



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

**La enseñanza del inglés en alumnos con TEA:
una propuesta de refuerzo educativo a través del
inglés en Educación Infantil**

Presentado por Beatriz Enriquez Caballero para optar al Grado de
Educación Infantil por la Universidad de Valladolid

Tutelado por Ruth Martín Moro

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado consta de un repaso sobre las teorías del aprendizaje de las lenguas materna y extranjera en niños de la etapa de Infantil, así como una explicación de los cambios que ha habido en la historia hasta llegar a diagnosticar el Trastorno de Espectro Autista (TEA) en niños y niñas, y los efectos que plantea el formar parte de este espectro para alumnos del segundo ciclo de Infantil en lo relativo a su aprendizaje.

Teniendo en cuenta esta investigación, presentaré una serie de actividades que han sido planteadas y adaptadas específicamente para utilizar el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés, como refuerzo educativo para un alumno con TEA, utilizando metodologías que den respuesta a sus necesidades concretas, y haciendo uso de las habilidades que el alumno posee para fomentar los conocimientos que debe que adquirir, tanto a nivel educativo como personal y social.

- **Palabras clave:** adaptación, inclusión, inglés, lengua extranjera, refuerzo, Trastorno del Espectro Autista (TEA)

ABSTRACT

In this Final Degree Project, I will do a review on different theories about how young children develop their language abilities in both their native tongue and second language, along with an explanation on how the Autism Spectrum Disorder (ASD) has been understood through history and how it is classified as nowadays, as well as how it affects children's learning capabilities in Early Childhood.

Taking this investigation into account, I will present four activities that have been adapted for a student who has ASD with the objective of making use of English classes to reinforce the knowledge he learns in Spanish in a way that is more accessible to his needs and that takes his capabilities into consideration. The activities presented in this essay search not only to provide him with knowledge about a second language, but to also teach the student using methods that allow him to acquire all kinds of knowledge in an environment where he can thrive.

- **Keywords:** adaptation, Autism Spectrum Disorder (ASD), English, inclusivity second language.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	4
- Justificación del tema a nivel personal	4
- Justificación del tema a nivel formativo para maestros y maestras	4
2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL TRABAJO	5
- Objetivo general	5
- Objetivos específicos	5
3. MARCO TEÓRICO: ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL	6
- Teorías sobre la adquisición del lenguaje materno	6
- Teorías sobre la adquisición y aprendizaje de la segunda lengua	9
- Del Autismo al Trastorno del Espectro Autista como trastorno neurológico Investigación sobre el Autismo a lo largo de la historia	10
- ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista (TEA)? Sus características en niños y niñas	12
4. DESARROLLO DEL TRABAJO: PROPUESTA DE ACTIVIDADES ADAPTADAS	17
1. Justificación del proyecto según el currículo	17
2. Contextualización	18
3. Objetivos generales y específicos	22
4. Temporalización mensual	23
5. Actividades adaptadas	25
Actividades del tema a tratar “Every day I...”	25
Actividad del tema a tratar: “Colourful cars”	30
Actividad del tema a tratar: “Sharing is caring”	34
Actividad del tema a tratar: “Find Out About Feelings”	36
6. Criterios de evaluación	42
5. CONSIDERACIONES Y CONCLUSIONES FINALES	47
6. BIBLIOGRAFÍA	49
7. ANEXOS	51

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

En este Trabajo de Fin de Grado, realizaré unas actividades adaptadas a un alumno con TEA en el segundo curso del segundo ciclo de Infantil. Este proyecto ha surgido tras ver la necesidad de adaptación en el aula que tenía un alumno con sospechas de TEA en mis prácticas realizadas anteriormente.

En el TFG se encuentran las teorías estudiadas a lo largo de la preparación de este proyecto, tanto en lo relativo al aprendizaje de la lengua materna como el segundo idioma. También se explicará cómo el autismo se ha clasificado a lo largo de la historia, así como las características que presentan las personas diagnosticadas con TEA en la actualidad.

Tomando como inspiración un caso de un hipotético con TEA he propuesto adaptar una serie de actividades cuyos contenidos se trabajan en las clases en castellano a la enseñanza de la lengua inglesa, con el objetivo de reforzar dichos contenidos para este alumno.

Justificación del tema a nivel personal:

Desde el comienzo de la carrera, el Trastorno del Espectro Autista siempre ha sido uno de los temas que más estudiamos en nuestra formación como maestros y maestras, y a mi siempre me ha parecido uno de los aspectos más cruciales de comprender, ya que es un trastorno que tiene una presencia elevada en las aulas, y como futura maestra, quiero dar a todos mis alumnos la mejor formación posible en los primeros años, para sentar una buena base sobre la que puedan seguir su educación en el futuro.

Los niños que tienen autismo, a menudo son incomprendidos por personas de su entorno, tanto por compañeros como en algunos casos, familiares y amigos. Por eso creo que es de vital importancia dar a estos alumnos un espacio en el que puedan desarrollarse libremente, con contenidos adaptados a sus necesidades, que les hagan el paso por la escuela tan beneficioso y agradable como al resto del alumnado.

A la hora de adaptar contenidos a estos alumnos, he decidido centrarme en la enseñanza del segundo idioma, que en la mayoría de colegios es el inglés. Siempre he tenido facilidad para aprender idiomas, pero el inglés es el que mejor entiendo y hablo, y también es uno de mis favoritos.

El objetivo que siempre he tenido en mente al realizar este trabajo de fin de grado ha sido el de utilizar este tiempo dedicado a la investigación para encontrar un tema que realmente me motivase, y ese ha sido la adaptación del aula para alumnos con necesidades especiales.

Dado que a día de hoy, es obligatorio para los maestros y maestras poseer un título que acredite nuestro nivel de competencia en este segundo idioma, pero ya que no es igual de fácil

aprenderlo que enseñarlo, con este trabajo de fin de grado, me he propuesto analizar las dificultades y retos que propone la enseñanza de un idioma que no es el materno en la educación en edades tempranas para los alumnos, así como adaptaciones que hacen este aprendizaje más asequible a los alumnos con autismo.

Justificación del tema a nivel formativo para maestros y maestras:

Los alumnos con autismo suelen necesitar que su maestra sea alguien que pueda adaptarse tanto ella misma, como los contenidos que enseña, a la manera de aprender que tienen estos niños y niñas. Es un desafío tener un alumno con un TEA en el aula, como pude observar en mis prácticas.

El objetivo que debemos tener todos los futuros profesores en mente a la hora de tratar con nuestros alumnos debe ser enseñarles todo lo que necesitan a estas edades, ya que son los años formativos más importantes, y hacer esto de una manera óptima para ellos.

Todo lo que tratamos en las aulas de Educación Infantil, tanto a nivel de competencias básicas, contenidos, relaciones sociales, regulación emocional, etc, pueden ser unos temas complejos para todos los alumnos, ya que estos años son su primer contacto con el mundo escolar, y es la primera vez que se enfrentan a este tipo de aprendizaje. Por eso es muy importante adaptarnos para, en la medida de lo posible, dotarlos de una enseñanza que tenga en cuenta las necesidades de cada alumno a nivel personal, y asegurar que crezcan con unas bases muy bien formadas en todos los aspectos de la vida, tanto social como académica.

Si bien tratar todos estos nuevos contenidos pueden ser más o menos difícil dependiendo del alumno, cuando tenemos un niño o niña con TEA en el aula, los futuros maestros nos enfrentamos a un alumno con unas nuevas dificultades y capacidades distintas al resto de los alumnos. Por eso debemos usar todos los recursos a nuestro alcance para adaptar los contenidos a este alumno, y poder garantizar su integración en el aula a la hora de aprender, aunque sea de una manera distinta a los otros alumnos.

Dado que la enseñanza del segundo idioma es un aspecto clave del currículum educativo, también debemos adaptar este temario para los alumnos con TEA que nos podamos encontrar en nuestra vida como profesores y profesoras, ya que es una competencia básica que todos los alumnos deben aprender, y necesitarán en su futuro. La enseñanza del inglés debe ser un aspecto del aprendizaje que podamos utilizar como recurso para motivar a nuestro alumnado con autismo, ya que para enseñar el segundo idioma hacemos muchas actividades y juegos educativos fácilmente adaptables a las necesidades de este alumnado.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL TRABAJO

Objetivo general:

Estudiar las dificultades que afectan al alumno con Trastorno del Espectro Autista a la hora de aprender un segundo idioma, en este caso, el inglés, y realizar actividades adaptadas a su nivel de desarrollo con el objetivo de promover su correcto aprendizaje, así como utilizar la enseñanza de la segunda lengua como un recurso más en el aula que ayude al alumno tomando en cuenta sus necesidades y capacidades que difieren de las del resto del alumnado.

Objetivos específicos:

1. Conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje y de una segunda lengua en el segundo ciclo de Educación Infantil.
2. Identificar y analizar las características comunes del TEA y sus efectos en los niños y niñas que lo padecen en un contexto educativo.
3. Acercar la enseñanza del inglés a alumnos con autismo por medio de actividades adaptadas.
4. Motivar, dar herramientas e incluir al alumnado con TEA en el aula usando como base el aprendizaje del inglés.
5. Reforzar el aprendizaje de contenidos en el aula usando el inglés como recurso para el alumno con TEA.

3. MARCO TEÓRICO: ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL

- Teorías sobre la adquisición del lenguaje materno

La adquisición de lenguaje en niños es una parte crucial del desarrollo. A lo largo de la historia, varios autores han tratado de explicar el proceso por el cual se adquiere, de modo que en este apartado del trabajo trataré los más importantes y sus explicaciones y teorías al respecto.

Cabe empezar definiendo lo que es el lenguaje, es una forma de comunicación verbal por la cual los humanos expresamos pensamientos, ideas, o necesidades y podemos intercambiar información unos con otros.

El psicólogo ruso Vygotsky (1934) plantea una teoría en la que expone que el lenguaje se crea y se desarrolla por las interacciones que el niño tiene con el medio y los adultos que le rodean. Plantea que los seres humanos tenemos las herramientas necesarias para crear una comunicación porque asignamos a las interacciones una intención comunicativa, las relaciones sociales que

creamos desde la infancia, dan pie a que el niño use la comunicación, tanto verbal como no verbal como medio de expresión. Son muy importantes en esta teoría los adultos, o niños más mayores con los que se relaciona el niño que está desarrollando su lenguaje, ya que Vygotsky considera que el primer lenguaje que adquiere tiene una intención social y comunicativa, y a diferencia de Piaget, solo considera el lenguaje egocéntrico como un paso por el cual se llega al lenguaje interiorizado.

