceso es la de trabajo en equipo, que se evidenció en muchas de las actividades aplicadas durante las intervenciones. El trabajo en equipo permite que los estudiantes interactúen con compañeros con los que no tienen mucha relación, también hace que los estudiantes se ayuden mutuamente en la realización de las actividades o que puedan ayudarse a entender mejor para realizar las actividades propuestas por el profesor. Como mencionan Alcover et., al (2004) el trabajo en equipo se considera una herramienta muy eficaz para promover la adquisición de los conocimientos necesarios para que los profesores puedan afrontar las demandas cambiantes de los entornos dinámicos. Además, un factor que está muy presente en esta categoría es el del compañerismo, porque permitirá a quienes lo practican trabajar eficazmente en equipo.

Partiendo de lo anterior, varios estudiantes manifestaron su apreciación por realizar algunas actividades con sus compañeros ya que, como se mencionó anteriormente, esto les permitió interactuar en el aula y también generar trabajo en equipo. Esto se ve reflejado en las siguientes conversaciones, tanto en el grupo focal como en los diarios de campo, en la pregunta 1. ¿Cómo les pareció la actividad de la dramatización teatral de “Encanto” relacionado al medio ambiente?, GFE#1: “Me gustó mucho la obra de teatro, porque aprendí el diálogo y me gustó disfrazarme de “Antonio” en la obra, compartí con mis compañeros”, por otra parte, en el GFE#3: “Me gustó estar en la obra de teatro, porque pude interactuar con mis compañeros”. Resaltando a su vez las observaciones realizadas por parte del estudiante con TEA, al identificarse como miembro de un grupo, demostrando su capacidad de liderazgo en el trabajo en equipo al expresar: “Vamos a cantar la canción “Let’s take care our planet Earth” profesora de inglés”, sí me gustó mucho, GFE TEA#2.

En este orden de ideas, el aprendizaje cooperativo “facilita el reencuentro de los estudiantes con la lengua en condiciones diferentes a las que tienen en su aula” (Hammond 2009, p.19), lo que toma relevancia “cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla fuera del medio lingüístico” (p.19). Esto se debe a que este ambiente informal permite que los estudiantes se sientan libres y desinhibidos a la hora de expresarse en un idioma extranjero, al mismo tiempo que desarrollan habilidades de comunicación colaborativa para resolver problemas, lo que significa crear un ambiente propicio para el aprendizaje del idioma. Como se evidencia en las observaciones del estudiante 7: “Fue divertido y aprendí mucho porque trabajé con una compañera que nunca había trabajado” GFE#7 y en el diario del investigador, en la sesión 3, cuando “Los estudiantes evidencian el compañerismo y el trabajo en equipo, se destaca el estudiante con TEA mostrando una actitud de liderazgo cuando se levanta de su puesto y en voz alta expresa a sus compañeros” “Vamos todos a cantar una canción, presten mucha atención” DI#3, y en la sesión 6 donde se observa que “Los estudiantes están atentos a

su trabajo y el trabajo de los demás compañeros, incluso entre ellos mismos logran despejar dudas frente al manejo cuando la docente está ocupada resolviendo las dudas de algún otro estudiante” DI#6.

Por otra parte, desde el componente de la expresión teatral se presentó como una herramienta significativa para el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como lo son la habilidad oral y la habilidad auditiva. Desde la visión de Bedoya & Ramírez (2021) debido a que el teatro construye “una evidencia que reúne varios elementos de la lúdica y se pueden aprovechar para brindar un contexto pertinente al acto comunicativo” (p.321), manifestando que la enseñanza de estructuras gramaticales no solo desmotiva “sino que se hace injustificable desde el punto de vista de la mediación cultural” (p.321), dado que los estudiantes utilizan la lengua en contextos determinados, teniendo en cuenta sus gustos y preferencias, por medio de la representación de la película “Encanto” en este caso. Tomando en consideración el uso interactivo de la lengua, lo que facilita la fluidez y la soltura al momento de hablar, lo cual permite el desarrollo de competencias comunicativas y destrezas lingüísticas.

De acuerdo a los hallazgos anteriores y a los comentarios dados por los estudiantes tanto en el grupo focal como en los diarios, se demuestra que muchos estudiantes coinciden debido a que indicaron que disfrutaban del trabajo en equipo con sus compañeros; estas diferentes actividades además de aprender, les permitían conocer y compartir más con sus compañeros, al mismo tiempo que disfrutaban del trabajo en equipo y se apoyaban mutuamente al desarrollar cualquier actividad.

#### **8.4. Los efectos de los principios del DUA en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en clases de inglés.**

El diseño de la unidad didáctica basada en el DUA evidenció un efecto positivo en la participación activa de los estudiantes durante las sesiones. Lo anterior reflejado en la recolección de datos del grupo focal. En esta línea, una investigación conducida por Bedoya

(2018) expresa que el enfoque DUA ayudó significativamente para fomentar la motivación, participación e interés de los estudiantes por las clases de inglés.

De esta manera, en el proceso de codificación tres categorías correspondientes a los principios DUA 2.2 se evidenciaron: 1. Múltiples formas de compromiso; 2. Múltiples formas de representación; 3. Múltiples formas de acción y expresión. Tomando en consideración lo anterior, en esta sesión de análisis de los resultados serán consideradas las tres categorías mencionadas sobre que surge de las respuestas dadas por los estudiantes quienes participaron en el grupo focal al final de las intervenciones pedagógicas. Siendo estas categorías de análisis emergentes.

### **Categoría 1: Múltiples formas de compromiso**

Esta primera categoría relata el principio del DUA que refiere a las múltiples formas de compromiso. Esta categoría reveló información relacionada a la motivación de los estudiantes durante la intervención. Los hallazgos de este principio mostraron que el DUA promueve la participación en las clases de inglés, proporcionando diferentes formas de compromiso, lo que atrae o motiva a los estudiantes, tomando en consideración las características del grupo, en su mayoría estudiantes kinestésicos y con un interés por la parte musical, por otra parte, se evalúan las necesidades de los estudiantes comprendiendo que la motivación de un estudiante, no puede ser necesariamente la misma que la de otro, lo cual permite el desarrollo de las habilidades comunicativas, como se evidencia en las siguientes observaciones: Los siguientes comentarios apoyaron esta observación: “Me gustó mucho pintar el pulpo y hacer el dibujo, fue diferente y me divertí mucho, aprendí muchas palabras nuevas sobre cómo cuidar el medio ambiente” GFE#10, lo anterior evidencia cómo la pintura y el dibujo evidenciaron un compromiso frente al aprendizaje, generando motivación en el estudiante, esto evidenciado también en una entrevista a un padre de familia: “Me gusta el método que la docente está implementando me

ha gustado, he podido evidenciar que mi hijo aprende cuando ve videos, hablan y él escucha” EPE#4, lo anterior evidenciando cómo los estudiantes aunque en un mismo espacio educativo adquirieron dos formas distintas de comprometerse con la actividad partiendo de sus intereses, de esta manera disminuyendo amenazas y distracciones.

De esta manera, el interés generado en cada una de las clases, permitió a los estudiantes apropiarse de las elecciones alcanzando las metas y objetivos, teniendo presente el currículo flexible que proyecta el DUA según Alba, Sánchez y Zubillaga (2014), donde la autonomía y la autodeterminación cobra un sentido real en el aprendizaje, mientras toman riesgos y aprenden de sus errores, los errores son oportunidades de mejora. Si encuentran alegría en el aprendizaje, perseverarán a través de los desafíos y no se darán por vencidos en las tareas. Como evidencia el estudiante con TDAH en el grupo focal: “Profesora, me gustó mucho y pude aprenderme mi diálogo” GFE TDAH#8, siendo este primer principio importante para motivar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades.

Los anteriores comentarios de la discusión del grupo focal indica que los estudiantes estuvieron motivados durante la implementación de la sesión 3.1 y 3.2. En este orden de ideas está claro que el enfoque ABP mejora la motivación, el gusto por el aprendizaje y por ahondar en el objeto de estudio (véase p.e Tobón, 2006). Por lo tanto, se puede suponer que el uso del ABP se alinea con el principio de DUA de múltiples formas de participación, ya que es una metodología que aborda la motivación y la colaboración. Además, los comentarios anteriormente mencionados sugieren que, para este grupo de estudiantes era importante participar en la clase inglés, lo que sugiere que una de las cosas que más animó su participación fue el trabajo en equipo.

## **Categoría 2: Múltiples formas de representación**

La categoría 2 está relacionada al principio DUA de las múltiples formas de representación. Este principio considera diferentes formas de presentar los contenidos para el aprendizaje, en este orden de ideas los estudiantes pueden recibir la información de acuerdo a sus habilidades (CAST, 2019), permitiendo presentar la información y contenido en varios formatos diferentes, ofrece varios soportes gráficos, animaciones, muestra ideas principales, activa conocimientos previos y ofrece, vocabulario adicional del contenido enseñado, lo cual permitió el desarrollo de algunas habilidades comunicativas en los estudiantes, como se evidencia en las siguientes observaciones del diario de campo:

Durante la proyección del video “15 Words – About the environment”, los estudiantes se muestran participativos y comienzan a identificar las palabras vistas en los pictogramas, identifican su sonido y el contexto en el cual se ven inmersas. Los estudiantes con TEA y TDAH repiten e identifican algunas de las palabras halladas en el video, las investigadoras preguntan a los estudiantes que otras palabras pudieron hallar en el video vistas anteriormente, finalmente cada estudiante participó y dio un promedio de 5 a 8 palabras que recordaban DC#1.

Lo anterior evidencia cómo el uso de pictogramas, permite que los estudiantes desarrollen funciones comunicativas, partiendo del DUA (CAST, 2019) por medio de ayudas visuales que no solo permiten el despliegue de la información, sino que también toman en consideración la definición de vocabularios y símbolos, la aclaración de la sintaxis y estructura por medio de la ilustración de conceptos de forma no lingüística, generando un entendimiento interlingüístico. Adicionalmente según Schneider (2017) los estudiantes con TEA generalmente se caracterizan por tener un estilo de aprendizaje predominantemente visual. El uso de materiales adecuados para este tipo de aprendizaje mejora la comprensión de los contenidos, contribuye a un aprendizaje más eficaz y rápido, y reduce las situaciones de

incomprensión y frustración. Esto significa que podrá editar el contenido del plan de estudios al que de otro modo no tendría acceso. es evidenciado en la siguiente observación:

En medio de las intervenciones hubo un descanso de 10 minutos, al regresar del descanso los estudiantes estaban comiendo, se pide retomar la actividad esta vez con la parte del video, seguido de pegar las imágenes y hablar sobre estas. En el video todos estaban concentrados, el estudiante con TDAH tenía un libro en la cabeza, mientras observaba el video y repetía todas las palabras que lograba identificar. El estudiante con TEA se mostró concentrado con el video, expresando algunas palabras en inglés que observaba, no presentó conductas disruptivas en este momento. DC#1.

En este orden de ideas, el segundo principio las múltiples formas de representación compromete al docente en su quehacer pedagógico, según Anijovich (2015), las prácticas pedagógicas de los docentes deben reconocer la diversidad de estudiantes presentes en el aula. Donde cada alumno encuentra formas únicas de comunicarse. Algunos aprenden mejor hablando con sus compañeros de clase, otros aprenden mejor por medios visuales o auditivos, el juego, el movimiento, entre otros; evidenciando que unos aprenden un tema inmediatamente y otros tardan más, como se evidencia en las observaciones de los estudiantes 11, 5 y 3 del grupo focal: “La tarea fue muy buena, me gustó recortar y pegar, todavía me acuerdo de mi palabra, “greenhouse effect” GFE#11. “Bailar y cantar al mismo tiempo es mucho más emocionante y he aprendido más fácil inglés de esa manera” GFE#5. “Me gustó la lectura del museo y más porque pudimos ver el video de la lectura y entender mucho mejor lo que íbamos a dibujar” GFE#3.

De esta manera, la diversidad se presenta como inherente a los humanos, donde cada uno encuentra maneras particulares de relacionarse, comprender y aprender. Lo cual evidencia Anijovich et. al. (2004) que todos los estudiantes necesitan enfrentar tareas desafiantes,

potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y sociales, partiendo de lo anterior se evidencian las siguientes observaciones: “Me gustó jugar “Hotpotato” aprendí mucho, pudimos interactuar en clase y no solo fue copiar y ya” GFE#11. “Me gustó el comic del duende malo que va destruir el planeta tierra” GFE TEA#2. “Profesora, me gustó porque pude poner a mi perrito Toby y una nave espacial con un superhéroe para salvar el medio ambiente” GFE TDAH#8.

Tomando en consideración los hallazgos de la categoría 2, llamada múltiples formas de representación, es posible identificar la variedad de formatos usados para las distintas intervenciones, adaptando el material. Adicionalmente, de acuerdo a los comentarios de los participantes, la aplicación de este principio motivó a los estudiantes a participar en clases y además a mostrar una actitud positiva por el aprendizaje de una nueva lengua.