A finales de los años cincuenta, el psicólogo estadounidense B.F Skinner (1957) conocido por sus teorías sobre el condicionamiento operante, indica que el aprendizaje de la conducta verbal oral, es decir, el habla, se logra por la imitación de los niños a los adultos, por medio de estos estímulos externos, el niño adquiere conocimientos de vocabulario y gramática a medida que asocian las palabras y frases a situaciones que experimentan.

En este caso además, los adultos u oyentes son los que producen el condicionamiento operante por medio del refuerzo de aprobación o reproche que dan al niño dependiendo de si ha utilizado el lenguaje de manera correcta o incorrecta. De esta manera, Skinner llega a la conclusión de que, dado que el niño siempre tiende a repetir conductas por la que es premiado, continuará demostrando una conducta ecoica (repetiendo el sonido que produce el oyente de igual manera a él, o lo suficientemente parecida como para garantizar un refuerzo positivo por su parte) y que gradualmente esta conducta se regulará y los niños irán siendo capaces de asociar las palabras con su significado sin necesidad de repetirlas con instrucción del adulto. Por medio de esta teoría, Skinner otorga un papel muy importante a las relaciones sociales que mantiene el niño así como el medio en el que vive.

El desarrollo cognitivo del niño está ligado a la aparición de la función simbólica, según Piaget (1971) la adquisición del lenguaje toma un papel relevante para esta función, dotando al niño de la capacidad para representar su realidad. Para este autor, la aparición del lenguaje está ligada al pensamiento, por lo que expone que el lenguaje sólo puede aparecer una vez el niño ha logrado un nivel de desarrollo adecuado en su inteligencia para ser capaz de entender el mundo que le rodea, haciendo así del lenguaje un producto de este desarrollo cognitivo. Además, Piaget nos habla del lenguaje egocéntrico que usan los niños, un tipo de lenguaje que se centra únicamente en ellos y sus experiencias, y que solo podrán pasar al lenguaje comunicativo cuando ocurra una descentralización cognitiva, que ocurre a la vez que el periodo pre operacional acaba en los niños.

Por su parte, Chomsky (1966) cree que la adquisición del lenguaje es una capacidad innata de la persona, que se activa cuando el niño es expuesto al lenguaje, esta exposición pone en

funcionamiento el LAD (Language Acquisition Device) o DAL (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje) por el cual, son capaces de comprender las reglas gramaticales de una manera más sencilla. Chomsky (2009) no cree que el papel que tiene la imitación en la adquisición del lenguaje sea tan importante como este sistema, ya que, aunque los niños suelen imitar y copiar palabras y entonaciones de sonidos, en ocasiones también pueden utilizar las reglas gramaticales que ya saben para explorar un vocabulario nuevo, de ahí que en ocasiones los niños pequeños se confundan a la hora de utilizar vocabularios nuevos. Un ejemplo muy común es equivocarse al conjugar los verbos irregulares, ya que ellos aplican las nociones que han extrapolado de los verbos regulares al resto, por lo que en ocasiones podemos escuchar a niños decir *he volvido* en vez de *he vuelto*.

Esta teoría ha sido criticada por la falta de pruebas que soporten su hipótesis, ya que el llamado LAD no es algo tangible, e ignora la importancia de las relaciones sociales para la adquisición de lenguaje.

Unos años después Bruner (1983) sostiene que el desarrollo lingüístico se da desde antes de que el niño comience a hablar, ya que, entre el niño y sus padres, se crea un Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje (SAAL) y por medio de esas relaciones sociales el niño recibe un input que va a dotar al niño de los medios que necesita para aprender el significado de las palabras que escucha, su utilización y maneras de hacer comprender las intenciones comunicativas. En esta teoría se resalta la importancia de la intención comunicativa que tiene el lenguaje.

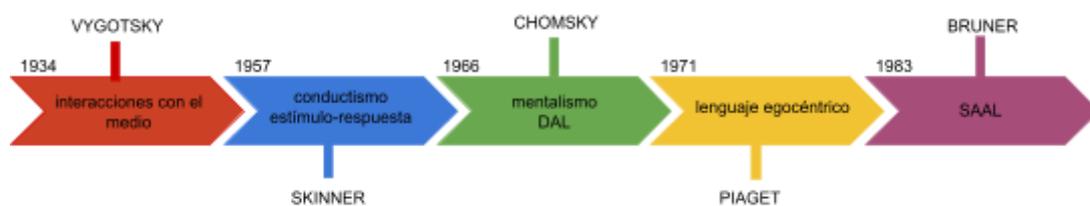


Figura 1: Línea temporal de teorías sobre la adquisición del lenguaje materno.

- Teorías sobre la adquisición y aprendizaje de la segunda lengua

En lo que respecta al aprendizaje de una segunda lengua, estudiando lo que piensan algunos autores mencionados previamente, y otros únicamente ligados a esta parte, podremos ver qué similitudes y diferencias tiene el aprendizaje de una segunda lengua respecto al aprendizaje de la lengua materna.

Tal y como indica Skinner, citado anteriormente, el aprendizaje del lenguaje en niños está ligado al conductismo, teoría por la cual los niños repiten o anulan comportamientos, según la respuesta de refuerzo que ofrezcan los adultos. Esto se aplica de igual manera al aprendizaje de un segundo idioma. El niño repite lo que escucha, y el adulto lo premia si es correcto.

Uno de los errores que pueden aparecer según Skinner, es que el niño junte los conocimientos de la nueva lengua con los que ya ha adquirido, llegando a la equivocación entre los dos, por eso propone que el adulto debe observar que confusión lleva al error, y proponer una manera práctica de ensayos, con los que el niño pueda diferenciar la estructura del lenguaje materno, y crear una nueva estructura de conocimiento para la palabra o palabras que le están ocasionando dificultades. Una vez el niño es capaz de repetir el comportamiento sin errores, el docente lo premiará para asegurar que el comportamiento correcto se repite.

Basándose en la teoría mentalista de Chomsky, Selinker (1972) propone que los niños cuentan con un LAD (Language Acquisition Device) secundario. En su opinión, es igual al que utilizan para aprender el idioma materno, en el sentido de que es un sistema innato que lleva a los niños a entender reglas gramaticales fácilmente, y en el caso del segundo idioma, funcionaría de la misma manera, pero usando otras reglas independientes de las primeras, a este modo de comunicación lo llama la interlengua.

El niño puede enfrentarse a dificultades cuando la interlengua ha adquirido reglas gramaticales de la lengua materna, y no es capaz de separar ambas.

Una manera diferente de comprender el aprendizaje del segundo idioma es la indicada por McLaughlin (1987) en este caso, el niño, no llega al aprendizaje de las reglas gramaticales por un sistema innato, sino que es consciente de que es un conocimiento aprendido, o lo que él llama, conocimiento declarativo, que se basa en conocer las reglas del idioma y a medida que se aprende, se va transformando en conocimiento procedimental, por el cual se logra saber estas reglas de manera inconsciente. McLaughlin expresa que estos sistemas por los que aprenden la segunda lengua siempre se están renovando, a medida que el alumno adquiere nuevos conocimientos y reglas gramaticales, lo que en ocasiones puede ocasionar un retroceso en el aprendizaje que, como pasaba en las dificultades con el sistema LAD de Skinner, los niños intentan generalizar una nueva regla gramatical al resto de palabras.

Las autoras Carmen Guillén y Carmen Alario, recopilan en su libro *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria* (p. 178-180) cuatro generaciones por las que pasa la enseñanza de la segunda lengua presentadas por Germain (1993):

- Generación 0: la era pre-lingüística, anterior a los años 50, donde se enseña como segunda lengua el latín o griego, usando como método la traducción de textos a la lengua materna o viceversa.
- Primera generación: (años 1950-1960) la era científica, por la cual se empieza a enseñar la lengua usando el método de asociación de una palabra a un objeto, sin traducir este vocabulario a la lengua materna.
- Segunda generación: (años 1960-1970) muy centrada en la adquisición de una competencia lingüística por medio del condicionamiento externo y creación de automatismos, como indicaba Skinner, y se centra en la repetición de producciones orales, en esta etapa, empiezan a utilizarse los recursos auditivos y visuales, así como el contar con profesores nativos en el aula con el objetivo de fomentar esa repetición.
- Tercera generación: a partir de los años setenta, la enseñanza de la segunda lengua adquiere un propósito comunicativo, y hacemos diferencia entre lo que implica competencia y acción (Chomsky). Esta es la era que abre la enseñanza lingüística hacia una función socializadora y comunicativa.

Asimismo, las autoras explican distintas teorías sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en educación infantil, llegando a la conclusión de la importancia que tiene para los niños el tener referentes de adultos en su entorno, que les proporcionen un medio adaptado a su nivel para fomentar la adquisición de lenguaje. También, resaltan que las teorías del aprendizaje de la lengua materna explicadas anteriormente se aplican de igual manera a la enseñanza de lenguas extranjeras.

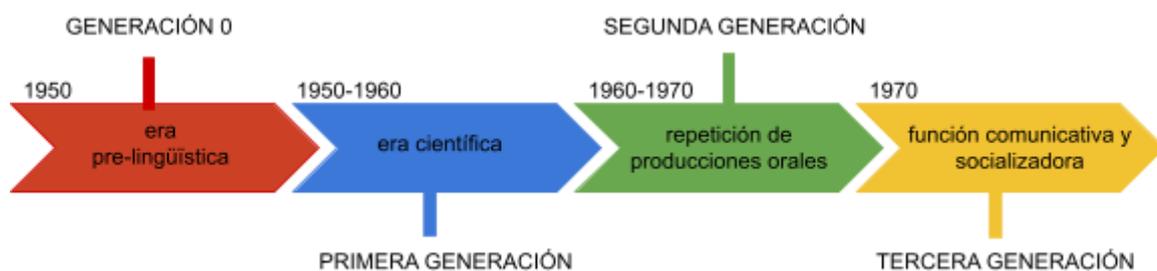


Figura 2: Línea temporal de la enseñanza del lenguaje extranjero.

Bargalló (citado en González Mateos, 2021) habla de los beneficios que tiene el refuerzo educativo, ya que, al contar con otro horario, el profesor es capaz de prestar una atención dedicada al alumno, dado que es posible repetir el contenido a tratar las veces que sea necesario. En el ciclo de Educación Infantil, los centros suelen contar con una profesora de refuerzo que ayuda a la maestra tutora a aportar un aprendizaje más personalizado a aquellos alumnos que lo necesiten.

- **Del Autismo al Trastorno del Espectro Autista como trastorno neurológico:
Investigación sobre el Autismo a lo largo de la historia**

La primera vez que se utilizó el término autismo, fue por el psicólogo alemán Bleuler (1911) que usó la palabra en su libro *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias* para clasificar a pacientes adultos que sufrían de esquizofrenia y tenían un mundo interior muy activo, caracterizado por unos deseos infantiles por los cuales podían olvidar la realidad, aislarse del mundo exterior y del resto de personas para centrarse en fantasías creadas por su mente.

Varios psicólogos e investigadores de la época continuaron haciendo uso de este término con el mismo significado, que sólo cambió en la década de los sesenta.

Por su parte, el psiquiatra austríaco Leo Kanner (1943) propuso un diagnóstico distinto que también contenía la palabra autismo como clasificador. Esta descripción es la más cercana a la actual, su diagnóstico de “early infantile autism” fue cementado al estudiar diez casos de niños que manifestaban las siguientes características: *aislamiento autista extremo, actividad espontánea muy limitada, repetición de producciones verbales monótonas, deseo ansioso y obsesivo por mantener igualdad, excelente memoria rutinaria* (traducido de Kanner, 1943: 242–3)

Kanner estudió en profundidad uno de los aspectos más relevantes del autismo, que es las dificultades que provoca en los que lo padecen cualquier cambio en su rutina y alteraciones del medio, cosas que a otras personas no les molestaría, a las personas con autismo les provoca miedo, inseguridad, alteración e incluso rabia y enfados, dado que ellos encuentran una sensación de seguridad y alivio cuando todo es constante y no hay cambios en su medio.

En el año 1966, Victor Lotter, crea un estudio en el que describe los síntomas del trastorno del autismo que aún conservamos a día de hoy, y que como veremos en el siguiente apartado, son utilizados como criterio de diagnóstico en el DSM-5. Este estudio se realizó distribuyendo el cuestionario y recopilando las respuestas de los maestros y maestras de casi 80.000 niños en Inglaterra.

Los criterios que indica Lotter en su cuestionario son los siguientes:

- Respecto al habla:
 1. *No utiliza el habla para comunicarse*
 2. *Confunde los pronombres*
 3. *Presenta ecolalia*
 4. *Repite frases*
- Comportamiento social:
 1. *Evita el contacto visual*

2. *Tiende a la soledad*
3. *Ignora a otros niños*
4. *Parece distante y se mantiene al margen*
5. *Mira “a través” de la gente en vez de mirarles directamente*
 - Peculiaridades del movimiento:
 1. *Gira en un eje*
 2. *Salta*
 3. *Aleteo*
 4. *Camina de puntillas*
 5. *Otros manierismos*
 - Respecto a la audición:
 1. *No responde al sonido*
 2. *Se tapa las orejas*
 3. *Muestra angustia o incomodidad ante ciertos ruidos*
 - Rituales repetitivos:
 1. *Fijación por un alimento o comida*
 2. *Alineación de objetos o juguetes (no juega con ellos)*
 3. *Gira los objetos o juguetes (no juega con ellos)*
 4. *Prefiere que las situaciones y objetos sean siempre iguales y se mantengan constantes*

Finalmente, el estudio de Lotter dio como resultado que unos 4.5 por cada 10.000 niños estudiados padecían autismo.

El psiquiatra Israel Kolvin también categorizó tres síntomas principales como necesarios para el diagnóstico de autismo: trastorno de la comunicación por el cual los niños muestran dificultades para expresarse, tienen relaciones sociales pobres y presentan movimientos estereotipados.

Durante los años sesenta, se trató el autismo como un trastorno de la comunicación, pero a medida que pasan los años, su descripción cambia a ser considerado un trastorno neuro-cognitivo o del desarrollo, que es como se ha seguido considerando hasta la actualidad.

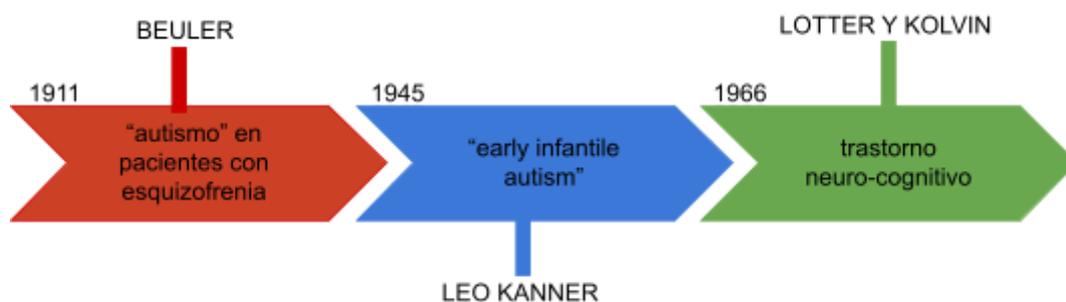


Figura 3: Línea temporal de la investigación del TEA.

- ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista (TEA)? Sus características en niños y niñas

El Trastorno del Espectro Autista o TEA, es un trastorno que afecta a la comunicación y relaciones sociales muy tratado en carreras que forman a futuros profesionales, tanto de la educación como medicina y psicología.

Dado que, según los estudios, en España, una persona de cada 100 padece de TEA, es de vital importancia dirigir nuestra atención como profesionales de la educación a los niños de las escuelas, que deben contar con todos los medios necesarios para recibir una educación adaptada y de calidad.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5-TR 2000, p. 50) el Trastorno del Espectro Autista está caracterizado por los siguientes criterios:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):
1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

El del espectro del autismo, como su nombre indica, cuenta con varios grados que varían según la persona que lo sufra, mientras que algunos niños tienen problemas en su desarrollo intelectual muy significativos, otros pueden no manifestar ningún tipo de retraso, e incluso tener capacidades intelectuales muy altas, pese a estas diferencias, a todos se les da el diagnóstico general de trastorno del espectro del autismo.

Los grados son categorizados en el DSM-5 de esta manera:

Niveles de gravedad del TEA en el DSM-V	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<p>Grado 1: “Necesita ayuda”</p>	<p>Sin ayuda <i>in situ</i>, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes.</p> <p>Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas.</p> <p>Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplía con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos.</p> <p>Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>
<p>Grado 2: “Necesita ayuda notable”</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i>; inicio limitado de interacciones sociales; y</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador</p>

	<p>reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas</p> <p>Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”</p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas.</p> <p>Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.</p>

Figura 4: Tabla adaptada de *DSM-5: La nueva clasificación de los TEA*, de Rubén Ramos.

4. DESARROLLO DEL TRABAJO: PROPUESTA DE ACTIVIDADES ADAPTADAS

1. Justificación del proyecto según el currículo:

En el real decreto 122/2007 del 27 de diciembre, por el cual se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, se contempla el aprendizaje de la segunda lengua dentro del área de Lenguajes. Comunicación y representación.

Contenidos relevantes:

- Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adoptar una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
- Comprender y responder, de forma verbal y no verbal, a producciones orales en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales de aula y con abundante apoyo visual.
- Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera.

Contenidos relevantes en el Bloque 1: lenguaje verbal

1.1. Escuchar, hablar, conversar.

1.1.1. Iniciativa e interés por participar en la comunicación oral.

- + Comprensión y reacción a órdenes e instrucciones en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales del aula, siempre que el contexto sea evidente, se expresen con producciones redundantes y se apoyen en gestos y lenguaje no verbal.
- + Comprensión de las ideas básicas en textos descriptivos y narrativos (juegos, rutinas, canciones, cuentos...) en lengua extranjera, con ayuda de imágenes y otros recursos de la lengua escrita, así como de medios informáticos y audiovisuales.
- + Diferenciación de los esquemas tonales y rítmicos más evidentes de la lengua extranjera.
- + Reproducción de grupos de sonidos con significado, palabras y textos orales breves en la lengua extranjera, en un contexto en el que sean necesarios y significativos.

1.3. Acercamiento a la literatura.

- + Escucha y comprensión de cuentos, relatos, poesías, rimas o adivinanzas tradicionales y contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.

2. Contextualización:

En el centro escolar Maristas la Inmaculada, de la provincia de Valladolid, contamos con un alumno de 5 años, diagnosticado con TEA, que actualmente está cursando 2º de Infantil, lleva estudiando en el centro desde los 2 años, empezó en el primer ciclo de Infantil.

Vamos a introducir unas actividades orientadas al aprendizaje de la segunda lengua, adaptadas a este alumno. Algunas de las actividades se realizarán con él de manera individual, y en una de ellas utilizaremos dinámicas de grupo.



Figura 5: localización del centro en Valladolid.

Contexto escolar en el aula:

En el aula de 2ª B del segundo ciclo de Infantil hay veinticinco alumnos, y contamos con una profesora nativa que se ocupa de las clases en inglés de manera coordinada con la tutora.

El alumno con TEA lleva toda su vida escolar en el centro y la mayoría de profesoras le conocen, por lo que antes de comenzar el curso 2022-2023, se indicó a las maestras su diagnóstico de autismo.

Al poner en práctica todas las actividades explicadas en este trabajo, exceptuando la que tiene lugar en la asamblea, la profesora nativa realizará su clase con los alumnos, mientras que la tutora trabajará de manera individual con el niño con TEA.

Como indica la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOE), la enseñanza del inglés en las aulas de Infantil deberá repartirse tres períodos de treinta minutos o en dos de hora y media a la semana. En el caso de mi centro, contamos con tres días semanales de enseñanza de inglés, en los que viene la profesora nativa al aula.