### **Categoría 3: Múltiples formas de acción y expresión.**

La categoría 3 muestra el principio DUA que provee múltiples formas de expresión. Este principio está directamente relacionado a la habilidad para expresar información (CAST, 2019). La siguiente información sustenta los hallazgos de las múltiples formas de acción y expresión de los estudiantes: “Me gustó mucho el cómic porque me gusta trabajar en la sala de sistemas y pudimos hacer lo que queríamos en el cómic” GFE#1. “Me gustó el cómic, porque pudimos crear lo que nosotros queríamos, una cosa que nos guste demasiado y la profesora nos dejó, quisiéramos crear un video en inglés para explicarle a los niños” GFE#7.

En este orden de ideas, los estudiantes expresan de diferentes maneras lo que han aprendido, partiendo del principio de acción y expresión, por ejemplo, el estudiante con TDAH se mostró atento y muy participativo en la mayoría de las sesiones, debido a las características de cada una de ellas, por ejemplo en la creación de una historieta logrando identificar el vocabulario relacionado al medio ambiente visto en clases, por otra en la dinámica de bailes y

canciones pudo expresar su aprendizaje por medio del canto, fortaleciendo así sus habilidades, tal como se expresa en las siguientes observaciones: “Profesora, me gustó porque pude poner a mi perrito Toby y una nave espacial con un superhéroe para salvar el medio ambiente” GFE TDAH#8. “Profesora, me gustó porque pudimos crear algo nuevo y diferente, me gustó pintar con mis compañeros” GFE TDAH#8. Me sé toda la canción y no creo que la olvide” GFE TDAH#8.

Por otra parte, el principio de acción y expresión permitió plasmar la naturaleza kinestésica del grupo y el factor musical que influye en el aprendizaje de estos, por ejemplo, el estudiante con TEA se mostró muy participativo durante las canciones y el aprendizaje por medio del baile, por otra parte, la obra de teatro evidenció un compromiso y motivación en el estudiante, donde se reflejó la participación y compañerismo entre todos los demás pares académicos, como se muestra a continuación en las siguientes observaciones: “Me gustó la obra de teatro, yo soy Agustín, “Don’t throw the garbage” GFE TEA#2. “Fue divertido, vamos a cantar “Save the planet” y bailar, si, vamos a cantar y bailar” GFE TEA#2.

## **9. Conclusiones**

Este estudio tuvo como objetivo diseñar una unidad didáctica e implementarla en alumnos con TDAH y TEA para desarrollar sus habilidades comunicativas en inglés. Por ello, este estudio contribuyó en promover la inclusión en la enseñanza del idioma inglés al proponer una unidad didáctica y estrategias que permitan a los estudiantes alcanzar metas comunicativas desde el modelo del DUA para fomentar la educación inclusiva, el cual tiene unas bondades direccionadas hacia la equidad, la participación y la creatividad.

Al mismo tiempo, se logró identificar el nivel inicial de inglés en la población objeto de estudio, por medio de la prueba diagnóstica aplicada en esta investigación en donde se hallaron falencias en la parte de comprensión de enunciados, comprensión lectora y comprensión auditiva.

Por otra parte, el estudio contribuyó a los docentes que no cuentan con las herramientas y estrategias pedagógicas para atender las necesidades de esta población. En cuanto a los hallazgos de este estudio, se pudo conocer que la mayoría de los estudiantes mejoraron sus resultados en el post test aplicado al final de las intervenciones, en comparación con los resultados del pre test. Hubo una mejora en la prueba en general, especialmente en la parte de comprensión auditiva, sobre todo en los alumnos con TEA y TDAH. En segundo lugar, los resultados obtenidos en el grupo focal revelan que la implementación de la unidad didáctica enfocada en el DUA generó en los estudiantes actitudes y disposición positiva hacia la clase especialmente en aquellos con discapacidad, pues les ayudó a desarrollar el trabajo colaborativo, el compañerismo, les generó más interés y motivación por las clases de inglés, algunos de ellos mencionaron que se comprometieron con la clase de inglés debido a que pudieron entender cada actividad realizada sin mayor dificultad y las clases les resultaron muy divertidas. Por otro lado, gracias a las intervenciones de la unidad didáctica y a lo recogido en

los diarios de campo, se evidenció la mejora de las habilidades comunicativas, también se observa que los alumnos se sentían menos nerviosos y ansiosos al trabajar en la clase de inglés. En cuanto a la entrevista aplicada a los padres de los alumnos, estos consideraron que la clase de inglés había mejorado gracias a estas intervenciones ya que eran actividades diferentes a las habituales y que permitían que sus hijos se sintieran más motivados para aprender este idioma, además, los padres afirmaron que sus hijos siempre llegaban a casa mencionando lo que hacían en la clase de inglés y practicaban constantemente a través de la música y los videojuegos.

La implementación de la unidad didáctica basada en el DUA para el desarrollo de las habilidades comunicativas impuso varias limitaciones a los investigadores. En primer lugar, la ausencia de algunos participantes por enfermedad o calamidad personal es evidente en algunas intervenciones. En segundo lugar, la reprogramación de una de las sesiones de clase debido a las actividades curriculares del colegio, fue una de las situaciones que modificó la fecha prevista de intervención. En este caso, el desarrollo de la "semana deportiva institucional". Por último, la disponibilidad de los padres de familia para realizar las entrevistas, lo que implicó generar horarios, con sus respectivas fechas.

## **10. Recomendaciones**

Principalmente, es menester conocer a la población a intervenir y los diagnósticos previos que presenten los estudiantes, también es necesario analizar el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR) que tenga esta población, pues es conveniente conocer sus necesidades y habilidades para posteriormente diseñar una unidad didáctica basada en el DUA planteando estrategias y actividades acorde a ellos. Así pues, es pertinente considerar el tiempo que toma diseñar adecuadamente las actividades y estrategias para aplicarlas en clases con población con discapacidad. También es necesario pensar en los posibles cambios que se pueden generar durante las intervenciones, debido a que puede haber alumnos que no se interesen por el desarrollo de las actividades y en ese caso el profesor debe buscar otras estrategias para involucrar al alumno en la clase y hacer que el aprendiz tome el control de su propio aprendizaje.

Finalmente, otras investigaciones incluidas en este campo pueden estar relacionadas con la aplicación del DUA en diferentes contextos similares a las escuelas públicas o no públicas, o abordar otras discapacidades como el Alzheimer, la epilepsia, la pérdida de audición o la discapacidad visual.

## Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Alba, C.; Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. Madrid: Edelvives.
- Alcover, C. M., Gil, F., & Barrasa, Á. (2004). Aprendizaje de equipo: adaptación en una muestra española de las escalas de actividades de aprendizaje. *Psicothema*, 16(3), 378-383.
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. *FCE de Argentina, Buenos Aires*.
- Nin, M. C. (2015). Rebeca Anijovich. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 11.
- Aponte Penso, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Redipe*, 4(10), 49-55. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232367>
- Arévalo, J. M. (2019). La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. De la metacognición a la competencia comunicativa. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 2(11).

- Arriaga Hernández, M., (2015). El Diagnóstico Educativo, Una Importante Herramienta Para Elevar La Calidad De La Educación En Manos De Los Docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
- Asher, J. (1968). The Total Physical Response Method for Second Language Learning James J. Asher Prepared under Contract NONR 4817 (00) (NR-1 54-2. DTIC. Retrieved March 28, 2022, from <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD0674868.pdf>
- Bedir, G. (2022). Teachers' views on the practices of universal design for learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(2), 1324-1342. <https://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/930/488>
- Bedoya, A. ., & Ramírez Valencia, A. . (2021). La escenificación en teatro como estrategia didáctica para la enseñanza de una segunda lengua "inglés". *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 320–336. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1185>
- Bonilla García, M. A., López Suárez, A. D. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada* (Issue 57). Scielo. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Adaptación de la 3ª edición revisada [Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; 3rd edition. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)]. Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.
- Builes, A. M., and Niño Díaz, L. F. (2016). Guía didáctica interactiva para la enseñanza del inglés en el preescolar del colegio Adventista Simón Bolívar en el año 2016. Repository Unad. <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/340/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Burford, L. (s.f.). *¿Qué problemas tienen sus alumnos de inglés con la comprensión auditiva? Resumen*. Facultad de Idiomas. Retrieved January 14, 2023, from <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/1/lidsay.pdf>
- Camilloni, A. (2008). *Didáctica general y didácticas específicas*. Universidad de Palermo <https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2022). About universal design for learning. CAST <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Colombia Aprende. (n.d.). Guías y cartillas orientadoras. Colombia Aprende. Retrieved March 26, 2022, from <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-y-cartillas-orientadoras>
- CUD (Center for Universal Design) (1997). *The principles of Universal Design, version 2.0*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Charpentier, K. A. *Teaching Strategies for first-grade students with Autism Spectrum Disorder in the process of learning English as a foreign language*.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom Research on Teaching and Learning*. New York Cambridge University Press.
- Cruz Muñoz, N. V. (2020). *Exploring the impact of implementing universal design for learning on EFL students with special educational needs* (Doctoral dissertation, Universidad Andrés Bello).
- Decreto 1421 de 2017. (29 de 08 de 2017). Artículo 2.3.3.5.1.4. Obtenido de Diario Oficial No. 50.340 "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad:  
[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=87040](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=87040)

- Díaz, A. (2013) 'Intercultural understanding and professional learning through critical engagement'. *Babel* 48(1), 12-19.. *Babel*. 48. 12-19.
- De la Cruz, G., Ullauri Moreno, M. I., & Freire, J. (n.d.). Estrategias didácticas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) dirigidas a estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Revista udistrital*, 169-182.  
<https://doi.org/10.14483/22487085.16118>
- Dougnon, G.; Matsui, H. Modelling Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) Using Mice and Zebrafish. *Int. J. Mol. Sci.* 2022, 23, 7550. <https://doi.org/10.3390/ijms23147550>
- Fernández Benavides, A. (2014). Diseño de tres unidades didácticas para la enseñanza del inglés en el nivel A1 de básica primaria para un colegio público. *Biblioteca Digital Univalle*. Retrieved March 26, 2022, from  
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9695/CB0433917.pdf;jsessionid=1498D6ACB24B0222B0729C3242B40D2F?sequence=1>
- Fernández. H., Baptista. (2010). Enfoques de la investigación. Recuperado de  
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Fernández Portero, I. (2018). Diseño universal para el aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266.
- Fernández Portero, I. (2017). *Estudio empírico sobre la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la enseñanza de inglés c.* Dehesa. Retrieved enero 15, 2023, from  
[https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6029/1/TDUEX\\_2017\\_Fernandez\\_Portero.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6029/1/TDUEX_2017_Fernandez_Portero.pdf)

- Hammond, A. (2009). Learning to learn Cooperatively. *Forum*, 47(4), 18-28. Acceso: 14/01/2023. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ923462.pdf>
- Kalan, Marjana. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Vol. 2, 2007-01-01, ISBN 978-84-96487-19-9, págs. 981-996.
- Kinnear, T., & Taylor, J. (1998). *Investigación de mercados un enfoque aplicado*. Bogotá: McGRAW-HILL.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lepper, M., Corpus, J., and Iyengar, S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational*
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). *Autism spectrum disorder* (Vol. 392, Issue 10146). ScienceDirect. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Lugo Enez, J., Raga Rojas, A., & Montilla Saavedra, I. (2019). La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en el nivel universitario: efectos de la enseñanza de estrategias ascendentes y descendentes. *Investigación y Posgrado*, 34(2), 57-80. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7979550>
- Llanga, E.F, Silva, M.A & Vistin J.J (2019): “Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (septiembre 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1909motivacion-extrinseca-intrinseca>

- Martos, M. B. (2019, Mayo). *El Autismo y la Enseñanza de Inglés: Un Caso Práctico*.  
TAUJA. Retrieved enero 14, 2023, from  
[https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/10084/1/Blanca Martos Manuela TFG Educacin Primaria.pdf](https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/10084/1/Blanca_Martos_Manuela_TFG_Educacin_Primeria.pdf)
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Montes de Oca Recio, N, & Machado Ramírez, E.F. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo. *Humanidades Médicas*, 9(1) Recuperado en 28 de noviembre de 2022, de  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202009000100003&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100003&lng=es&tlng=es).
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82(1), 33-40.
- Ralabate, P. K. (2011). Universal Design for Learning: meeting the needs of all students. *The ASHA Leader*, 16(10). <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.16102011.14>
- Reyes Ortega, P. (2019). Unidad Didáctica Integrada bajo el Diseño Universal de Aprendizaje para el primer ciclo de educación primaria.
- Ricardo Ariza, S. (2020). Jazz chant como estrategia didáctica de enseñanza de una lengua extranjera a niños diagnosticados con TEA y TDAH por medio de la estimulación musical.
- Roig, M. A., Morales, M. E. G., & Añó, E. P. (2018). Guía para elaborar unidades didácticas integradas para la inclusión. *ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (48), 40-51.

- Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista De Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.). (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: The search
- Sari, D. F., Gea, E. R., & Fajrina, D. (2021). Autistic students learning English through Total Physical Response. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 34-46.
- Schneider, J. (2017). Estilos de aprendizaje y autismo. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 57-64.
- Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022, septiembre). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice Theory, research and practice in educational psychology*, 38(4), 364-378.
- <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1080%2F02667363.2022.2111677>
- Skinner, B.F. 1957: Verbal Behaviour. New York: Appleton
- Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., y Fraile, J. A. G. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias (Vol. 1, p. 216). México: Pearson educación.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Ussa Álvarez, M. D., (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (17), 107-116.