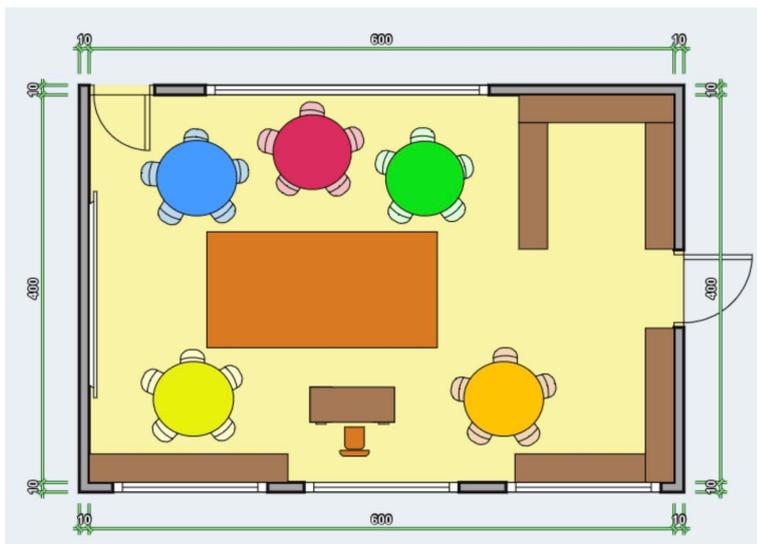


Figura 6: Plano del aula.

Características del alumno con TEA:

Este trastorno provoca que mi alumno tenga unas necesidades especiales, a las que se procura dar respuesta en el aula. Algunas de ellas son:

- Presenta dificultades a la hora de seguir reglas e indicaciones cuando no son claras y no están dirigidas concretamente a él.
- Muestra estrés e inquietud cuando cambiamos de actividad en el aula, a veces queriendo seguir con la anterior.
- Se expresa con monosílabos y palabras sencillas.
- Aún no lee ni escribe, es capaz de seguir el ritmo de la clase cuando trabajamos en lectoescritura, aunque muestra dificultad al practicar grafomotricidad (tiende a no seguir el trazo impuesto, prefiriendo dibujar en el papel)
- No tiene apenas relación con sus compañeros, aunque en ocasiones ellos se acercan a él y viceversa, mostrando interés pero sin interactuar juntos.

Contenidos del segundo ciclo de Educación Infantil que se reforzarán con las actividades de inglés:

Usando como base los contenidos básicos que se deben aprender según se especifica en el decreto 122/2007 del 27 de diciembre, por el cual se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León que se indican en la siguiente tabla, he adaptado una serie de actividades relacionadas con ellos con el objetivo de usar las sesiones de trabajo de lengua inglesa con las que contamos en el centro, no sólo como un espacio donde aprender vocabulario en la segunda lengua, sino hacer de estas sesiones un recurso apto para el alumno con TEA que le ayuda a fijar conocimientos adquiridos a lo largo del curso.

Contenidos relevantes en lengua española:	Actividades que se refuerzan estos contenidos usando la enseñanza del inglés:
<p><u>Área I Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</u></p> <p>Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen</p> <p><u>1.4 Sentimientos y emociones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión equilibrada de sentimientos, emociones, vivencias preferencias e intereses propios en distintas situaciones y actividades. - Identificación de los sentimientos y emociones de los demás y actitud de escucha y respeto hacia ellos. 	<p>Estos dos contenidos no tienen que ver con el aprendizaje de una segunda lengua, pero aun así se trabajan en la actividad <i>Find out about feelings</i>, ya que en esta actividad trabajo con la ayuda de un cuento seis sentimientos básicos que ayudarán a mi alumno con autismo a comprender con mayor claridad qué siente y qué expresan las personas de su alrededor.</p> <p>Al saber qué significa cada sentimiento, podrá valorar sus necesidades propias y las de los demás y dar una respuesta acorde.</p> <p><i>ejemplo:</i> si un compañero suyo se pone a llorar, comprende que está triste, por lo que puede intentar ayudarlo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades favorables para la interacción social y para el establecimiento de relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales. 	<p>Este contenido se trabaja en la actividad de <i>Sharing is caring</i>, en la cual tanto el alumno como el resto de los niños usan las señales de tráfico como un objeto tangible que les ayude a recordar que deben respetar ciertas normas sociales como el turno de palabra para asegurar la convivencia en el aula.</p>

<p>Bloque 2 Movimiento y juego</p> <p><u>2.3 Orientación espacio-temporal</u></p> <p>- Nociones básicas de orientación temporal, secuencias y rutinas temporales en las actividades de aula.</p>	<p>Por medio de la actividad <i>Every day I...</i> trabajo las rutinas de mi alumno, con el objetivo de que conozca la rutina del aula, y además encuentre un sentimiento de seguridad al saber qué debe hacer a cada momento.</p>
<p>Bloque 3 La actividad y la vida cotidiana</p> <p>- Realización de las actividades de la vida cotidiana con iniciativa y progresiva autonomía.</p>	<p>La actividad de <i>Every day I</i>, que trata con las rutinas de clase, tiene el objetivo final de hacer que el alumno sea capaz de colocar los pictogramas en el orden correspondiente en su horario personal, logrando una autonomía progresiva a lo largo del curso.</p>
<p>- Regulación de la conducta en diferentes situaciones.</p>	<p>Estos tres contenidos son aplicables a la parte de la asamblea trabajada en <i>Sharing is caring</i>, el alumno sabe que debe escuchar a sus compañeros para ser escuchado cuando llegue su turno, y mediante el uso de otras señales como el stop, y la señal de peligro, comprende que debe hacer uso de ellas para intervenir.</p>
<p><u>Área II Conocimiento del entorno</u></p> <p>Bloque 3 La cultura y la vida en sociedad</p> <p><u>3.1: Los primeros grupos sociales: familia y escuela</u></p> <p>- Regulación de la propia conducta en actividades y situaciones que implican relaciones en grupo.</p> <p>- Valoración de las normas que rigen el comportamiento social como medio para una convivencia sana.</p>	

1. Objetivos generales y específicos:

→ Objetivos generales:

- Adaptar la enseñanza del segundo idioma a un alumno con TEA en el aula de Infantil.
- Dar herramientas útiles a este alumno para el aprendizaje de una segunda lengua.
- Reforzar los aprendizajes adquiridos en las clases en español por medio de unas sesiones de actividades en inglés.
- Promover la enseñanza del segundo idioma desde un enfoque inclusivo en el aula.

→ Objetivos específicos:

- Aprender vocabulario sencillo en la segunda lengua.
- Trabajar en habilidades sociales importantes para la vida diaria.
- Fomentar el uso de la segunda lengua en el aula, y tratarlo como un recurso más que usar a la hora de reforzar aprendizajes adquiridos en las clases.

2. Temporalización mensual (finales de febrero y marzo)

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<p>20</p> <p>Carnaval</p>	<p>21</p> <p>Carnaval</p>	<p>22</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Every day I... - introducción y wake up, get dressed</i></p>	<p>23</p>	<p>24</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Every day I... - have breakfast, brush his teeth, go to school</i></p>
<p>27</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Every day I... - hang his bag, assembly, work</i></p>	<p>28</p>	<p>1</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Every day I... - eat a snack, play, go home</i></p>	<p>2</p>	<p>3</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Every day I... - repaso de todas las rutinas</i></p>
<p>6</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Colorful cars - introducción</i></p>	<p>7</p>	<p>8</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Colorful cars - red, blue</i></p>	<p>9</p>	<p>10</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Colorful cars - yellow, green</i></p>
<p>13</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Colorful cars - orange, purple</i></p>	<p>14</p>	<p>15</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Colorful cars - repaso de todos los colores</i></p>	<p>16</p>	<p>17</p> <p><i>Sharing is caring</i></p> <p><i>Find out about feelings - lectura del cuento</i></p>

20 <i>Sharing is caring</i> <i>Find out about feelings</i> - happy	21	22 <i>Sharing is caring</i> <i>Find out about feelings</i> - sad	23	24 <i>Sharing is caring</i> <i>Find out about feelings</i> - nervous, calm
27 <i>Sharing is caring</i> <i>Find out about feelings</i> - scared, angry	28	29 <i>Sharing is caring</i> <i>Find out about feelings</i> - repaso de los sentimientos	30 Semana Santa	31 Semana Santa

Figura 7: Temporalización para las actividades del segundo trimestre.

1. Actividades adaptadas

Introducción:

En las actividades presentadas a continuación se utilizará la enseñanza de una segunda lengua como refuerzo para el aprendizaje en los niños con TEA.

La enseñanza del inglés cuenta con muchas opciones diferentes para adquirir conocimiento, que pueden ser distintas de las que usamos en las clases en español. Por lo que, el usar estas clases para trabajar, en su mayoría de manera individual con el alumno con TEA fomentará, no solo que aprenda un vocabulario en lengua inglesa que le resultará útil a lo largo de su vida escolar, si no que podrá además trabajar habilidades que los niños con TEA presentan, haciendo todo esto en un entorno adaptado a sus necesidades y capacidades.

Al trabajar de manera coordinada con la profesora nativa del centro, se cuenta con momentos para trabajar de forma individual con el alumno, algo que no sería posible hacer en el resto de áreas ya que la maestra es quien debe estar al frente de la clase para trabajar con todos los alumnos a la vez.

Estas sesiones de trabajo individual se usarán para reforzar los conocimientos que el alumno ha tratado previamente en sus clases en español, logrando que esté familiarizado con los conceptos a la hora de introducirlos en la segunda lengua. A la hora de trabajar estas actividades, me he basado en las características que tiene el alumno, como por ejemplo el gusto por mantener una rutina estable y el saber qué tiene que hacer a continuación, la dificultad por entender y respetar turnos de palabra, sus hiperfijaciones y problemas para expresar y comprender sentimientos expresados por otros, para adaptar las actividades concretamente a su caso.

→ DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Tema a tratar: Las rutinas en inglés “Every day I...” (*In the morning* y *At school*)

Se divide en dos actividades, *In the morning* y *At school* para aprender las rutinas diarias en inglés. Se realizará de manera individual con el alumno.

❖ Objetivos generales:

- Aprender los nombres de distintos momentos de la rutina diaria en inglés
- Asociar el vocabulario en la segunda lengua con los pictogramas
- Fomentar la comprensión de estas rutinas como herramienta para afrontar el día a día

❖ Contenidos generales:

- Vocabulario en inglés
- Momentos del día (mañana y mediodía)
- Rutinas diarias y de aula

❖ Contenidos reforzados:

- Nociones de secuencias y rutinas en las actividades de aula

❖ Explicación y metodología

Tal y como se describe en el método TEACCH, creado por los psicólogos Eric Schopler y Robert Reichler en los años sesenta, y que aún tiene relevancia en el presente, el contar con una rutina diaria en la que se puede observar cuando acaba y cuando empieza una actividad, aporta seguridad a los niños que padecen de autismo, haciéndoles sentirse más cómodos a la hora de afrontar cada día.

Para enfocar estas sencillas actividades, comenzaremos por tener una reunión con los padres del alumno, para hablar y aprender sus rutinas diarias.

Una vez establecidas las rutinas que hace en su casa antes de ir al colegio, añadiremos las rutinas que seguimos en clase, para al final tener un conjunto de pictogramas que representan cada una de ellas.

Mientras la profesora nativa imparte su clase, el alumno con TEA y la tutora se quedarán en la mesa del alumno para trabajar de manera individual.

El objetivo de estas actividades es que el alumno se familiarice con los nombres de sus rutinas diarias en inglés, sin pretender modificarlas, solamente poder aumentar su vocabulario utilizando acciones con las que ya es muy familiar.

Incluso cuando ya lo haga solo, al final de la clase, la maestra tomará un momento con el alumno cuando es hora de recoger para todos los niños, y despegarán juntos los pictogramas del horario para que estén listos para usar al día siguiente. Durante este tiempo, también se le harán preguntas o comentarios en inglés referidos a sus rutinas para que indique lo que ha hecho en el día.

Las rutinas que el alumno sigue y aprenderá en inglés son las siguientes:

- *Wake up*
- *Have breakfast*
- *Brush his teeth*
- *Get dressed*
- *Go to school*
- *Hang his bag*
- *Assembly (where he listens to other students or tells the teacher something interesting he did yesterday)*
- *Work (with his teacher)*
- *Eat a snack*
- *Play on his break*
- *Work (with his teacher)*
- *Go home*

Esta actividad ayudará al alumno a recordar lo que va a hacer cada día, y a la vez aprender vocabulario imprescindible en la segunda lengua. Dado lo importantes que son las rutinas para los niños con TEA, si a medida que pasa el tiempo, la maestra comprueba que la actividad ha tenido éxito, le podrá dar al alumno una versión en miniatura del horario, para que, si lo desea, pueda hacer uso de ella incluso cuando no está en el colegio, aunque esto servirá simplemente como apoyo para el alumno, si lo sigue o no, no será observado dentro de la evaluación.

Actividad 1	<i>In the morning</i>	
Temporalización	15 minutos, los primeros dos días.	
Objetivo específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Asociar los pictogramas con rutinas que el alumno realiza por la mañana antes de ir a la escuela 	Contenido específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario en inglés. actividades que realiza por la mañana en casa
Sesiones		

Sesión 1, miércoles 22 de febrero:

La maestra se sentará con el alumno en su mesa mientras la profesora nativa imparte clase al resto del grupo.

La maestra presentará al alumno el horario que va a completar, explicándole los dos momentos del día que se trabajarán (antes de ir al colegio y en el colegio)

En esta sesión introducirá dos pictogramas del momento antes de ir a la escuela:

- *wake up*
- *get dressed*

La profesora se los presentará al alumno de uno en uno, diciendo el nombre en inglés de ambas imágenes. Luego le indicará al alumno que los coloque en su horario.

Sesión 2, viernes 24 de febrero:

La maestra trabajará con el alumno mientras la profesora nativa imparte su clase.

Recordará al alumno los dos pictogramas trabajados en la sesión anterior, y le pedirá que los coloque en el horario. Seguidamente presentará tres nuevas rutinas en inglés:

- *have breakfast*
- *brush his teeth*
- *go to school*

Estas tres rutinas marcan el final del momento del día *in the morning*, por lo que se explicará al alumno que los pictogramas indican que se está preparando para acudir al colegio. Le pedirá que repita el nuevo vocabulario en orden, y que pegue los pictogramas en su horario, justo al lado de los anteriores.

Actividad 2	<i>At school</i>	
Temporalización	15 minutos, tres días.	
Objetivos específicos: - Asociar los pictogramas con rutinas que el alumno realiza en el aula	Contenidos específicos: - Vocabulario en inglés. actividades que realiza en el aula	
Sesiones		

Sesión 3, lunes 27 de febrero:

Mientras la profesora nativa imparte clase al resto de alumnos, la maestra acudirá a la mesa del alumno para comenzar la actividad, empezará recordando las rutinas explicadas anteriormente mostrándole el horario con las rutinas anteriores colocadas en su orden correspondiente y las nombrará en inglés. No se le pedirá al alumno que lo repita hasta el final de la sesión.

En esta nueva sesión, hemos pasado al momento de trabajar rutinas en el aula, las tres primeras consisten en:

- *hang his bag*
- *assembly*
- *work*

Estas tres rutinas son las que realizan todos los alumnos al comenzar el día en la clase, por lo que el alumno está muy familiarizado con ellas. Como en las anteriores sesiones, la maestra las mostrará en orden cronológico y le dará tiempo para repetir el vocabulario entre cada pictograma.

Al finalizar las colocará en su horario.

Sesión 4 miércoles 1 de marzo:

El alumno y la maestra se sentarán en su mesa para trabajar individualmente mientras la profesora nativa imparte clase al resto de alumnos.

Para comenzar esta penúltima sesión, la maestra recordará los pictogramas relacionados con el día en el aula que han visto en la sesión anterior, y presentará tres pictogramas nuevos al alumno. Diciendo el nombre de cada uno, mostrará:

- *eat a snack*
- *play*
- *(work II)*
- *go home*

Estos últimos pictogramas de la rutina de aula preparan al alumno para afrontar la segunda mitad del horario escolar. Se usará de nuevo el pictograma work, visto en la sesión 3, ya que después del recreo también se hacen actividades.

El alumno deberá observar cada nuevo pictograma de su rutina y colocarlo en el horario.

Sesión 5 viernes 3 de marzo:

Esta sesión se trabajará de igual manera que las anteriores, en la mesa del alumno, de manera individual y durante la parte de la clase que lleva la profesora nativa con el grupo.

Para comenzar la actividad, la maestra recordará al alumno cada uno de los pictogramas trabajados en orden cronológico. Una vez han sido repasados, se los dará al alumno y le pedirá que los coloque en su horario, primero solo tendrá que colocar los que corresponden al periodo de la mañana, y después las rutinas que sigue en el colegio.

Cuando el alumno haya completado correctamente su horario, la maestra explicará que puede usar este recurso cada día, con su ayuda.

La profesora se levantará con el alumno, y juntos llevarán el horario a una parte baja de la pared principal del aula, cerca de la puerta, y lo pegará de modo que quede a la altura del niño. Dejará los pictogramas cerca de él para que pueda pegarlos en el horario al entrar a clase y usarlo como apoyo visual cada vez que se cambie de actividad en el aula.

- ❖ Materiales: un horario grande (solo de un día) hecho de papel y cartulina de colores, pictogramas de cada tarea con velcro para pegarlos. (Ver ANEXO 1) Opcional: tarjeta con horario en miniatura plastificado.

Tema a tratar: Los colores en inglés “*Colourful cars*”

Actividad para aprender los nombres de seis colores en inglés y reforzar estos conocimientos enseñados anteriormente en castellano (*purple, blue, yellow, green, orange, red*). La actividad se realizará de manera individual con el alumno.

❖ Objetivos:

- Identificar y aprender el nombre de cinco colores simples en inglés
- Trabajar en la paciencia y gestión independiente del tiempo
- Objetivo transversal: Sentar las bases útiles para la grafomotricidad

❖ Contenidos:

- Vocabulario en inglés (los colores)
- Autogestión del tiempo

- Grafomotricidad

- ❖ Contenidos reforzados:
 - Colores primarios y secundarios

- ❖ Explicación y metodología

En lo que llevamos de curso se ha observado que el alumno presenta un gran interés por los coches, parece tener mucho interés por ellos ya sea cuando los ve en temas que tratan en clase, en dibujos, videos, o fotos, también le gusta mucho jugar con los coches de juguete que tenemos en el aula, y siempre parece prestar más atención a las actividades cuando aparecen coches, aunque la actividad no trate de vehículos específicamente.

Dado que las personas con TEA tienden a mostrar un interés muy fuerte por algunos temas u objetos (fenómeno comúnmente llamado fijación o interés exclusivo) se hará uso de este interés especial como ventaja en el aula para atraer el interés del alumno.

En ocasiones, sus fijaciones pueden resultar perjudiciales a las personas con autismo y síndrome de Asperger si no son capaces de controlarlas de manera que no interfieran con su vida diaria, como indica Lauryn Buchanan en su charla con la doctora Liss, pero por otro lado puede ser muy útil, según unos investigadores canadienses liderados por Annie Dupuis, los cuales descubrieron al estudiar a un grupo de niños con TEA, que estos demostraron poseer un mayor perfeccionismo y perseverancia a la hora de realizar tareas que sus compañeros, ya que cuando estos niños están tomando parte en su interés especial, son capaces de estar concentrados durante periodos muy largos de tiempo sin sentir cansancio e incluso tienen más energía que normalmente.

Esta actividad, que también se realizará en las horas lectivas de inglés, mientras la profesora nativa da su lección a los alumnos, la maestra usará este tiempo para trabajar los colores con el alumno. Para ello, se utilizará la hiperfijación del alumno, es decir, los coches, como medio para introducir otro aprendizaje, en este caso los nombres de los colores en inglés.

Se empezará enseñando al alumno de una en una, unas tarjetas con cinco colores en inglés, diciendo en voz alta como se llama cada uno y a continuación se le mostrarán unos coches de juguete de los mismos colores, y la maestra repetirá los nombres de nuevo.

Pedirá al alumno que repita los colores de las tarjetas y coches que le muestre, y luego usará una cartulina con carreteras dibujadas para explicarle que debe guiar los coches de colores hacia cada tarjeta correspondiente.

Como al alumno le encanta señalar y jugar con cada coche que ve, se le dará un tiempo limitado (dos minutos) para que, una vez ha llevado el coche de juguete al color que corresponde, pueda jugar con él por la carretera de papel, luego pasaremos a hacer lo mismo con el resto de los coches, hasta haber asociado todos los coches con su color.

Este ejercicio, no solo ayudará a captar la atención del alumno, si no que le ayudará a aprender mientras disfruta con su interés favorito, además, dándole un tiempo limitado para jugar, podremos trabajar con él la gestión del tiempo que dedica a su hiperfijación, algo que les puede costar a las personas con TEA.