Villegas Pazmiño, W. (2019). Tablero de vocales y consonantes para desarrollar la lecto -  
escritura en niños con necesidades educativas especiales de 5 años de edad.

Universidad Casa Grande.

<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/2303/1/Tesis2476VILt.p>

df

# Anexos

## Anexo 1. Prueba diagnóstica “Cambridge English Young Learners Test”

**Young Learners**

---

**Test your English**

There are 15 questions in this test. You will need to use speakers or headphones for some of the questions.  
Look at each picture and choose the best answer.

Page 1 of 4

---

★ Choose your answer



This is blue.

★ Choose your answer



These are bees.

These are bears.

These are birds.

★ Choose your answer



It's a sunny day.

It's a rainy day.

It's a windy day.

**NEXT**

**Test your English**

Read the text and choose the best answer.

Page 2 of 4

---

★ Did you enjoy the party, Clare?

Yes, me too.

Yes, you did.

Yes, very much.

★ What's your new teacher like, Carla?

She teaches us English and music.

She likes playing table tennis.

She's very nice and friendly.

★ I love this photo of your family, David!

Yes, please!

If you like!

So do I!



Look up at the sky when it's dark. If there 7 no clouds, you will see the moon. There is no sound, air, wind or other kinds 8 weather on the moon. Tourists can't visit the moon yet, but rockets have 9 astronauts there. The first person 10 walked on the moon was Neil Armstrong in 1969.

Click/tap the gap

Listen and choose the best answer.  
You will hear each recording twice.

★ Where's Dad now?

▶ 0:00 / 0:50



★ What will Natalie wear to the party?

▶ 0:00 / 0:54

★ What will Natalie wear to the party?

▶ 0:00 / 0:54



★ What's Ellie doing now?

▶ 0:00 / 0:57



**Anexo 2. Diario de campo**

<b>Diario de campo #</b>	
<b>Institución Educativa Colegio del Niño Jesús</b>	
<b>Grado cuarto de básica primaria</b>	
<b>Tema:</b>	
<b>Fecha:</b>	
<b>Hora de inicio:</b> <b>Hora de cierre:</b>	
<b>Sesión #:</b>	
<b>Objetivo de la sesión:</b>	
<b>Material utilizado:</b>	
<b>Categoría de observación</b>	

**Desarrollo de las habilidades comunicativas**

**Atención y Concentración**

**Interacción social**

**Reflexión o Registro de la intervención**

**Memo**

**Diario de campo # 1**

**Institución Educativa Colegio del Niño Jesús**

**Grado cuarto de básica primaria**

<b>Tema:</b>	Medio Ambiente y Sociedad: How can we take care of the environment?
<b>Fecha:</b>	Agosto 16, 2022
<b>Hora de inicio:</b>	10:40 am
<b>Hora de cierre:</b>	12:50 am
<b>Sesión #:</b>	2
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Identificar conocimientos previos y vocabulario en inglés relacionado con el medio ambiente.
<b>Material utilizado:</b>	TV, imágenes, fichas, pictogramas, contenido audiovisual, imágenes a color.
<b>Categoría de observación</b>	

**Desarrollo de las  
habilidades  
comunicativas**

Esta categoría de observación se desarrolla en diferentes momentos de la sesión #1:

1. En la reproducción de los sonidos de las palabras correspondientes a las imágenes, se pidió a los estudiantes relacionar los sonidos con las imágenes, los estudiantes participaron y lograron relacionar en su mayoría los sonidos de las palabras con las imágenes. El estudiante con TDAH se mostró participativo y pudo identificar los sonidos de las palabras como: air pollution, deforestation, recycle, environment, habitat, pollution and wildlife, por otra parte, el estudiante con TEA mientras pasaban algunas imágenes en el video repetía algunas palabras en inglés que lograba identificar, se percibía involucrado en la actividad.

2. Durante la proyección del video “15 Words – About the environment”, los estudiantes se muestran participativos y comienzan a identificar las palabras vistas en los pictogramas, identifican su sonido y el contexto en el cual se ven inmersas. Los estudiantes con TEA y TDAH repiten e identifican algunas de las palabras halladas en el video, las investigadoras preguntan a los estudiantes que otras palabras pudieron hallar en el video vistas anteriormente, finalmente cada estudiante participó y dio un promedio de 5 a 8 palabras que recordaban.

3. Los estudiantes escriben las palabras en su cuaderno de notas, resaltando las palabras que aprendieron con mayor facilidad, el

estudiante con TEA logra seguir secuencias de escrituras e identifica la palabra que escribirá cuando la docente lo repite de forma oral, por otra parte el estudiante con TDAH escribe las palabras desean avanzar a la siguiente actividad reflejando la motivación del estudiante por la actividad.

**Interacción  
social**

Durante la sesión los estudiantes respetan los turnos de participación de cada uno, incluyendo los estudiantes con TEA y TDAH. Durante el proceso de cortar y pegar las imágenes en el cuaderno, también se evidencia compañerismo prestando pegamento y tijeras, ya que no todos habían traído.

**Atención y****Concentración**

Esta categoría de observación se desarrolla de la siguiente manera en la sesión #1:

1. Los estudiantes se muestran muy receptivos a la propuesta, desde un primer momento, les llamó mucho la atención las imágenes, al inicio el estudiante con TDAH se levanta de su silla y me pide ver las imágenes le enseñé algunas, después le pido que me las regrese e inició con el ejercicio. Los estudiantes con TDAH y TEA estaban ubicados adelante en el salón lo cual se considera un factor que ayudó a la concentración de los estudiantes, en esta sesión el estudiante con TEA estaba acompañado de una psicóloga, no obstante, ella solo estuvo en observación y no intervino en los procesos llevados a cabo por las investigadoras.

2. En algunos momentos los estudiantes estuvieron dispersos en su atención, después de su participación, se hizo especial énfasis en mantener la atención en los estudiantes con TEA y TDAH. En el estudiante con TEA cuando no era su momento de participación empezó a presentar algunas conductas disruptivas, propias del trastorno como: el palmeo y hablar de temas ajenos a la clase, para corregir esta conducta se incentiva de nuevo su participación, tratando de tener contacto visual con el estudiante y mencionando su nombre, mostrando otra imagen o bien haciendo una retroalimentación en la intervención de sus demás compañeros, controlando esta conducta disruptiva.

3. En medio de las intervenciones hubo un descanso de 10 minutos, al regresar del descanso los estudiantes estaban comiendo, se pide retomar la actividad esta vez con la parte del video, seguido de pegar las imágenes y hablar sobre estas. En el video todos estaban concentrados, el estudiante con TDAH tenía un libro en la cabeza, mientras observaba el video y repetía todas las palabras que lograba identificar. El estudiante con TEA se mostró concentrado en el video, expresando algunas palabras en inglés que observaba, no presentó conductas disruptivas en este momento.

<b>Reflexión o Registro de la intervención</b>	<p>Es necesario tomar en consideración que antes de aplicar esta sesión enfocada en el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), los estudiantes ya tenían un acercamiento a las palabras y a la temática relacionada a “Environment”, en su libro de trabajo “Educate para el Saber. Grado Cuarto”, con una serie de talleres pedagógicos de vocabulario relacionando esta temática con imágenes, que sirvieron como soporte para realizar esta sesión, también se llevó a cabo la escritura de las palabras y la socialización de las misma en el cuaderno de inglés, cabe resaltar que el estudiante con TEA es capaz de transcribir y se concentra muy bien en esta actividad. Esto sirvió como una base para consolidar el éxito de esta sesión.</p> <p>Las reflexiones de los estudiantes fueron positivas cuando al final se les preguntó si les había gustado la clase y manifestaron un mayor gusto cuando se abordaron las imágenes y se les preguntó.</p>
<b>Memo</b>	<p>El estudiante con TEA en esta sesión se encuentra acompañado de un terapeuta, el cual no intervino en la sesión pero estuvo observando todo lo que se realizaba durante la misma.</p> <p>Los estudiantes se muestran muy participativos, algunos manifiestan el deseo de pegar las imágenes presentadas, por tal motivo cada uno toma su imagen favorita y la pegan en su cuaderno, situación que no estaba planeada en la sesión.</p>

**Diario de campo #2**

**Institución Educativa Colegio del Niño Jesús**

**Grado cuarto de básica primaria**

<b>Tema:</b>	Estructuras gramaticales “should-shouldn’t” e “imperatives”, buenas o malas prácticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente.
<b>Fecha:</b>	Agosto 18, 2022.
<b>Hora de inicio:</b>	10:40 am
<b>Hora de cierre:</b>	12:50 am
<b>Sesión #:</b>	2
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Usar las estructuras gramaticales “should-shouldn’t” e “imperatives” por medio de rimas en inglés. Expresar buenas o malas prácticas en inglés relacionadas con el cuidado del medio ambiente, usando las estructuras gramaticales “should-shouldn’t” e “imperatives” por medio de rimas en la lengua meta.
<b>Material utilizado:</b>	Contenido musical pista, computador, TV, fichas con fragmentos de la lengua (las frases que se pretenden desarrollar relacionadas a buenas o malas prácticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente).

**Categoría de observación**

**Desarrollo de las  
habilidades  
comunicativas**

Esta categoría de observación se desarrolla en diferentes momentos de la sesión #2:

1. En un primer momento cuando se les pide a los estudiantes escuchar la pronunciación de las rimas en inglés por medio del docente, aún sin establecer el ritmo de la canción ellos escuchan con detenimiento, una vez el docente ha escrito la letra en el tablero y ellos analizan las fichas con la letra. Algunos escriben la pronunciación, otros no lo hacen y por medio de la repetición lo interiorizan.

2. En un segundo momento se continúa con el ejercicio de repetición, los estudiantes escuchan, no obstante en esta ocasiones se pone la pista de fondo y se trata de articular un ritmo, se permite que los estudiantes opinen si el ritmo les agrada o no, y se les sugiere también propongan un ritmo que partes pueden ser más lentas o rápidas.

3. En un tercer momento se continúa con el ejercicio de repetición, los estudiantes escuchan. Esta vez después de tantas repeticiones y el sonido de la pista, los estudiantes ya desean intentarlo ellos mismos. Algunos estudiantes, entre ellos los estudiantes con TEA y TDAH, se apresuran y son muy receptivos a la parte del listening.

3. En un cuarto momento se evidencia el componente de speaking en los estudiantes. Se resalta la participación del estudiante con TEA, comprendiendo muy fácil la melodía de la canción por medio de la pista y resaltando su pronunciación después de la práctica.

<b>Atención y Concentración</b>	<p>Esta categoría de observación se desarrolla en diferentes momentos de la sesión #2:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Desde un primer momento cuando se les manifiesta a los estudiantes que “vamos a cantar una canción” se refleja la emoción en sus rostros y se muestran muy comprometidos a la actividad propuesta.</li><li>2. Los estudiantes con TEA y TDAH se muestran muy dispuestos a la actividad y emocionados. Las conductas disruptivas del estudiante con TEA como el palmeo se muestra momentos antes de la canción, un reflejo de ansiedad durante la actividad no presentan ningún tipo de conducta disruptiva y se ve muy atento.</li></ol>
<b>Interacción Social</b>	<p>Los estudiantes evidencian el compañerismo y el trabajo en equipo, se destaca el estudiante con TEA mostrando una actitud de liderazgo cuando se levanta de su puesto y en voz alta expresa a sus compañeros “Vamos todos a cantar una canción, presten mucha atención”.</p>

<p><b>Reflexión o Registro de la intervención</b></p>	<p>Es necesario tomar en consideración que aunque inicialmente se tenían planeadas dos estrofas por cuestiones de tiempo y eventos relacionados al “Día de la ciencia”, solo se pudo trabajar la primera parte de las rimas, la segunda parte no pudo ser llevada a cabo, no obstante la disposición de los estudiantes fue muy buena y la pronunciación también fue exitosa en la primera parte. Los estudiantes hacían apuntes sobre lo que comprendían de la canción e identificaban algunas palabras vistas en la primera sesión, lograron identificar el “Should” para las cosas que se deberían hacer para proteger el medio ambiente y el “Imperative” para las cosas que no se hacen y destruyen el medio ambiente. El estudiante con TEA estuvo acompañado de una psicóloga que no intervino en la sesión, pero estuvo atenta a todo lo que se llevaba a cabo. Durante la sesión se encuentra el acompañamiento de un terapeuta, tenido en cuenta por parte de la familia más no genera ninguna intervención, solo observa los procesos.</p>
<p><b>Memo</b></p>	<p>Los estudiantes se muestran muy emocionados por la canción incluso después de la sesión, cuando la docente se dirigía al salón para entregar el libro “Educate para el saber” grado cuarto, con las páginas calificadas de la primera sesión, los estudiantes recibieron a la docente cantando la canción, incluso un estudiante se acerca en el descanso días después a decirle a la docente que le gustaría se hiciera la segunda parte de la canción, esa actividad queda pendiente la docente le manifiesta al estudiante, pero que la próxima actividad será un</p>

dramatizado de la obra de teatro encanto y el estudiante se muestra emocionado.