Además, aunque no es el objetivo principal de esta actividad, las carreteras que el alumno debe seguir con el coche, están diseñadas usando formas comúnmente utilizadas para el aprendizaje de la escritura, lo que hace que los movimientos que el alumno deberá seguir con el coche de juguete por la cartulina ayudarán a trabajar su habilidad grafomotriz y sentar bases para el aprendizaje de la escritura, reforzando así uno de los aspectos de la escritura con los que el alumno tiene dificultades normalmente.

Actividad	<i>“Colourful cars”</i>
Temporalización	14 minutos, cinco días.
Sesiones	
<p>Sesión 1, lunes 6 de marzo:</p> <p>Como todas las actividades explicadas en este trabajo, tomará lugar durante las clases en inglés que la profesora nativa imparte en el grupo. Este tiempo es aprovechado por la maestra para trabajar individualmente con el alumno con TEA.</p> <p>Esta actividad se comenzará con una sesión de introducción a los conceptos que se van a tratar, en este caso, los seis colores principales.</p> <p>La maestra irá a la mesa del alumno, y le explicará que en estas sesiones van a trabajar con algo que le gusta mucho, los coches. Se pretende llamar la atención del alumno ya que tiene una fijación muy fuerte con ellos, para conseguir usar esta fijación como un recurso para captar la atención del alumno, la profesora le enseñará varias fotografías de coches al alumno, con cada foto, irá repitiendo el vocabulario y los colores para que el alumno lo escuche. <i>(this car is red, look how beautiful!</i></p> <p>También presentará un mapa con una serie de carreteras, todo esto lo hará en inglés, recalcando el vocabulario a enseñar, en este caso <i>car</i> y <i>road</i>.</p>	

Sesión 2 miércoles 8 de marzo:

Para atraer la atención del alumno, la maestra va a introducir unos coches de juguete en esta sesión.

Comenzará por presentar al alumno una de las dos tarjetas que van a trabajar ese día, que son los colores rojo y azul.

La maestra enseña al alumno la tarjeta roja, diciendo el nombre en inglés, La tarjeta colocada en la mesa, la profesora sacará uno de los coches, dirá el nombre del color y lo situará al lado de la tarjeta roja.

Una vez están ambos encima de la mesa, la maestra recalcó de nuevo el color, señalando la tarjeta roja y el coche rojo.

El color azul se presentará de la misma manera, primero la tarjeta y luego el coche.

Antes de pasar a poner el coche en la carretera elegida, la maestra colocará la tarjeta de color en lo alto de la cartulina, y guiará la mano del alumno por la carretera escogida hasta llegar al color.

Cuando llegue, le repetirá el vocabulario aprendido en inglés. Ahora, se explicará al alumno que debe repetir lo que ha hecho con la mano con el coche de juguete, llevándolo sin salirse de la carretera hasta la tarjeta correspondiente.

Hará lo mismo con el coche azul.

Una vez haya asociado los coches a los colores, la maestra le dejará dos minutos de juego para que el alumno guíe a los coches sin salirse de las carreteras.

- + Las sesiones del 10 y 13 de marzo se realizarán de igual manera, introduciendo los colores de dos en dos y dejando un período de juego al alumno.

Sesión 5 miércoles 15 de marzo:

En esta sesión final se hará el repaso de los seis colores aprendidos. La maestra colocará todas las tarjetas en carreteras aleatorias, y le dará los coches de juguete al alumno, este debe asociar todos siguiendo la carretera. Cada vez que asocie uno correctamente la maestra reforzará el aprendizaje del vocabulario diciendo cosas como *“well done, that car is red!”* *“very good job, the car is purple!”*

- ❖ Materiales y recursos: tarjetas de colores, coches de juguete, un mapa con carreteras dibujadas. (Ver ANEXO 2)

Tema a tratar: La asamblea en inglés “*Sharing is caring*”

Actividad para trabajar y mejorar las habilidades de comunicación. Se realizará de manera grupal con toda la clase durante la asamblea.

- ❖ Objetivos:
 - Identificar cuatro nombres de señales de tráfico en inglés
 - Aprender su significado y cómo usar cada señal en la asamblea
 - Aprender a respetar el turno de palabra con sus compañeros y trabajar en su capacidad de comunicación en grupo
 - Trabajar la capacidad de comprensión oral y escucha activa

- ❖ Objetivos reforzados:
 - Desarrollo de habilidades favorables para la interacción social con sus iguales
 - Regulación de la propia conducta en actividades grupales
 - Respeto hacia las normas de comportamiento social en lo relativo a la comunicación

- ❖ Contenidos:
 - Cinco símbolos, cuatro señales de tráfico (semáforo en verde y en rojo, señales de STOP y peligro) y la bandera de Inglaterra

- ❖ Explicación y metodología

Esta actividad, a diferencia de las anteriores, se realizará con la clase al completo, no individualmente con el alumno, de esta manera, podrá ser incluido en el aula y a la vez trabajar en sus habilidades sociales y de comunicación. El alumno, como muchas personas en el espectro de trastorno autista, muestra dificultades a la hora de escuchar y tiende a hablar por encima del resto sin prestar atención a sus compañeros.

Aunque el hecho de que tenga algo que compartir con la clase y quiera hablar de ello no es nada malo, si es importante trabajar en las habilidades sociales que implica la comunicación y respetar los turnos de palabra desde una edad temprana. Para incluir a todos los alumnos en la asamblea que hacen al principio de cada día, se usará el interés especial del alumno que se ha

mencionado en la actividad anterior, consiguiendo así captar su atención a la vez que regular el aspecto comunicativo que la asamblea tiene en el aula.

Para empezar, el primer día del trimestre, la tutora hablará en privado con el alumno con TEA, le recordará lo mucho que le gustan los coches, y explicará a la clase las reglas de circulación que hacen a los coches y peatones atravesar la calle de manera segura.

Dado que los alumnos ya han trabajado anteriormente en aprender las normas básicas de circulación en su clase en español, al sentarse para comenzar la asamblea, preguntaría a toda la clase si recuerdan que significan cuatro signos sencillos (semáforo en verde, semáforo en rojo, STOP, y señal de peligro) y se lo explicaré de nuevo en inglés.

También les presentará una bandera de Inglaterra, con el objetivo de que asocien cuando vean la bandera a que hay que hablar en inglés cuando estén en asamblea. Solo se hace en inglés dos días a la semana, y cuando corresponda antes de comenzar la asamblea la profesora levantará su bandera para recordarles a todos que *“now we'll speak in English”* y esperará a que cada alumno haya levantado la suya para indicar que lo han entendido.

A continuación cada alumno recibirá un set de las cuatro señales y la bandera que han visto, y se les explicará que cada mañana, cuando entren a clase, además de colgar sus abrigos y guardar sus almuerzos, ahora deben recordar coger sus cinco símbolos antes de sentarse en un círculo en el suelo para empezar la asamblea.

Durante la asamblea, los alumnos cuentan algo que quieran compartir con la maestra y con sus compañeros, esta metodología se utiliza en la parte en español y con temas y vocabulario más sencillo, lo harán los martes y jueves en inglés también.

El alumno con autismo, tiene problemas a la hora de escuchar a sus compañeros cuando comparten algo, pero no es el único, a estas edades, muchos niños tienen dificultades para mantenerse sentados o callados tanto tiempo, por lo que el uso de estas señales será muy beneficioso para la mayoría de la clase.

Cuando es el turno de un alumno de hablar, será el único que muestre el semáforo en verde, y el resto de alumnos deberán poner el suyo en rojo, si otro alumno desea intervenir, podrá usar la señal de stop y hablar cuando su compañero haya acabado. Los alumnos van tomando turnos para hablar, y, aunque no es obligatorio, a lo largo de la semana, todos deberán haber comentado algo con la clase.

Algunas reglas adicionales a seguir es que la señal de STOP solo se puede utilizar si el alumno quiere añadir algo relevante a lo que comenta el compañero, si quiere cambiar de tema deberá esperar a que llegue su turno.

Otro signo que aún no he mencionado es el de peligro, este se podrá usar en situaciones cuando el alumno necesita la atención de la profesora y no puede esperar, cuando se use, pararemos la asamblea hasta que el problema que necesite atención sea resuelto.

Todas estas reglas se mantendrán cuando realicemos la asamblea en inglés, y los alumnos mantendrán el dibujo de la bandera a su lado para recordar que ahora hay que hablar en inglés.

Todos los días al terminar la asamblea, los alumnos serán responsables de recoger sus cinco señales y guardarlas en su cajonera para que estén listas para la mañana siguiente.

Este sistema de señales enseña a los alumnos cómo funcionan las conversaciones, donde uno habla y el otro escucha, también les enseña la importancia del turno de palabra y cómo interactuar con otras personas. Ayuda en especial al alumno con TEA, ya que al contar con unas reglas concretas y algo tangible como las señales podrá recordar que en un momento tiene que prestar atención a sus compañeros, pero que, a cambio, la clase le escuchará a él cuando tenga el semáforo verde y desee compartir algo con la clase.

- ❖ Temporalización: 15 minutos, cinco días a la semana en español y tres días a la semana en inglés (lunes, miércoles y viernes) La actividad se pondrá en práctica desde el primer trimestre y continuará durante todo el curso.
- ❖ Materiales y recursos: 25 sets de las cuatro señales de tráfico y la bandera de Inglaterra (un set para cada alumno) (Ver ANEXO 3)

Tema a tratar: Los sentimientos en inglés “*Find Out About Feelings*”

Actividad para comprender cómo se expresan algunos sentimientos y su nombre en inglés. Se realizará de manera individual con el alumno.

- ❖ Objetivos:
 - Identificar los nombres de seis sentimientos en inglés
 - Aprender algunos sentimientos opuestos
 - Copiar expresiones faciales y nombrar correctamente los sentimientos aprendidos con ayuda

- ❖ Objetivos reforzados:
 - Identificación de los sentimientos propios y de los demás

❖ Contenidos:

- Seis sentimientos en inglés (*happy, sad, nervous, calm, scared, angry*)
- Expresiones faciales y lenguaje no verbal

❖ Explicación y metodología

Esta actividad comienza con la lectura del cuento *Find out about feelings*, de Kathy Gordon, mientras la profesora nativa trabaja con el resto de niños, la tutora leerá este cuento en el rincón de lectura al alumno, usando un tono muy expresivo, para lograr transmitirle cada emoción de la que habla el cuento.