**Diario de campo # 3**

**Institución Educativa Colegio del Niño Jesús**

**Grado cuarto de básica primaria**

<b>Tema:</b>	Palabras claves relacionadas al medio ambiente y la protección del medio ambiente por medio de un dramatizado de “Encanto”.
--------------	---

<b>Fecha:</b>	Agosto 25, 2022
---------------	-----------------

<b>Hora de inicio:</b>	10:40 am
------------------------	----------

<b>Hora de cierre:</b>	12:50 am
------------------------	----------

<b>Sesión #:</b>	3
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Representar por medio de un diálogo dramatizado en inglés las acciones humanas que afectan de manera positiva o negativa el medio ambiente.
<b>Material utilizado:</b>	TV, computador, fichas de diálogo, Imágenes a color.
<b>Categoría de observación</b>	
<b>Desarrollo de las habilidades comunicativas</b>	<p>Esta categoría de observación se desarrolla en diferentes momentos de la sesión #3:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En un primer momento se muestra a los estudiantes el trailer de la película “Encanto” en inglés, sumado a una serie de imágenes con los personajes de la película y ellos eligen cual personaje desean representar, pegando la imagen de su personaje con cinta en su pecho para identificarse más en la obra, la docente también hizo lo mismo con su personaje. Los estudiantes se muestran muy emocionados por la actividad.</li> <li>2. En un segundo momento, luego de incentivar la pronunciación y superar el miedo a equivocarse. La docente les pide que escuchen claramente la pronunciación línea por línea y corrijan los posibles errores hallados, felicitando el proceso y los avances, esto se realiza</li> </ol>

	<p>varias veces hasta que los estudiantes se sienten listos para volver a pronunciarlo, respetando los turnos. Los estudiantes logran acertar en la actividad relacionada al listening.</p> <p>3. En un tercer momento, después entre todos se escuchan pronunciando su parte del diálogo. Después se realiza una pausa y se pone la canción “We don’t talk about Bruno” de Encanto con letra en inglés, se evidencio que algunos estudiantes ya habían oído previamente porque la cantaban en inglés y que para otros estudiantes era su primera vez oyendo la canción en inglés y manifestaron su agrado. Antes de salir los estudiantes a un descanso de 10 minutos.</p> <p>4. En un cuarto momento se evidencia la competencia de reading, los estudiantes practican su diálogo mejoran su pronunciación comparten entre ellos y se observan motivados, el estudiante con TEA está atento a lo que hacen sus demás compañeros, esperando su turno, se nota muy motivada por la representación en la obra y lee en voz alta muy entusiasmado.</p>
<p><b>Atención y Concentración</b></p>	<p>Durante la sesión los estudiantes muestran mucha emoción, por otra parte, como antes de la sesión se les solicitó elegir su personaje y traer algo característico de ellos, fue muy natural su intervención, armados de pelucas, algunos de máscaras y otros con trajes completos. La atención de los estudiantes fue muy acertada por la caracterización y la responsabilidad delegada de representar bien sus personajes.</p>

<b>Interacción social</b>	Los estudiantes respetan sus turnos, ayudaron a uno de los estudiantes que sintió miedo al pronunciar, demostrando compañerismo y trabajo en equipo. Los estudiantes con TEA y TDAH se les vio muy involucrados comprendiendo en qué parte entrar al diálogo.
<b>Reflexión o Registro de la intervención</b>	Es necesario tomar en consideración que todos los estudiantes participaron de manera activa, desarrollando el dramatizado en inglés, aún no aprendido y valiéndose de sus apuntes, por ende en la próxima sesión se continuará desarrollando la actividad del dramatizado de la obra encanto, se les pide repasar su línea con su correcta pronunciación. En esta sesión ya no se evidencia la presencia de terapeuta, sino de una psicóloga en acompañamiento al estudiante, y esta ayuda a llevar los procesos con el estudiante con TEA, frente a su ubicación en el salón y su momento para intervención.

<b>Memo</b>	Algunos estudiantes se acercan a la docente días después de la sesión a preguntarme si se continuará con el dramatizado y uno de ellos manifiesta que hizo un pequeño cambio en su línea de diálogo. Se perciben emocionados.
-------------	---

<p><b>Diario de campo #4</b></p> <p><b>Institución Educativa Colegio del Niño Jesús</b></p> <p><b>Grado cuarto de básica primaria</b></p>	
<b>Tema:</b>	Palabras claves relacionadas al medio ambiente y la protección del medio ambiente por medio de un dramatizado.
<b>Fecha:</b>	Septiembre 1, 2022.
<b>Hora de inicio:</b>	10:40 am

<b>Hora de cierre:</b>	12:50 am
<b>Sesión #:</b>	4
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Representar por medio de un diálogo dramatizado en inglés las acciones humanas que afectan de manera positiva o negativa el medio ambiente.
<b>Material utilizado:</b>	TV, computador, fichas de diálogo, Imágenes a color.
<b>Categoría de observación</b>	
<b>Desarrollo de las habilidades comunicativas</b>	<p>Esta categoría de observación se desarrolla en diferentes momentos de la sesión #4:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En un primer momento se pide a los estudiantes tener su parte del diálogo listo para realizar la respectiva pronunciación y escucharse entre todos, surgiendo algo inesperado para las investigadoras, una modificación al valerse de un material existente en el aula, por motivo del “Día de la ciencia”. Una decoración de globos para realizar un juego llamado “Hotpotato” propuesto por uno de los estudiantes, de esta manera la docente cuenta “Hotpotato” y cuando diga “Potato”, el estudiante al cual haya tomado el globo por última vez debe pronunciar y dramatizar su línea. El juego fue muy significativo y permitió la participación de</li> </ol>

	<p>todos, en el componente de listening, este juego tuvo una variante ya que si en un estudiante caía por segunda vez consecutiva el “Potato”, debía entregárselo a alguien más. La participación fue activa.</p> <p>2. En un segundo momento se realiza el componente de listening, siguiendo el patrón del mismo juego “Hotpotato”, pero esta vez se propone poner los puestos en forma de U y los estudiantes sentados en un círculo en el centro, después de realizar varias veces el juego, se propone hacer el diálogo en el orden correspondiente y a la persona que le corresponda debe ser entregado el globo, todos se escuchan las distintas intervenciones, después la docente pasa a ser parte del círculo y otro estudiante a contar “Hotpotato”. La participación fue activa.</p> <p>3. En un tercer momento se evidencia el componente de reading, Los estudiantes leen activamente sus diálogos aunque se observa que la mayoría los han aprendido de memoria, se evidencia el compañerismo y el respeto por los demás.</p>
<p><b>Atención y Concentración</b></p>	<p>Los estudiantes estuvieron muy participativos y fueron muy receptivos al juego, aunque en esta sesión los estudiantes con TEA y TDAH no asistieron por motivo de un cuadro de gripe.</p> <p>Durante la dramatización del diálogo hubo estudiantes muy dispuestos a realizar la línea de los 2 estudiantes ausentes, lo cual permitió que todo fluyera y se evidenciará el compromiso de los</p>

	<p>estudiantes, la estudiante que realizó algunos cambios en su línea de diálogo, los cuales fueron muy acordes y los pronuncio muy bien.</p>
<b>Interacción social</b>	<p>Durante la sesión los estudiantes fueron muy participativos y respondieron de forma asertiva a la actividad. Los estudiantes respetaron los turnos y demostraron compañerismo.</p>
<b>Reflexión o Registro de la intervención</b>	<p>Los estudiantes se mostraron muy involucrados en el juego, incluso se tomaron 10 minutos más de intervención finalizando la sesión, los estudiantes presentaron el diálogo a el grado quinto. En esta sesión no asistió la psicóloga porque el estudiante con TEA, no asiste a clase por motivo de enfermedad, al igual que el estudiante con TDAH.</p>

<b>Memo</b>	<p>Los estudiantes se mostraron muy emocionados y algunos manifestaron que no olvidarían ese día, ya que desde la dramatización del “English Night” con “Toy Story 3” ellos también deseaban representar la película “Encanto”.</p>
-------------	---

<p><b>Diario de campo #5</b></p> <p><b>Institución Educativa Colegio del Niño Jesús</b></p> <p><b>Grado cuarto de básica primaria</b></p>	
<b>Tema:</b>	Expresiones relacionadas a salvar el planeta en el cuidado del medio ambiente.
<b>Fecha:</b>	Septiembre 06, 2022
<b>Hora de inicio:</b>	10:40 am

<b>Hora de cierre:</b>	12:50 pm
<b>Sesión #:</b>	5
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Identificar las prácticas positivas en inglés referentes al medio ambiente por medio de una canción y la expresión corporal.
<b>Material utilizado:</b>	TV, imágenes, fichas, pictogramas, contenido audiovisual, imágenes a color.
<b>Categoría de observación</b>	
<b>Desarrollo de las habilidades comunicativas</b>	<p>Esta categoría de observación se desarrolla en diferentes momentos de la sesión #5:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En un primer momento, se presenta una canción en inglés llamada “Save the planet”(<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IJToF8D9bdU">https://www.youtube.com/watch?v=IJToF8D9bdU</a>), acerca del medio ambiente y el planeta tierra. Los estudiantes escuchan, observan e interactúan con la canción, la cual expresa y enseña cuales son los cuidados o prácticas positivas principales que se deben tener para cuidar el medio ambiente y el lugar en el que vivimos. Los estudiantes identifican las palabras vistas en las sesiones anteriores. El estudiante con TDAH repite varias de ellas después de haberlas</li> </ol>

	<p>escuchado. El estudiante con autismo está atento a la canción. Los estudiantes se encuentran motivados con la canción.</p> <p>2. En un segundo momento la canción es reproducida varias veces para que los estudiantes comprendan los mensajes que en esta se expresan sobre el medio ambiente. Adicional del contenido audiovisual, se muestran imágenes pre-seleccionadas relacionadas a la canción, practicando el vocabulario relacionado al medio ambiente. Todos están involucrados con la actividad.</p> <p>3. En un tercer momento se logra identificar las fortalezas de los procesos de repetición y análisis de la información por medio de las imágenes.</p>
<p><b>Atención y Concentración</b></p>	<p>Los estudiantes están concentrados la mayor parte del tiempo en la actividad desarrollada en la sesión, todos están muy receptivos a la canción, incluyendo los estudiantes con TEA y TDAH. La parte del baile logró consolidar la actividad de la canción, se refleja un estudiante con TEA y TDAH, muy receptivo al baile.</p>
<p><b>Interacción social</b></p>	<p>Se logró evidenciar la participación activa de todos, se logró evidenciar dinámicas de respeto en el turno correspondiente a cada estudiante, aunque en varias ocasiones la ansiedad por participar fue muy notoria, se tuvo que llamar la atención en repetidas ocasiones ya</p>

	<p>que la mayoría deseaba participar, especialmente el estudiante con TDAH.</p>
<p><b>Reflexión o Registro de la intervención</b></p>	<p>Los estudiantes se mostraron comprometidos con la actividad, todos participaron, se evidencio una motivación adicional en el baile, se tomaron en consideración las propuestas de movimientos para el baile, fue una actividad muy divertida para los estudiantes. En esta sesión no asiste la psicóloga en acompañamiento al estudiante con TEA y TDAH.</p>

<b>Memo</b>	Los estudiantes manifestaron que en la próxima sesión deseaban continuar con la canción y el baile, les gustó mucho la actividad.
-------------	---

<p><b>Diario de campo #6</b></p> <p><b>Institución Educativa Colegio del Niño Jesús</b></p> <p><b>Grado cuarto de básica primaria</b></p>	
<b>Tema:</b>	Uso de Modales “should-shouldn’t”, imperativos (wash, don’t throw...,recycle, clean, pick up) relacionados al cuidado del medio ambiente en una historieta.
<b>Fecha:</b>	Septiembre 08, 2022
<b>Hora de inicio:</b>	10:40 am

<b>Hora de cierre:</b>	12:50 pm
<b>Sesión #:</b>	6
<b>Objetivo de la sesión:</b>	<p>Realizar una historieta en inglés relacionada con el medio ambiente.</p> <p>Crear una historieta en inglés relacionada con los cuidados para el medio ambiente.</p> <p>Comprender los cuidados del medio ambiente</p>
<b>Material utilizado:</b>	<p>Herramienta tecnológica para la creación de una historieta <a href="#">Create Comics Online, it's Fun &amp; Free at MakeBeliefsComix!</a>, computadores (sala de sistemas), TV.</p>
<b>Categoría de observación</b>	
<b>Desarrollo de las habilidades comunicativas</b>	<p>Esta categoría de observación se desarrolla en diferentes momentos de la sesión #6:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En un primer momento se les presenta a los estudiantes la herramienta tecnológica llamada “<a href="#">Create Comics Online, it's Fun &amp; Free at MakeBeliefsComix!</a>” con un video para que vean las grandes historietas que pueden hacer con la aplicación, esto inicialmente para motivar a los estudiantes y aprendan algunas de las funciones presentes por medio de un video. Todos están atentos al video y algunos aprenden a identificar algunas de las funciones, es importante aclarar que el video está en inglés no obstante es demasiado gráfico y explicativo.</li> </ol>

2. En un segundo momento se les se les explica a los estudiantes cómo se maneja dicha herramienta con el objetivo que ellos creen una historieta en inglés con el acompañamiento de la docente, esto por medio de palabras claves en inglés e instrucciones cortas y claras, se explican los lugares y botones específicos, a este punto todos están atentos a la explicación, ninguno de los estudiantes ha aún manipulado algún computador se está en la fase explicativa; por otra parte se expresa que en dicha historieta se debe evidenciar el buen cuidado que se le debe brindar al planeta tierra y a su vez al medio ambiente. Todos los estudiantes están atentos, en este punto el estudiante con TDAH se muestra inquieto y ya quiere realizar la historieta, manifiesta que ya se siente listo, los demás quieren ver un ejemplo de cómo quedaría una historieta, ya la docente lo había prometido.

3. En un tercer momento, la docente les muestra un ejemplo de una historieta para que así ellos puedan guiarse, aunque es una herramienta nueva, es de fácil manejo para los estudiantes, ya que se tiene presente que esta herramienta fue pensada para estudiantes con necesidades educativas especiales. De forma manual la docente aplica usa la herramienta, elige algunos personajes y fondos, los estudiantes se muestran emocionados, el estudiante con TDAH no puede contenerse y se acerca al computador de la docente a buscar si su mascota está en la sección de imágenes de animales. La docente permite esta acción, el estudiante con TEA está atento al igual que los demás estudiantes.

<b>Atención y Concentración</b>	Los estudiantes están concentrados durante la explicación y el inicio de la exploración de la aplicación se evidencia la motivación de los estudiantes y el compromiso por presentar un buen trabajo.
<b>Interacción social</b>	Los estudiantes están atentos a su trabajo y el trabajo de los demás compañeros, incluso entre ellos mismos logran despejar dudas frente al manejo cuando la docente está ocupada resolviendo las dudas de algún otro estudiante.
<b>Reflexión o Registro de la intervención</b>	Los estudiantes están atentos y participativos a la sesión, todos están motivados por continuar con la actividad la próxima clase. El estudiante con TEA se encuentra acompañado con la psicóloga, la cual apoya el proceso del estudiante, no obstante, el estudiante constantemente está preguntando a la investigadora por alguna palabra, se evidencia que se le da con mucha facilidad, la ubicación de las imágenes y frases. Se evidencia una historieta enfocada en un duende malo que va destruir el medio ambiente.

<b>Memo</b>	Los estudiantes manifiestan el deseo de continuar con la actividad la próxima sesión y terminar su historieta. En este avance se evidencia que gran parte de los estudiantes abordan la temática de superhéroes.

**Diario de campo #7**

**Institución Educativa Colegio del Niño Jesús**

**Grado cuarto de básica primaria**

<b>Tema:</b>	Uso de Modales “should-shouldn’t”, imperativos (wash, don’t throw...,recycle, clean, pick up) relacionados al cuidado del medio ambiente en una historieta.
<b>Fecha:</b>	Septiembre 13, 2022
<b>Hora de inicio:</b>	10:40 am
<b>Hora de cierre:</b>	12:50 pm
<b>Sesión #:</b>	7
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Realizar una historieta en inglés relacionada con el medio ambiente.  Crear una historieta en inglés relacionada con los cuidados para el medio ambiente.  Comprender los cuidados del medio ambiente.
<b>Material utilizado:</b>	Herramienta tecnológica para la creación de una historieta <a href="#">Create Comics Online, it's Fun &amp; Free at MakeBeliefsComix!</a> , computadores (sala de sistemas).

## Categoría de observación

### **Desarrollo de las habilidades comunicativas**

En la clase anterior se presentó la herramienta tecnológica con la cual los estudiantes deben diseñar una historieta en inglés, relacionada con los cuidados que se deben tener con el medio ambiente y el planeta tierra, se motiva nuevamente en la sala de sistemas a continuar con el proceso, ambientando la sala de sistemas con música suave y motivándolos a continuar o iniciar con su trabajo.

Los estudiantes escuchan una retroalimentación del manejo de la aplicación en inglés, para que los estudiantes tengan presente la actividad que se inició desde la sesión anterior, todos están atentos y comprometidos en continuar su trabajo, comprendiendo la información en su mayor parte.

Por otra parte se evidencia la competencia del writing construyendo su historieta a partir de los conocimientos adquiridos durante las anteriores sesiones, de esta manera los estudiantes realizan sus discurso, algunos desean innovar en sus diálogos y piden apoyo de la docente con algunas palabras, situación que se presentó en el estudiante con TEA cuando deseaba realizar una historieta relacionada al duende malvado que destruye el planeta.

<b>Atención y Concentración</b>	El estudiante con TDAH se desespera cuando no puede realizar un movimiento y llama a la docente, se nota enfocado en la actividad. El estudiante con TEA está concentrado en la actividad y pregunta constantemente a la docente y usa también el vocabulario visto en las sesiones anteriores.
<b>Interacción social</b>	Los estudiantes están atentos a su trabajo y el trabajo de los demás compañeros, incluso entre ellos mismos logran despejar dudas frente al manejo cuando la docente está ocupada resolviendo las dudas de algún otro estudiante.
<b>Reflexión o Registro de la intervención</b>	Los estudiantes están atentos y participativos a la sesión, todos están motivados por continuar con la actividad la próxima clase. La mayoría de los estudiantes terminaron, solo faltaron 2 estudiantes que tuvieron dificultades por problemas de conexión en las dos últimas viñetas, se propone continuar la próxima clase y que expongan de forma oral su historieta.

<b>Memo</b>	<p>Los estudiantes manifiestan el deseo de continuar con la actividad la próxima sesión y mostrar su historieta. El estudiante con TEA desea anexar más viñetas a su historieta y con ayuda de la investigadora lo consigue, después se le pide socializar y lo consigue con éxito. En esta sesión la psicóloga no intervino, solo acompañó el proceso y grabó un video para mostrar un avance a los padres.</p>

**Diario de campo #8**

**Institución Educativa Colegio del Niño Jesús**

**Grado cuarto de básica primaria**

<b>Tema:</b>	Uso de Modales “should-shouldn’t”, imperativos (wash, don’t throw...,recycle, clean, pick up) relacionados al cuidado del medio ambiente en una historieta.
<b>Fecha:</b>	Septiembre 15, 2022
<b>Hora de inicio:</b>	10:40 am
<b>Hora de cierre:</b>	12:50 pm
<b>Sesión #:</b>	8
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Realizar una historieta en inglés relacionada con el medio ambiente. Crear una historieta en inglés relacionada con los cuidados para el medio ambiente. Comprender los cuidados del medio ambiente.

<b>Material utilizado:</b>	Herramienta tecnológica para la creación de una historieta <a href="#">Create Comics Online, it's Fun &amp; Free at MakeBeliefsComix!</a> , computadores (sala de sistemas).
<b>Categoría de observación</b>	
<b>Desarrollo de las habilidades comunicativas</b>	Se propone brindar a los estudiantes un poco más de tiempo en el caso que sea necesario, con el fin de terminar la historieta realizada por medio de la herramienta tecnológica planteada en la clase anterior, en la sala de sistemas. Se realiza una retroalimentación de la actividad llevada hasta el momento. Los estudiantes están atentos a la actividad. Algunos estudiantes quieren crear incluso otras historietas y observan el trabajo que hacen sus compañeros.
<b>Atención y Concentración</b>	Algunos estudiantes se muestran nerviosos al momento de mostrar su historieta, varios de los estudiantes modificaban sus voces a medida comenzaban a pronunciar, como si estuvieran contando realmente una historia. Todos estuvieron atentos mientras cada uno hacía su presentación. La participación de los estudiantes fue lo más edificante en este proceso y significativo para los estudiantes. El estudiante con TDAH estaba muy ansioso por presentar su historieta de primero.

<b>Interacción social</b>	Los estudiantes se escucharon entre todos y se logró una participación activa.
<b>Reflexión o Registro de la intervención</b>	La docente pregunta después de la actividad la satisfacción de los estudiantes y todos los estudiantes, expresan frases como “Excellent”, “Good”, “Very good”, “I love it”, “I like it”, “I enjoyed”, “Nice” y “Cool”, estas frases direccionadas por la docente para expresar si fue significativa, divertida o no para los estudiantes. Por otra parte se les preguntó si les gustaría realizar otra historieta en una próxima clase o actividad y todos asistieron con su cabeza de manera positiva, se evidenciaron muy motivados en la retroalimentación de la experiencia. En esta sesión no asiste la psicóloga en acompañamiento al estudiante con TEA.

**Memo**

Los estudiantes manifiestan deseos de saber qué harán en la siguiente sesión.

**Diario de campo # 9****Institución Educativa Colegio del Niño Jesús****Grado cuarto de básica primaria****Tema:**

Vocabulario clave relacionado a la lectura “Planet Earth”

**Fecha:**

Septiembre 22, 2022

**Hora de inicio:**

10:40

**Hora de cierre:**

12:50

<b>Sesión #:</b>	9
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Reconocer la importancia de cuidar el medio ambiente.
<b>Material utilizado:</b>	“Planet Earth” reading, <a href="http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/planet-earth">learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/planet-earth</a> (el material contiene: contenido audiovisual, un juego interactivo y un taller relacionado a la lectura), computador, TV.
<b>Categoría de observación</b>	
<b>Desarrollo de las habilidades comunicativas</b>	<p>Esta categoría de observación se desarrolla en diferentes momentos de la sesión #9:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En un primer momento se presenta a los estudiantes la lectura en formato audiovisual, donde tienen la oportunidad de leer y escuchar la lectura con ayuda de apoyos visuales, en el video se muestran unos niños en un museo mientras la profesora les muestra el recorrido por diferentes zonas y comenta los hallazgos: Forest Zone, Arctic Zone, Ocean Zone, entre otras, donde se ven animales y el daño que causa la contaminación en el medio ambiente pasando por diferentes hábitats, los estudiantes ven el video más de tres veces, identificando las zonas y palabras desconocidas. Los estudiantes con TEA y TDAH estuvieron muy atentos a la lectura y</li> </ol>

gráficas, el estudiante con TDAH estuvo participando en todo momento, anticipándose a la información del video.

2. Después de identificar algunas palabras y frases claves como: Forest Zone, Arctic Zone, Ocean Zone, entre algunos animales, la docente repite el sonido en inglés de estas imágenes y se apoya en estas, para que los estudiantes dispongan más comprensión de la lectura. El estudiante con TEA logra involucrarse mucho más en la actividad, cuando la docente le suministra las imágenes y el logra identificarlas.

3. Los estudiantes realizan el taller relacionado a la lectura, desarrollando la competencia de writing, en un primer momento la docente permite la participación de los estudiantes proyectando el taller en el televisor y permitiendo la participación de los estudiantes, el estudiante con TEA se muestra participativo en un primer momento, después el estudiante con TDAH se suma a la participación por su espíritu competitivo, al igual que los demás estudiantes, se da un momento para la socialización, después los estudiantes realizan las demás preguntas del taller, se evidencia una comprensión general del vocabulario e identificación de los distintos momentos de la lectura.

<b>Atención y Concentración</b>	Se evidencia concentración y atención durante la sesión en los estudiantes, el estudiante con TDAH estuvo muy participativo, el estudiante con TEA estuvo atento al video y el taller pedagógico, en acompañamiento con la docente porque en esta sesión no asiste la psicóloga acompañando al estudiante.
<b>Interacción social</b>	Los estudiantes respetan los turnos en la participación del video, se evidencia el respeto y el compañerismo en las intervenciones.
<b>Reflexión o Registro de la intervención</b>	Los estudiantes son muy receptivos al apoyo audiovisual, comprendiendo con mucha más facilidad la lectura, participan y se involucran en la actividad, el estudiante con TEA recibe acompañamiento en el ejercicio escrito, no obstante el estudiante lo completa con facilidad.

<b>Memo</b>	Los estudiantes opinan del tipo de póster que harán en la próxima sesión y surgen buenas ideas.