Las personas con TEA, muestran dificultades a la hora de expresar y reconocer sentimientos propios y de los demás. Dado que el alumno ya trabaja en identificar sentimientos en sus clases en español, esta actividad busca introducir los nombres de varios sentimientos sencillos en el segundo idioma, que el alumno pueda interpretar correctamente. Los sentimientos de los que habla el libro son muy sencillos, pero imprescindibles. Esta actividad es muy útil para los niños con TEA, dándoles la oportunidad de repasar los nombres en inglés de las emociones que ya conocen en su idioma materno.

Una vez la profesora ha leído el segmento del cuento con el que trabajarán, le hará unas preguntas sencillas sobre los niños que ha visto en el cuento, y a continuación, le pedirá que muestre las expresiones faciales correspondientes al sentimiento que le indique en inglés, para comprobar que ha entendido el significado de cada uno.

Las preguntas serán simples, tomando siempre el dibujo del cuento como referencia, colocándolo en un ángulo que permita al alumno ver la página, y se señalarán los aspectos claves de cada expresión, una vez han sido explicados, le ayudaremos a decir el nombre del sentimiento. Si es capaz de nombrarlo en español, se repetirá en inglés.

Ejemplo de las preguntas:

- *Look! What do you think he is feeling?*
 - (señalando las cejas) *His eyebrows are so high up!*
 - *And look at his mouth, it is wide open!*
 - *What is he feeling?* (enseñar flashcards de los sentimientos y esperar a que el alumno responda o señale el dibujo correspondiente)
- si responde:
- *Very well done! He looks very happy! Good job! Let's see if you can look as happy as him, show me your best smile!* (fin)

si no responde:

- *Let's look at his face, does she look... angry? No! He looks very... Happy!*
(imitando expresión)
- *Can you say "happy"?*
- *Well done! Show me your happy face*
(esperando a que el alumno ponga una sonrisa, si no lo hace, le pediré que me copie a mi)



Figura 8: Imágenes de referencia del cuento.

Más tarde, la profesora le dará un dibujo de alguno de los protagonistas del libro, en los que no tienen cejas ni boca. Pedirá al alumno que pegue las cejas y boca correspondientes a la expresión que le pida, que coincidirá con la que se haya trabajado ese día. Los primeros días solamente le dará la boca y cejas necesarias para completar la expresión, pero cuando hayan trabajado el libro varias veces, se le dará todas las cejas y bocas disponibles para que tenga que buscar la que corresponde.

❖ **Temporalización:**

- Sesión 1: 15 minutos para leer el cuento.
- Las siguientes sesiones constan de tres minutos para ver la expresión en el cuento, otros tres para hacerle una pregunta y cuatro más para que coloque la expresión en el dibujo en blanco.

Actividad	<i>"Find out about feelings"</i>
Temporalización	15 minutos, seis días.
Sesiones	

Sesión 1, viernes 17 de marzo:

Esta actividad desarrollará todas sus sesiones durante las clases en inglés impartidas por la profesora nativa.

La maestra acudirá a la mesa del niño, se sentará con él y repasarán juntos las flashcards de sentimientos con las que el alumno trabaja habitualmente. Una vez han repasado juntos los sentimientos, la profesora mostrará al alumno el cuento *Find out about feelings*. Primero hablará de la portada, y a continuación leerá el cuento poco a poco.

Cada página del libro corresponde a un sentimiento, por lo que tras leer el texto de cada una, la maestra tomará como referencia las flashcards de sentimientos en español y utilizará una frase para relacionar el sentimiento en inglés con la palabra en castellano. Por ejemplo: “mira a Sam (un personaje del libro) Sam está jugando con sus amigos, Sam está contento.” *Look at Sam! Sam is playing with his friends, Sam is happy!*

Dado que el alumno puede desconcentrarse durante la lectura, la profesora usará expresiones exageradas y un tono de voz dinámico para transmitir al alumno todos los ejemplos de sentimientos que cuenta el libro.

La maestra también usará esta sesión para repasar el vocabulario en inglés que han dado en el primer trimestre relacionado con la cara (*head, eyes, ears, mouth, eyebrows*)

En el primer trimestre, utilizaron esta canción para aprenderlas: <https://youtu.be/MMuTsCzKXEc>

Como la profesora nativa está impartiendo clase y la maestra no la debe interrumpir usando la pizarra digital, ya que desconcentrar al resto de alumnos, en vez de poner el video, lo cantará ella misma.

Sesión 2, 20 de marzo:

En esta sesión el alumno va a aprender la palabra *Happy* en inglés, cómo se relaciona con el sentimiento en castellano, y la expresión facial que la acompaña.

La profesora se sienta con el niño y le muestra el cuento. Abrirá el cuento por la página del niño con la expresión feliz y va a indicar al alumno cuales son las características de la expresión facial que hacen parecer contento al niño. En el caso de *Happy* son:

- *eyebrows up*
- *smiling mouth*

También se usará un pequeño espejo en el que el niño pueda mirarse cuando la maestra le pide que imite la expresión. Esto es algo que trabaja a menudo en castellano, por lo que la profesora se ocupará de repetir la palabra "*happy*" a menudo.

Las dos primeras sesiones trabajan unos sentimientos más simples que el resto, lo que hace posible añadir a ambas sesiones una serie de preguntas que el alumno debe tratar de responder. Un ejemplo de estas preguntas está indicado arriba.

Con la ayuda de unos dibujos en blanco de los protagonistas del libro y unos recortes de cejas y bocas con distintas formas, la maestra hará que el alumno represente sobre el papel la expresión trabajada en cada sesión, podrá pegar estas formas al dibujo usando plastilina. Se le darán solamente los elementos necesarios (par de cejas y una boca).

Sesión 3, 22 de marzo:

Tomando el cuento como referencia la maestra trabajará la expresión *Sad* de igual manera que la anterior. leyendo la página correspondiente del cuento e indicando las características faciales del sentimiento, que en esta sesión será el sentimiento *Sad*:

- *eyebrows upside down*
- *mouth points down*

También usará el espejo para que el alumno copie la expresión.

- + Las sesiones 4 y 5 del 24 y 27 de marzo se trabajarán de igual manera que las explicadas anteriormente: 1) Lectura de una o dos páginas del cuento 2) Indicar las partes de la cara que componen las expresiones* 3) El alumno copia las expresiones faciales mirándose en un espejo 4) El alumno forma la expresión facial sobre el dibujo en blanco

* Características faciales del sentimiento *Nervous*:

- *eyebrows are very high*
- *mouth points down*

Características faciales del sentimiento *Calm*:

- *straight eyebrows*
- *smile*

Características faciales del sentimiento *Scared*:

- *high eyebrows*
- *wide mouth*

Características faciales del sentimiento *Angry*:

- *eyebrows point to the nose*
- *mouth wide open*

Sesión 6, 29 de marzo:

Para esta sesión de repaso, la maestra pasará por todas las imágenes vistas en el cuento y dirá el vocabulario en inglés. El alumno podrá ir copiando las expresiones y para finalizar, la maestra le pedirá a él que exprese sentimientos al azar, esta vez sin ver las imágenes del cuento..

ejemplo:

- *Show me... a very angry face!*
- Si el alumno pone cara de enfado: *well done! You look so angry right now! Can you show me a very scared face?...*
- Si el alumno no consigue poner la expresión que se le pide, repasará con la ayuda de la maestra los conocimientos adquiridos usando las imágenes del cuento, y se le dejará mirarse al espejo para comprobar su expresión.

- ❖ Materiales y recursos: el libro *“Find Out About Feelings”* material de refuerzo que el alumno usa en las clases en español, espejo pequeño, dibujos sin expresión de los protagonistas del libro y cejas y bocas para pegar en ellos. (Ver ANEXO 4)

6. Criterios de evaluación:

La evaluación predominante para todas las actividades será la observación sistemática por parte de la maestra, y utilizando como instrumento las listas de control, completaré a diario los objetivos que alcanza o no alcanza el alumno. Dado que las listas de control permiten visualizar la evolución del alumno en los aprendizajes evaluados, y se realizará de manera continua durante el curso, es el método más adecuado para observar que el alumno vaya cumpliendo los objetivos propuestos.

En cambio, a la hora de evaluar ciertas actividades, en lugar de usar listas de control, he optado por utilizar una escala de estimación como método de evaluación. Las escalas siguen el mismo formato que las listas, pero aportan más matices como el grado o frecuencia con los que se realiza un objetivo, lo que a la hora de evaluar, las hace más precisas. También, en la actividad pertinente a la asamblea, utilizaré el registro anecdótico para apuntar brevemente cómo mi alumno con TEA ha pasado la semana en esta actividad.

A continuación de esta hoja se encuentran los métodos utilizados para evaluar cada actividad:

NOMBRE: Alumno ___

EDAD: 5 años

CURSO: 2º de Infantil

ACTIVIDAD: *Every day I...*

EVALUACIÓN: Lista de control

CRITERIOS: Esta lista se completará todos los días que se realice la actividad, al finalizar la misma. Los aspectos a observar son tres, que se calificarán con un SÍ o NO dependiendo de si el alumno alcanza el objetivo o no.

La lista incluye también un apartado en el que añadir observaciones diarias relacionadas con el objetivo que ayude a la evaluación y comprobar la progresión del alumno durante la duración de la actividad.