**Diario de campo # 10**

**Institución Educativa Colegio del Niño Jesús**

**Grado cuarto de básica primaria**

<b>Tema:</b>	Vocabulario clave relacionado a la lectura “Planet Earth”.
<b>Fecha:</b>	Septiembre 29, 2022.
<b>Hora de inicio:</b>	10:40 am
<b>Hora de cierre:</b>	12:50 pm
<b>Sesión #:</b>	10
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Reconocer la importancia de cuidar el medio ambiente.
<b>Material utilizado:</b>	“Planet Earth”, <a href="https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/planet-earth">learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/planet-earth</a> (el material contiene: contenido audiovisual, un juego interactivo y un taller relacionado a la lectura), computador, TV. Pliego de papel bond, témperas, revistas, marcadores, lápices de colores.
<b>Categoría de observación</b>	

<p><b>Desarrollo de las habilidades comunicativas</b></p>	<p>Esta categoría de observación se desarrolla en diferentes momentos de la sesión #10:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En esta sesión se motiva a los estudiantes a crear un póster usando distintos materiales, para esto inicialmente se recuerda los puntos más importantes de la lectura por medio de apoyos visuales, usados la clase anterior, con el objetivo de motivarlos, mientras la docente explica todos están muy atentos a la explicación.</li> <li>2. Los estudiantes se escuchan entre ellos al expresar sus ideas y opiniones, al inicio del trabajo, en la elaboración y al final al exponer su póster en los grupos de trabajo.</li> </ol>
<p><b>Atención y Concentración</b></p>	<p>Los estudiantes con TEA y TDAH tuvieron mucha atención y concentración durante la realización del póster, no obstante al estudiante con TEA le agradaba seguir su propio patrón al momento de pintar, no obstante respetaba la creación de los demás, los modales con frases como: por favor y gracias por el pincel, fue evidenciado.</p>
<p><b>Interacción social</b></p>	<p>Los estudiantes están muy atentos y participativos, se evidencia el trabajo en equipo al momento de realizar el póster. En algunas ocasiones se evidencia en algunos grupos conflictos para ponerse de acuerdo sobre cómo pintar, pero al final lograron superar sus</p>

	<p>diferencias, frente al color de las nubes. Se evidencio el compañerismo y el respeto hacia las creaciones de los compañeros en el poster.</p>
<p><b>Reflexión o Registro de la intervención</b></p>	<p>Los estudiantes reflejan el compañerismo y el trabajo en equipo, se evidencia la motivación y el compañerismo.</p>

<b>Memo</b>	Los estudiantes tomaron más tiempo del indicado, pidiendo a su profesora titular el cambio de hora para terminar el mural, estaban muy comprometidos y motivados en terminar su trabajo.
-------------	--

### Anexo 3. Unidad didáctica

 MUNICIPIO DE TULUÁ	<b>Colegio Del Niño Jesús</b> <b>LICENCIA N° 310-054.0880 DE NOVIEMBRE 08 de 2013</b> <b>PARA PREESCOLAR – BÁSICA Y MEDIA TÉCNICA</b> <b>Registro educativo 000005090012 - DANE 376834000121</b>				
	<b>TRD</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>FECHA</b>	<b>PÁGINAS</b>	
	<b>310-040-103-20</b>	<b>CDNJ - GA</b>	<b>16/08/2022</b>	<b>1 DE 16</b>	

### UNIDAD DIDÁCTICA - TERCER PERIODO - AÑO LECTIVO 2022

<b>DOCENTE</b>	IVONNE HERNÁNDEZ GONZÁLEZ SOLANGY QUIÑONES CORTÉS		<b>NIVEL</b>	BÁSICA PRIMARIA	
<b>GRADO</b>	CUARTO	<b>ÁREA</b>	LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS		
<b>FECHA</b>	16 DE AGOSTO 2022	<b>SEMANA</b>	20	<b>PERIODO</b>	03

<b>DOCENTE</b>	IVONNE HERNÁNDEZ GONZÁLEZ SOLANGY QUIÑONES CORTÉS	<b>NIVEL</b>	BÁSICA PRIMARIA
<b>GRADO</b>	CUARTO	<b>ÁREA</b>	LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS
<b>DURACIÓN</b>	10 SEMANAS	<b>INTENSIDAD HORARIA</b>	3 HORAS SEMANAL

<b>PREGUNTA PROBLEMA</b>	Medio ambiente y sociedad: How can we take care of the environment?
<b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b> 	<p><b>SABER:</b> Expresa frases cortas o palabras en inglés relacionadas a las prácticas que puedan favorecer y deteriorar el medio ambiente.</p> <p><b>SABER HACER:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresar un diálogo dramatizado en inglés dirigido por las investigadoras, relacionado con las acciones humanas que afectan de manera positiva o negativa el medio ambiente.</li> <li>2. Escuchar una canción en inglés e identificar las buenas o malas prácticas referentes al medio ambiente.</li> <li>3. Crear una historieta por medio de <a href="#">Create Comics Online, it's Fun &amp; Free at MakeBeliefsComix!</a> en donde se relacionan los cuidados que se deben tener con el medio ambiente.</li> </ol> <p><b>SABER SER:</b> 1. Reconoce la importancia del medio ambiente. 2. Pide ayuda a sus compañeros para realizar una tarea y comparte experiencias.</p>
<b>RED DE CONTENIDOS</b> 	<p><b>EJE TEMÁTICO:</b> MEDIO AMBIENTE Y SOCIEDAD: Cuidemos nuestro mundo</p> <p><b>Vocabulary:</b> habitat, creatures, ecosystem clouds, plants, animals, gas emissions, pollution.</p> <p><b>Grammar:</b> Should / shouldn't. Imperatives: Wash (your hands), reduce, recycle, don't litter.</p> <p><b>Inglés en la práctica:</b> repetición fragmento de una canción.</p> <p><b>Sociolingüística /intercultural:</b> preocupación e interés por el medio ambiente.</p>
<b>ESTILOS DE APRENDIZAJE</b> 	Los estilos de aprendizaje que predominan en el curso son de tipo kinestésico, auditivo y visual, debido a que los estudiantes se encuentran en la etapa en donde experimentan y aprenden de su entorno, por otra parte los estudiantes de inclusión presentan un estímulo positivo en el aprendizaje frente a variados ritmos.

<p><b>BARRERAS EN EL APRENDIZAJE A SUPERAR</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fomentar las dinámicas de comunicación asertiva entre los estudiantes.</li> <li>● Promover el trabajo en equipo y participación activa de los estudiantes.</li> <li>● Desarrollar las competencias comunicativas en inglés</li> <li>● Promover estrategias pedagógicas y didácticas que permitan el aprendizaje de una lengua extranjera.</li> </ul>
<p><b>PROYECTO INSTITUCIONAL</b></p>	<p>Proyecto de Educación Ambiental.</p>
<p><b>COMPETENCIA</b></p>	<p>Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno.</p>
<p><b>DBA</b></p>	<p>Intercambia opiniones sencillas sobre un tema de interés a través de oraciones simples y conocidas.</p>
<p><b>PRINCIPIOS Y PAUTAS DUA 2.2</b></p> 	<p><b>Principio I. Proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso. Redes Afectivas, el “POR QUÉ” del aprendizaje.</b></p> <p><b>Pauta 7: Proporcionar opciones para captar el interés</b></p> <p><b>Puntos de verificación:</b></p> <p>Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)</p> <p>Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3)</p> <p><b>Pauta 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia</b></p> <p><b>Puntos de verificación:</b></p> <p>Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1)</p> <p>Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)</p> <p>Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3)</p> <p>Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4)</p> <p><b>Pauta 9: Proporcionar opciones para la autorregulación</b></p> <p><b>Puntos de verificación:</b></p> <p>Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación (9.1)</p> <p>Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2)</p> <p>Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3)</p> <p><b>Principio II: Proporcionar múltiples formas de representación. Redes de Reconocimiento, el “QUÉ” del aprendizaje</b></p> <p><b>Pauta 1: Proporcionar opciones para la percepción</b></p> <p><b>Puntos de verificación:</b></p> <p>Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1)</p> <p>Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2)</p> <p>Ofrecer alternativas para la información visual (1.3)</p> <p><b>Pauta 2: Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.</b></p> <p><b>Puntos de verificación:</b></p>

	<p>Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1)  Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2)  Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3)  Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4)  Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5)  <b>Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión</b>  <b>Puntos de verificación:</b>  Activar los conocimientos previos (3.1)  Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2)  Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3)  Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4)  <b>Principio III: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Redes Estratégicas, el «CÓMO» del Aprendizaje.</b>  <b>Pauta 4: Proporcionar opciones para la acción física</b>  <b>Puntos de verificación:</b>  Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1)  Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2)  <b>Pauta 5: Proporcionar opciones para la expresión y comunicación.</b>  <b>Puntos de verificación:</b>  Utilizar múltiples medios de comunicación (5.1)  Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2)  Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3)  <b>Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas</b>  <b>Puntos de verificación:</b>  Guiar el establecimiento de metas (6.1)  Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)  Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3)  Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4)</p>			
<b>ETAPAS DUA</b>	Objetivo de aprendizaje/Aprendizaje esperado	X	<b>CONOCIMIENTOS</b>	<p>“Medio ambiente y sociedad: How can we take care of the environment? ”</p> 
	Indicadores de evaluación	X		
	Estrategias metodológicas y materiales	X		
	Implementación	X		
	Evaluación e instrumentos de evaluación.	X		

## DESARROLLO DE ETAPAS DUA

### OBJETIVO DE APRENDIZAJE/APRENDIZAJE ESPERADO

Intercambiar información en inglés acerca de las prácticas para el cuidado de su entorno inmediato.

### INDICADORES DE EVALUACIÓN

Desde el saber hacer se evalúa lo aprendido:  
Los estudiantes realizan un diálogo dramatizado en donde expresan las prácticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente.  
Los estudiantes escuchan una canción en inglés e identifican las buenas o malas prácticas referentes al medio ambiente.  
Los estudiantes crean una historieta por medio de [“Create Comics Online, it's Fun & Free at MakeBeliefsComix!”](#) en donde se relacionan los cuidados que se deben tener con el medio ambiente.



Desde el SABER SER se evalúa lo aprendido:  
Los estudiantes reconocen la importancia del medio ambiente.  
Los estudiantes piden ayuda a sus compañeros para realizar una tarea y comparten experiencias.

### ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y MATERIALES

#### Estrategias Metodológicas:

- Aprendizaje Cooperativo
- Lección Magistral
- Aprendizaje Basado en Proyectos
- Metodología Basada en las TICS y TACS.

**Materiales:** pictogramas, tv, flashcards, computadores, papel kraft, témperas, colores, recortes de revistas, material reciclable, contenido audiovisual, programa para la creación de una historieta [Create Comics Online, it's Fun & Free at MakeBeliefsComix!](#).

## IMPLEMENTACIÓN

**Activity 0:** se realiza un calentamiento, para identificar los conocimientos previos de los estudiantes, se usan pictogramas articulados con sonidos; para identificar el vocabulario relacionado con la unidad, dinámica de fichas y juego.

**Activity 1:** se le brindará a los estudiantes unas rimas (frases con ritmo) representadas por el docente, ejemplificadas con situaciones reales haciendo uso de objetos, ej: “Don’t throw the garbage” sobre los cuidados a tener con el medio ambiente, usando fragmentos de la lengua y procurando usar las estructuras gramaticales “should/shouldn’t” e “imperatives”, ya que resultan siendo estructuras dinámicas en la práctica, acordes al tema y adaptadas a su estilo de aprendizaje. Se hace énfasis en la puesta en práctica por medio de la imitación y el juego.

**Activity 2:** se plantea la propuesta de un diálogo dramatizado basado en una película de interés para los estudiantes, llamada “Encanto”,



donde cada estudiante asuma un rol y siga la dinámica del cuidado del medio ambiente, con el vocabulario específico y seleccionado en la unidad. Para el desarrollo de este se requiere el acompañamiento constante del docente y el trabajo cooperativo, para abordar los procesos como la pronunciación y la interacción con los demás, esta actividad se tomará en diferentes momentos de clase.

**Activity 3:** se propone una canción en inglés llamada “Save the planet” (<https://www.youtube.com/watch?v=1JT0F8D9bdU>), acerca de



“environment”. Los estudiantes escuchan e interactúan con la canción, se proponen algunos pasos de baile básicos por medio de un video también relacionado con el medio ambiente (<https://www.youtube.com/watch?v=69U1kdWUYBo>)



#MakeBeliefs #SaveThePlanet #EarthDay #FreezeDance #IndoorPEWorkoutForKids  
Save the Planet Dance | Earth Day Freeze Dance | Indoor PE Workout for Kids

para involucrarlos más con la actividad y luego se propone un karaoke, se espera identifiquen las prácticas positivas que se expresan y muestran en el video inicial.

**Actividad 4: English Lab - Create a comic!:** como actividad se le explicará a los estudiantes cómo se maneja la herramienta tecnológica llamada [“Create Comics Online, it's Fun & Free at MakeBeliefsComix!”](#)



para así crear una historieta en inglés en donde se evidencia el buen cuidado que se le debe brindar al planeta tierra y a su vez al medio ambiente. Una vez hecha la historieta, los estudiantes deberán presentarla y exponerla durante la clase a sus compañeros y docente, la herramienta tecnológica es fácil de usar y fue diseñada para niños con N.E.E, se requiere el acompañamiento de la docente.

**Actividad 5: Planet Earth!:** Proponer a los estudiantes leer una historia en inglés: “Planet Earth” (lectura cooperativa en voz alta) con el objetivo de ayudarles a conocer más el planeta y las diversas prácticas que debemos tener en cuenta para cuidarlo: “Planet Earth”, <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/planet-earth>



El material contiene: contenido audiovisual, un juego interactivo y un taller relacionado a la lectura. Se revisa el vocabulario y expresiones

	<p>usadas en inglés, se hace seguimiento y acompañamiento por parte del docente.</p> <p><b>Actividad 6 póster:</b> como actividad final, los estudiantes deberán realizar un póster grupal relacionado a la lectura, usando papel kraft, cartulina, témperas, colores, lápices, marcadores, recortes de revistas, material reciclable y los que tengan a su disposición, finalmente el póster es ubicado en un lugar del colegio y presentando por los estudiantes en una formación.</p>
<p><b>EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b></p>	<p><b>Tipos de evaluación:</b> heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación.  <b>Instrumentos de evaluación:</b> observación del progreso del estudiante, evaluando los cambios en el rendimiento o trayectoria del estudiante a lo largo del tiempo como resultado de la instrucción (evaluación del aprendizaje por medio de diario de campo y rúbricas relacionada a la heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación.</p>

**Anexos de actividades realizadas a través de la unidad didáctica**

**Anexo 1. Pictogramas articulados con sonidos sobre el medio ambiente**



15 Words About - Environment + Free Downloadable Exercise Worksheet (for ESL Teachers & Learners)

[https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=z0\\_6cKHS4dk](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=z0_6cKHS4dk)



**Anexo 2. Rimas: ¡Let's take care of our planet earth!**

**¡Let's take care of our planet earth!**

Let's take care of our planet earth (X2)

Things you should do to protect our home

Reduce, reuse and recycle!

And use less water

Let's take care of our planet earth (X2)

Things you shouldn't do to save the environment

Don't throw garbage

Do not drive too much

Do not drink bottled water or eat a lot of meat

And do not leave the water running when you're done brushing your teeth

Let's take care of our planet earth (X2)

What can you do to save our planet earth?

Pistas de fondo para las rimas: <https://www.youtube.com/watch?v=6q-O5SJAuE8>

<https://www.youtube.com/watch?v=uE-TADy-oN0&list=RDQMWH3HGHgqx-I&index=2>

### Anexo 3. Diálogo dramatizado sobre el medio ambiente (personajes de película encanto)

#### Taking care of the environment dialogue

**Student 1:** ¡Hello my friends and teacher let's talk about the environment!

Everybody says: ¡Yay! YES. (*showing excitement about it*)

**Student 1:** Do you remember what we can do to protect our planet earth and the environment?

**Student 2:** yes, me. I know that we can not throw garbage on the street or on the floor.

**Student 3:** Also, remember that when we finish brushing our teeth, taking a shower or washing our hands, we should not leave the water running.

**Student 1:** Oh yeah, that's right.

**Student 4:** ¡You are missing something very important! We can protect the environment if we reduce, reuse and recycle.



**Student 2:** Oh yes my friend, that is true.

**Student 5:** ¡We can as well volunteer for cleanups in our neighborhood or here in our school!

**Student 3:** That is very cool, I would like to do that.

**Student 6:** The teacher told us that pollution is bad and that air could make it difficult to breathe.

**Student 7:** Yes, to reduce pollution, we should use less plastic. For example, tell our friends and family to use public transportation and try not to drive the car all the time.

**Student 8:** ¡I got one! We could use more renewable energies and less electric energy.

**Student 4:** ¡Wow! We know how to protect our planet earth.

**Student 9:** Hey... do not forget that to protect the environment people shouldn't cut down trees, remember that is called "deforestation".

**Student 5:** Yes, I agree. It is better when you plant trees.

**Student 10:** My friends, think of the animals and their habitats. Deforestation will cause many animals to lose their homes. We need to protect them too.

**Student 11:** Oh my God, yes, poor animals. If people don't protect their habitats, they may become extinct.

**Student 6:** Yes, we must do everything to protect our home called: planet earth.

**Student 12:** In my opinion, people must pick up litter, shouldn't use plastic bags and don't forget to turn off the lights.

**Student 8:** Yes, please, only turn on the lights when it is necessary.

Everybody says: **¡LET'S TAKE CARE OF OUR PLANET EARTH!**

**Anexo 4. Video sobre el planeta tierra**

YouTube



#MissLinky #Planetearth #Earthday  
Save the Planet song for kids | Environment song for children | Earth Day song

<https://www.youtube.com/watch?v=IJToF8D9bdU>

### Anexo 5. Baile sobre cuidados al medio ambiente

YouTube



#MissLinky #FreezeDance #EarthDay2022  
Save the Planet Dance | Earth Day Freeze Dance | Indoor PE Workout for Kids

<https://www.youtube.com/watch?v=69U1kdWUYBo>

### Anexo 6. Historieta make beliefs comix

# MAKE BELIEFS COMIX

OUR MISSION:  
EMPOWERING YOU TO EXPRESS YOUR IDEAS & STORIES IN COMIX!

CREATED BY BILL ZIMMERMAN

HOME CREATE COMIX! COMIC STARTERS PRINTABLES FAMILY FUN TEACHERS WRITING ESOL SPECIAL NEEDS JOURNALING HELP & ABOUT

**CREATE COMIX NOW!**

**¡COMIENCIA AQUÍ!**

CHOOSE YOUR LANGUAGE

العربية 简体中文 Hrvatski Nederlands English Français Deutsch עברית  
Bahasa Indonesia Italiano 日本語 Português Русский Español

**WELCOME BACK COMIC CREATORS!** YOU CAN NOW START CREATING COMIX WITHOUT LOGGING IN OR SIGNING UP FOR AN ACCOUNT! **YOU WILL HAVE TO LOG IN OR SIGN UP TO SAVE YOUR COMIX.** BELOW ARE SOME OF OUR NEW FEATURES FROM MAKEBELIEFS.COMIX FOR THE FALL OF 2022. **HAVE FUN!**

TALK TO AN IMAGINARY...

MEET THE ALIENS!

BUILD YOUR OWN MONSTER!

HAVE MORE CREATIVE FUN WHEN YOU ADD OUR NEW SOCK...

<https://makebeliefscomix.com/>

## Anexo 7. Lectura “planet earth”

### Planet Earth

Welcome to Planet Earth Museum, a museum where you can learn some interesting facts about the world we live in.

‘There are many amazing places on Earth. Who knows, maybe you’ll see them all one day! Where shall we go first, children?’  
‘Forests!’

Forests are home to over half of the world’s animals and plants. Trees clean the air and produce oxygen for us to breathe.

We destroy more than 36 football fields of forests every minute and throw away thousands of trees in paper and card every day.

The oceans are home to millions of marine animals. They absorb the sun’s heat, transfer it to the atmosphere and move it around the world.

A lot of the rubbish we produce on land pollutes the oceans. Turtles mistake plastic bags for jellyfish and die when they eat them.

At opposite ends of the world, the Arctic and Antarctic are freezing cold lands. It is so cold that the sea is covered in ice.

The fuel we use for energy makes the climate warmer. As it gets warmer, the ice melts and the sea rises. The land disappears.

Rivers collect rain water and carry it to the oceans. Along the way, plants absorb and clean the water so it is safe for us to drink.

Farms and factories pollute the rivers with pesticides and chemicals and every day we each flush about 50 litres of water down the toilet.

This is a green world, where people respect nature and live a long and healthy life. Wouldn’t you like to live here?

### Short story

---

Listen to this story <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/planet-earth>

---

Contributors      Story by Carolyne Ardron

---

[www.britishcouncil.org/learnenglishkids](http://www.britishcouncil.org/learnenglishkids)

© British Council, 2017 The United Kingdom’s international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/short-stories->

[planet-earth-transcript.pdf](https://planet-earth-transcript.pdf)  
[stories/planet-earth](https://planet-earth-transcript.pdf)

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/planet-earth>

### Anexo 8. Mural sobre medio ambiente



### Anexo 4. Grupo focal

1. ¿Cómo se sintieron durante las clases de inglés?

Estudiante 1: “las clases son muy divertidas, aprendí muchas palabras sobre el medio ambiente en inglés”.

Estudiante 2: “Me gusta el inglés, es divertido cantar”.

Estudiante 3: “Me gustó porque hicimos muchos juegos en inglés y me sentí muy bien”.

Estudiante 4: “Fue muy divertido porque hicimos el poster del medio ambiente y a mí me gusta pintar”.

Estudiante 5: “Me sentí muy feliz porque hicimos muchas cosas diferentes”.

Estudiante 6: “Me gustó mucho la clase de inglés, fue muy divertida y no me dio miedo el inglés”.

Estudiante 7: “Me gustó el póster y el rap que aprendimos, me sentí feliz”.

Estudiante 8: “Profesora, me gustó mucho, hice muchas cosas, canté y el póster nos quedó muy bonito”.

Estudiante 9: “Pues me gustó, me sentí feliz y aprendí mucho”.

Estudiante 10: “Me gustó profe, fueron divertidas”.

Estudiante 11: “Me sentí feliz porque fue como estar en un juego, las actividades fueron chéveres”.

Estudiante 12: “Me sentí feliz, fue todo muy divertido y diferente a otras clases, profesora”.

2. ¿Cómo fue la experiencia relacionada a la identificación de las palabras relacionadas al cuidado del medio ambiente por medio de pictogramas?, ¿Les gustó la actividad de expresar lo que representa la imagen en inglés de cada animal, recortarlas y pegarlas en el cuaderno?

Estudiante 1: “El rap fue muy genial, en casa lo practico, incluso uso distintas pistas”.

Estudiante 2: “Fue divertido aprender, esta es “Pollution”.

Estudiante 3: “Me gustó, pero yo cambié la imagen con alguien porque la primera no me gustó, pero luego sí y aprendí mucho”.

Estudiante 4: “Me gustó recortar las imágenes y aprender mi palabra”.

Estudiante 5: Aprendí muchas palabras nuevas, me gustó pegar la imagen en mi cuaderno”.

Estudiante 6: “Me gusta recortar, aprendí mi palabra y no me dio miedo salir al tablero”.

Estudiante 8: “Profesora si fue divertido, la imagen me gustó mucho”.

Estudiante 9: “Yo pegué la imagen y me la aprendí, es “Recycle”.

Estudiante 10: “Me gusto la tarea porque todos salimos al tablero y fue divertido”.

Estudiante 11: “La tarea fue muy buena, me gusto recortar y pegar, todavía me acuerdo de mi palabra, “Greenhouse effect”.

Estudiante 12: “Me gustó recortar y pegar en el cuaderno, recuerdo mi palabra era “Garbage”.

3. ¿Cómo les pareció la sesión 2 donde se abordó la actividad del rap “Let 's take care our Planet Earth”?

Estudiante 1: “Me gustó mucho el rap, lo practico en casa con distintas pistas”.

Estudiante 2: “Vamos a cantar la canción “Let 's take care our planet Earth” profesora de inglés”, sí me gustó mucho.

Estudiante 3: “Me gustó el rap profesora, debemos hacer un “Tik Tok” y volvernos famosos, me la aprendí todita, la canto en casa y en la ducha”.

Estudiante 4: “Sigamos cantando rap y reggae, me gustó mucho, aprendí mucho por la canción”.

Estudiante 5: “Me gustó mucho lo del rap, fue mi canción favorita”

Estudiante 6: “Me gustó mucho la canción del rap, la canto mucho”.

Estudiante 7: “La mejor canción de todos los tiempos, grabemos un video para subirlo a YouTube y hacernos famosos”.

Estudiante 8: “Sé toda la canción y no creo que la olvide”.

Estudiante 9: “Deberíamos hacer otra canción de rap, la que vimos me gustó mucho, aprendí mucho.

Estudiante 10: “Me gustó la canción aprendí mucho sobre el medio ambiente en inglés y fue muy contagiosa”.

Estudiante 11: “Fue muy bueno lo de la canción”.

Estudiante 12: “Es muy divertido aprender por medio del rap, me gustó mucho”.

4. ¿Cómo les pareció la actividad de la dramatización teatral de “Encanto” relacionado al medio ambiente?

Estudiante 1: Me gustó mucho la obra de teatro, porque aprendí el diálogo y me gustó disfrazarme de “Antonio” en la obra, compartí con mis compañeros.

Estudiante 2: “Me gustó la obra de teatro, yo soy Agustín, “Don’t throw the garbage”.”.

Estudiante 3: “Me gustó estar en la obra de teatro, porque pude interactuar con mis compañeros”

Estudiante 4: “Me gustó compartir con mis compañeros en una obra de teatro en el salón”.

Estudiante 5: “Aprendí mucho en la obra y me divertí mucho cuando jugamos con la bomba en la pronunciación”.

Estudiante 6: “Me gustó jugar con la bomba para hacer la obra de teatro”.

Estudiante 7: “Me gustó disfrazarme en la obra de teatro”.

Estudiante 8: “Profesora me gustó mucho y pude aprender mi diálogo”.

Estudiante 9: “Me gustó jugar con la bomba y disfrazarnos mientras hacíamos la obra de teatro”.

Estudiante 10: “Vamos a hacer otra obra de teatro, me gustó mucho “Encanto” ser el mapache, mi línea era: “Reduce, reuse and recycle”, me gustó cuando jugamos con la bomba”.

Estudiante 11: “Me gustó jugar “Hotpotato” aprendí mucho, pudimos interactuar en clase y no solo fue copiar y ya”.

Estudiante 12: “Aprendí mucho, me gustó mucho porque me gustan los animales y me gustó ser un Tucán, jugar con la bomba”.

4. ¿Cómo les pareció la sesión de la canción “Save the planet” por medio del canto y la expresión corporal (baile)?

Estudiante 1: “Me gustó la canción, podríamos hacer un Tik Tok y practicar mejor el baile con la canción”.

Estudiante 2: “Fue divertido, vamos a cantar “Save the planet” y bailar, si, vamos a cantar y bailar”.

Estudiante 3: “Fue muy divertido bailar y cantar, me gusto aprender las canciones”.

Estudiante 4: “Me gustó mucho el ritmo de la canción, aprendí mucho”.

Estudiante 5: “Bailar y cantar al mismo tiempo es mucho más emocionante y he aprendido más fácil inglés de esa manera”.

Estudiante 6: “Me gustó mucho la canción, es muy pegajosa”.

Estudiante 7: “La canción y el baile fueron muy divertidos”.

Estudiante 8: “Profesora deberíamos practicar más y más para yo poder bailar con mi perro Toby”.

Estudiante 9: “Aprendí mucho sobre el medio ambiente por canciones”.

Estudiante 10: “Me gustó profesora, podemos volver a cantar y así con más canciones”.

Estudiante 11: “Me gustó mucho la canción y el baile”.

Estudiante 12: “Me gustaron las clases y las canciones, aprendí mucho vocabulario y fue divertido”.

5. ¿Cómo les pareció la sesión de la realización del cómic por medio de la aplicación makebeliefs.com.mx?

Estudiante 1: “Me gustó mucho el cómic porque me gusta trabajar en la sala de sistemas y pudimos hacer lo que queríamos en el cómic”.

Estudiante 2: “Me gustó el comic del duende malo que va destruir el planeta tierra”.

Estudiante 3: “Me gustó hacer mi cómic relacionado a los superhéroes, aprendí mucho”.

Estudiante 4: “Yo hice mi historieta de superhéroes también y me gustó mucho, fue algo muy diferente”.

Estudiante 5: “Me gustó realizar mi historieta relacionada al medio ambiente, porque pude poner un unicornio que va salvar el planeta”.

Estudiante 6: “Me gustó la historieta porque había muchas imágenes y pude crear mi historieta”.

Estudiante 7: “Me gustó el cómic, porque pudimos crear lo que nosotros queríamos, una cosa que nos guste demasiado y la profesora nos dejó, quisiéramos crear un video en inglés para explicarle a los niños”.

Estudiante 8: “Profesora me gustó porque pude poner a mi perrito Toby y una nave espacial con un superhéroe para salvar el medio ambiente”.

Estudiante 9: “Me gustó hacer el cómic y realizar la historieta, fue algo diferente trabajar en la sala de sistemas”.

Estudiante 10: “Me gustó hacer un cómic de superhéroes y un supervillano que va destruir el medio ambiente”.

Estudiante 11: “Esa me encantó mucho, porque pude crear algo nuevo y hablar del medio ambiente”.

Estudiante 12: “Me gustó mucho crear la historieta del medio ambiente, porque pudimos hacer muchas cosas y fue muy divertido”.

6. ¿Cómo les pareció la sesión relacionada a la comprensión lectora “Planet Earth” y la creación del póster?

Estudiante 1: “Me gustó mucho porque me gusta pintar y dibujar, además la historia estuvo muy divertida”.

Estudiante 2: “Me gustó pintar y dibujar con mis compañeros, fue muy divertido”.

Estudiante 3: “Me gustó la lectura del museo y más porque pudimos ver el video de la lectura y entender mucho mejor lo que íbamos a dibujar”.

Estudiante 4: “Me gustó crear algo nuevo a partir de la lectura y el video, el póster relacionado a “Forest”.

Estudiante 5: “Me gustó la lectura sobre la contaminación del medio ambiente y el video, me gusto hacer el poster”.

Estudiante 6: “Me gusto hacer el poster y pintar con temperas, fue muy divertido”.

Estudiante 7: “Fue divertido porque trabajé con una compañera que nunca trabajo”

Estudiante 8: “Profesora me gustó porque pudimos crear algo nuevo y diferente, me gusto pintar con mis compañeros”.

Estudiante 9: “Fue muy divertido hacer el póster y compartir con mis compañeros”.

Estudiante 10: “Me gustó mucho pintar el pulpo y hacer el dibujo, fue diferente y me divertí mucho, aprendí muchas palabras nuevas sobre cómo cuidar el medio ambiente”.

Estudiante 11: “Me gustaría hiciéramos más poster y poder trabajar mucho más con témperas”.

Estudiante 12: “Me gustó hacer el cómic, fue muy divertido y aprendí mucho”.

7. ¿Cuál fue tu sesión de clase favorita?

Estudiante 1: “Mi sesión favorita fue la del comic, me gusto crear algo nuevo en la sala de sistemas”.

Estudiante 2: “Me gusto hacer el comic y el poster”

Estudiante 3: “Mi sesión favorita fue la del póster y el comic, bueno profe todas las clases fueron diferentes y divertidas”.

Estudiante 4: “Me gustó la clase de cuando cantamos el rap, porque fue muy divertido y lo aprendimos todos”.

Estudiante 5: “Todas las clases me gustaron, fueron divertidas y aprendí mucho de vocabulario del medio ambiente, pero la obra de teatro fue muy genial”.

Estudiante 6: “Me gustó cuando hicimos la obra de teatro y nos disfrazamos, nos reímos fue un momento muy divertido y no solo fue copiar”.

Estudiante 7:” Me gustó hacer el rap “Let’s take care our planet earth”.

Estudiante 8: “Profesora pues me gustaron todas las clases, todo fue muy divertido”.

Estudiante 9: “Se pudieron hacer muchas cosas en las clases, todas me gustaron”.

Estudiante 10: “Me gustó el comic porque pude hacer la historieta como yo la quería, fue divertido”

Estudiante 10: “Me gustó hacer el poster porque pude pintar y hacer algo nuevo y diferente”.

Estudiante 11: “Me gustó hacer el rap de la canción “Let’s take care our planet earth”.

Estudiante 12: “Me gustó hacer el cómic relacionado al medio ambiente, fue muy divertido trabajar en la sala de sistemas”.

### **Anexo 5. Entrevista a padres de familia (TDAH – TEA)**

1. ¿Qué sabe acerca de la clase de inglés de su hijo(a)? ¿Qué conoce sobre ella?

Estudiante 8: Que se enseñan bien los temas básicos de la lengua extranjera, me gusta como enseña la profesora allá en el colegio.

Estudiante 2: El terapeuta me ha dicho que la docente emplea buenas estrategias pedagógicas, y se esfuerza porque los niños aprendan, se evidencia la motivación y el esfuerzo de los estudiantes.

2. ¿Considera usted que su hijo(a) ha mejorado sus habilidades comunicativas en inglés? Si no, ¿por qué?

Estudiante 8: Si, ya ha demostrado conocer un vocabulario en inglés.

Estudiante 2: Si, el constantemente repite en casa las canciones vistas en clase de inglés, incluso una nueva que inventaron en clase.

3. ¿Ha evidenciado motivación en su hijo(a) en el proceso de aprendizaje de inglés? Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo lo ha evidenciado?

Estudiante 8: Si, le han ayudado para una de sus cosas favoritas, los vídeo juegos.

Estudiante 2: Si, está muy motivado en casa, canta y pide mucho escuchar una canción que vio en clase.

4. ¿Su hijo(a) practica inglés en casa? ¿Qué tipo de actividades realiza?

Estudiante 8: El practica con algunos videojuegos que le gustan.

Estudiante 2: Él practica con las canciones, le gustan mucho las canciones.

5. ¿Considera pertinente el acompañamiento de terapeuta que ha tenido su hijo(a) en clases de inglés? Si-no ¿Por qué?

Estudiante 2: Si, ha sido muy bueno el acompañamiento para ser un apoyo para la docente, aunque mi hijo ha cobrado más independencia.

6. ¿Cómo ha sido el proceso con la profesora? ¿Qué recomendaría para posibles mejoras?

Estudiante 8: Ha sido personalmente creo que está todo bien.

Estudiante 2: No, considero que todo ha sido muy bueno, espero se continúen implementando estas estrategias y dinámicas.

7. ¿Cree usted que la atención y concentración de su hijo(a) ha mejorado? Si-no ¿por qué?

Estudiante 8: Si, ha crecido y mejorado su concentración.

Estudiante 2: Si, su atención ha mejorado y ha sido muy positivo el proceso.

## **Anexo 6. Entrevista a padres de familia en general**

1. ¿Qué sabe acerca de la clase de inglés de su hijo(a)? ¿Que conoce sobre ella?

Estudiante 4: Que es didáctica y no es esclavizante con las tareas.

Estudiante 1: He notado que han introducido en las clases diálogos que les permiten participar mucho en clase y afianzar la pronunciación e incluso a la hora de hablarlo.

Estudiante 3: Las clases son buenas mi hija ha aprendido mucho vocabulario, ella me cuenta.

Estudiante 5: La verdad yo no conozco mucho de las clases, pero mi hija siento que ha aprendido bien, ella pronuncia muy bien casi perfecto.

2. ¿Qué opina acerca de las actividades para desarrollar las habilidades comunicativas realizadas en clases de inglés?

Estudiante 4: Me parece un método no tan común, a mi hijo le ha gustado.

Estudiante 1: Me parece muy buena idea ya que esto refuerza mucho la capacidad de aprender que tienen los chicos.

Estudiante 3: Son buenas, mi hija canta canciones en inglés y habla de la clase de inglés.

Estudiante 5: Mi hija escucha canciones en inglés y le gusta mucho.

3. ¿Ha evidenciado motivación en su hijo(a) en el proceso de aprendizaje de inglés?  
Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo lo ha evidenciado?

Estudiante 4: el niño se encuentra motivado, he evidenciado mejoría y no le tiene pereza a la materia.

Estudiante 1: Si, lo evidenció por qué ahora está muy motivado a ver programas en inglés y también a escuchar música en inglés.

Estudiante 3: Si le gusta el inglés y me ha hablado de las actividades de la clase.

Estudiante 5: Si mi hija ha sentido un interés muy grande por el inglés, yo la pienso meter a ese OpenEnglish, porque me han hecho buenos comentarios, unos amigos que metieron a los hijos a allí.

4. ¿Su hijo(a) practica inglés en casa? ¿Qué tipo de actividades realiza?

Estudiante 4: le gusta y disfruta escuchar música en inglés

Estudiante 1: Si, mi hijo está en clases de inglés adicionales.

Estudiante 3: Mi hija últimamente está interesada en la música en inglés.

Estudiante 5: A mi hija le gusta mucho la música en inglés y sigue mucho a una youtuber que habla en inglés, que no recuerdo su nombre.

5. ¿Considera pertinente el acompañamiento del terapeuta en el desarrollo de las clases de inglés? Si-no ¿Por qué?

Estudiante 4: Sí se puede tener el acompañamiento de alguien más de apoyo en clases mejor.

Estudiante 1: No, por qué no he notado la necesidad ni he observado indicios de problemas de aprendizaje.

Estudiante 3: Me parece bueno el acompañamiento a los niños.

Estudiante 5: Si, un terapeuta como un psicólogo, es bueno el acompañamiento a los niños.

6. ¿Cómo ha sido el proceso con la profesora? ¿Qué recomendaría para posibles mejoras?

Estudiante 4: El proceso al niño le ha gustado por las actividades que realizan y porque no dejan tanta tarea.

Estudiante 1: No tengo ninguna queja de la profesora, me parece muy buena docente.

Estudiante 3: El proceso ha sido bueno, las actividades han sido buenas.

Estudiante 5: La profesora ha sido muy buena, me ha gustado cómo realiza las actividades.

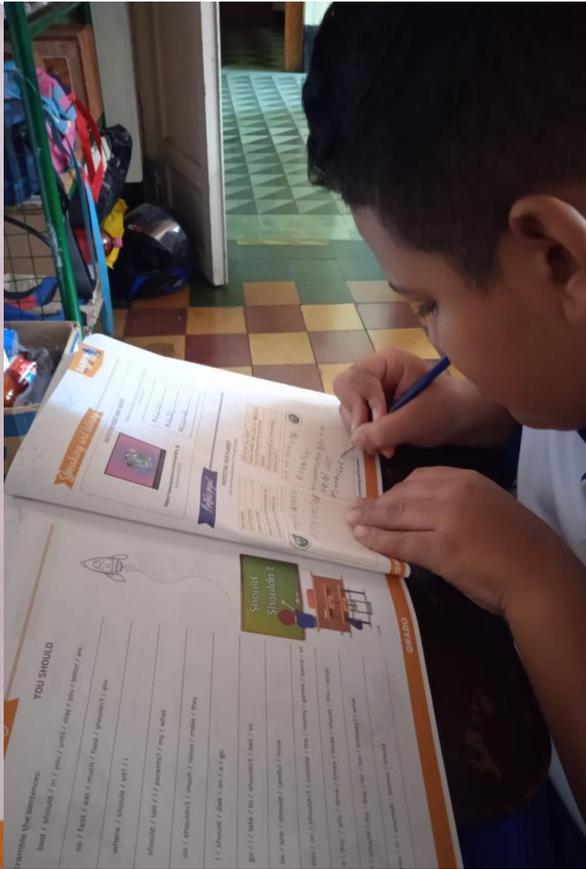
Estudiante 4: Me gusta el método que la docente está implementando me ha gustado, he podido evidenciar que mi hijo aprende cuando ve videos, hablan y el escucha.

Estudiante 1: Geniales ayudan mucho en el adelantamiento y progreso de mi hijo.

Estudiante 3: Las tareas son buenas mi hija habla mucho de la clase de inglés.

Estudiante 5: A mi hija le gusta el inglés y veo que estudia las canciones en casa.

## **Anexo 7. Talleres pedagógicos**



Vocabulary A

ENVIRONMENT



Choose from the following list the right words or expressions for each picture

- |                                  |                            |
|----------------------------------|----------------------------|
| 1. Acid rain                     | 9. Overfishing             |
| 2. Conservation                  | 10. Pollution              |
| 3. Waste                         | 11. Rainforest destruction |
| 4. Don't leave TV on stand by    | 12. Recycling              |
| 5. Endangered species            | 13. Reuse containers       |
| 6. Genetically modified organism | 14. Toxic chemical waste   |
| 7. Global warming                | 15. Unleaded petrol        |
| 8. Over packaged goods           | 16. Wind and solar power   |