ASPECTOS A OBSERVAR:

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Asocia los pictogramas con el vocabulario en inglés			
Es capaz de pegar los pictogramas en el lugar correspondiente			
Es capaz de pegar los pictogramas en el lugar correspondiente (sin ayuda)			

NOMBRE: Alumno __

EDAD: 5 años

CURSO: 2º de Infantil

ACTIVIDAD: *Colorful cars*

EVALUACIÓN: Escala de estimación

CRITERIOS: En esta actividad, al contar con más aspectos observables, es mejor usar una escala de estimación como evaluación. Hay cinco medidas que usaremos para registrar la frecuencia con la que las conductas a observar ocurren (SIEMPRE, CASI SIEMPRE, A MENUDO, POCAS VECES y NUNCA)

ASPECTOS A OBSERVAR:

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A MENUDO	POCAS VECES	NUNCA
Comprende los nombres en inglés de los colores y puede repetirlos					
Guía cada coche hacia su color, sin salirse de la carretera					
Juega solamente con el coche del color indicado					
Es capaz de dejar el coche de juguete cuando se le pide y					

EDAD: 5 años

CURSO: 2° de Infantil

ACTIVIDAD: *Sharing is caring*

EVALUACIÓN: Registro anecdótico

CRITERIOS: Se realizará un registro semanal que usaré para evaluar cómo ha participado el alumno en la asamblea. Concretamente me centraré más en la parte en inglés, pero su comportamiento será observado durante los cinco días de la semana. Anotaré lo que considere de importancia cada vez que hagamos asamblea, por ejemplo, si el alumno ha sido capaz de usar las señales para respetar el turno de palabra de otros, o si le ha costado más, si ha querido hablar o no, si ha necesitado usar la señal para pedir ayuda de la profesora... Dado que la asamblea ocurre todos los días, pero cada uno es diferente, no conviene hacer uso de listas de control y es preferible dejar un espacio abierto donde apuntar los comportamientos relevantes que se hayan observado.

ejemplo:

Actividad a observar: Sharing is caring (Asamblea)

Viernes, 12 de marzo 2023:

El alumno ha tenido una semana muy positiva, en la que ha sido capaz de respetar el turno de palabra tres de los cinco días que hemos hablado en la asamblea, dos de ellos, también contó una anécdota personal a la clase, y en uno de los días que hicimos la asamblea en inglés, respondió a la pregunta de:

- *“What did you do yesterday?”*
- *“Play”*

NOMBRE: Alumno ___

EDAD: 5 años

CURSO: 2° de Infantil

ACTIVIDAD: *Find out about feelings*

EVALUACIÓN: Lista de control

CRITERIOS: La lista de control será utilizada cuando trabaje esta actividad y el cuento sobre las emociones con mi alumno.

ASPECTOS A OBSERVAR:

	SI	NO	OVSERVACIONES
Presta atención a los sentimientos explicados en el cuento			
Repite el nombre de los sentimientos en inglés o español			
Imita la expresión facial de cada uno			
Recrea usando el material la expresión indicada correctamente			

5. CONSIDERACIONES Y CONCLUSIONES FINALES

En este Trabajo de Fin de Grado se ha realizado una investigación respecto la adquisición del lenguaje materno, y del aprendizaje de la segunda lengua exponiendo las teorías que figuras relevantes como psicólogos e investigadores han expuesto sobre estos temas a lo largo de la historia en orden cronológico para lograr una mayor comprensión de cómo estas teorías han formado el mundo de la educación en lo relevante a los idiomas en Educación Infantil.

Asimismo, se ha estudiado la historia del Trastorno del Espectro Autista, explicando el contexto en el que se empezó a utilizar la palabra autismo, así como las figuras relevantes que aportaron sus propias investigaciones al respecto y cómo llegó a convertirse en el trastorno que conocemos a día de hoy.

El ciclo de Infantil es el más indicado a la hora de buscar la adaptación de contenidos, por su naturaleza más flexible y global que otras etapas educativas, lo que facilita dotar a los alumnos que lo necesiten con un entorno en el que desarrollar sus capacidades, por lo que este trabajo se ha centrado en reforzar unos conocimientos adquiridos en las clases en castellano por medio de una serie de sesiones de clase de inglés.

Las conclusiones obtenidas sobre cada actividad realizada en este trabajo son las siguientes:

En la primera actividad “*Every day I...*” se prevé lograr los objetivos propuestos, dado que el trabajo con pictogramas es un método muy utilizado para ayudar a niños con TEA, por lo que el poder mirar hacia la pizarra y ver su horario claramente definido ayudará al alumno a superar sus dificultades en el aula, además, le otorga una autonomía progresiva sobre su propio tiempo. Respecto a la actividad “*Colorful cars*” el haber utilizado su interés especial en la clase prueba ser una manera eficaz de llamar la atención del alumno, y así poder enseñarle conocimientos nuevos. También es una actividad que le dotará con una autonomía a la hora de respetar las normas de juego limitado con los coches. Además el objetivo transversal de mejorar la grafomotricidad haciendo que pase el coche por las carreteras podría corregir la tendencia que tiene de no seguir líneas en otras actividades grafomotrices.

En lo relativo a la asamblea en inglés, denominada en este trabajo “*Sharing is caring*” el hecho de que sea constante a lo largo del curso escolar hace posible que el alumno con TEA, a medida que va avanzando el curso y se familiariza con la asamblea sea capaz de respetar el turno de palabra, al expresarse mayoritariamente con monosílabos no es de esperar que sus contribuciones orales sean muy extensas, pero será valorado muy positivamente cada vez que haga cualquier contribución en su turno.

Por último la actividad “*Find out about feelings*” que hace uso de un cuento del mismo nombre, es la más crucial de este trabajo. Navegar nuestras emociones es algo que nos puede resultar

difícil tanto a niños como a adultos, por lo que, para un niño con TEA es muy confuso reconocer las emociones propias y ajenas, por eso la mayoría de trabajos que se pueden realizar con personas con autismo, suelen tratar este tema.

El ser capaz de identificar nuestros sentimientos es algo crucial para el desarrollo, como también lo es poder expresarlos a las personas de nuestro alrededor, por eso esta actividad persigue como objetivo final que el alumno pueda tomar las riendas de sus propias emociones a la hora de identificarlas para interactuar con el medio.

La mayor dificultad a la hora de realizar este trabajo ha sido el no poder realizar las actividades en un aula con un alumno real, ya que nunca se aprende más que poniendo en práctica la teoría. Pese a haber ideado las actividades adaptadas con esfuerzo, y resulta fácil pensar que al realizarlas en un aula todo saldría como está planeado, la realidad de la educación es otra.

Trabajar con niños es algo precioso, pero también puede resultar totalmente imprevisible.

La única manera de comprobar si estas actividades realmente refuerzan los conocimientos deseados en un alumno con autismo, es presentarlas en un aula, y aun así, quizás funcionen con un alumno y con otros no. La belleza de la educación es que se puede, y se debe, adaptar a las necesidades de cada alumno. Esto es algo que no siempre es posible, ya sea por falta de tiempo, personal, recursos, etc, incluso frente a estas dificultades como futuros maestros y maestras, hemos escogido esta carrera y esta profesión por el amor que le tenemos a la enseñanza, lo que conlleva amor a nuestros alumnos, y debemos establecer en nuestras aulas como un lugar seguro para todo tipo de alumnos, en el que puedan expresarse, aprender y equivocarse sin miedo a nada.

Especialmente los alumnos con autismo pueden ver el aula como un lugar en el que se les saca de su zona de confort constantemente, donde no se respeta sus diferencias a la hora de aprender, por lo que deseo que las actividades expuestas en este trabajo de final de grado puedan servir en el futuro como recurso para lograr algo tan indispensable como el aprendizaje de la segunda lengua de una manera óptima para alumnos con dificultades, así como dar una nueva dimensión a las sesiones de aprendizaje de la segunda lengua a modo de recurso que refuerce todo tipo de conocimientos adquiridos..

6. BIBLIOGRAFÍA

- Navarro Pablo, M. (2003). *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación*. Cauce, 26, 321-347.
- Arconada Martínez, C. (2012). *Lenguaje en la etapa de 0 a 3 años*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]
- Fuentsanta Hernandez Pina, M. (s. f.). *Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner*. Digitum. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/21940/1/05%20Las%20relaciones%20entre%20pensamiento%20segun%20Piaget%20Vygotsky.pdf>
- Urmeneta, C. (2001). *Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas*. Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria. Recuperado de https://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf
- Castañeda, P. (1999). *Naturaleza de la Adquisición del Habla*. Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/linguistica/Leng_Ni%C3%B1o/Nat_adq_habla.htm
- Chomsky: *Language Acquisition in Infancy and Early Childhood*. (2022) Health & Social Care. Recuperado de <https://www.tutor2u.net/hsc/reference/chomsky-language-acquisition-in-infancy-and-early-childhood>
- Martín, R. (2016) *Teorías de la Adquisición del Lenguaje.. Retrasos del Lenguaje*. Recuperado de <https://martinsanchezblog.wordpress.com/inicio/>
- Martín Peris, E. (s. f.). *Antologías de textos de didáctica del español*. El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris_06.htm
- Alario, C., Guillen, C. (2003). *Didáctica de La Lengua Extranjera En Educación Infantil y Primaria*. Síntesis Editorial
- Berciano, G. S. (2021). *Diseño de un proyecto de refuerzo educativo en los colegios públicos de Avilés en educación primaria*. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/60198>

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed). American Psychiatric Association 1(21), 591-643
- Evans, B. (2013). *How autism became autism: The radical transformation of a central concept of child development in Britain*. *History of the human sciences*, 26(3), 3-31.
- Seldas, R. P. (2014). *DSM-5: la nueva clasificación de los TEA*. Recuperado de <https://apacu.info/wp-content/uploads/2014/10/Nueva-clasificación-DSMV.pdf>
- Verhoeff, B. (2013). *Autism in flux: a history of the concept from Leo Kanner to DSM-5*. *History of psychiatry*, 24(4), 442-458
- Vazquez, T. C. V. (2020). *Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610724>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- TEACCH Daily living routines. (2020). TEACCH® Autism Program. Recuperado de https://teacch.com/resources/teacch-tips/teacch-tip3_daily_living_routines/
- Buchanan, L. (2021). *Hyperfixation in ADHD and Autism*. Eagle Scholar. Recuperado de https://scholar.umw.edu/psychology_showcase/102/
- Dupuis, A., Mudiyansele, P., Burton, C. L., Arnold, P. D., Crosbie, J., & Schachar, R. J. (2022). *Hyperfocus or flow? Attentional strengths in autism spectrum disorder*. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9579965/>

7. ANEXOS:

ANEXO 1

Actividad 1: "Every day I..."

- Horario diario con rutinas desde la mañana hasta que sale del colegio. Se pegan con velcro.



ANEXO 2

Actividad 2: *Colorful cars*

- Cinco coches con su correspondiente tarjeta de color y cinco carreteras con distintas formas. Los colores van pegados con velcro y se pueden intercambiar.



ANEXO 3

Actividad 3: *Sharing is caring*

- Imágenes de cuatro señales de tráfico y una bandera de Inglaterra pegadas a palitos de helado, cada alumno tendrá un set.



ANEXO 4

Actividad 4: Find out about feelings

- Cuento *Find out about feelings*, de Kathy Gordon.



- Material que el alumno utiliza en el aula para trabajar los sentimientos en español.



- Imágenes de los protagonistas del libro sin cejas ni boca. Hay dos tipos de bocas y otros dos de cejas que los niños pueden pegar en las caras de distinta manera dependiendo de la expresión que deban representar. Las láminas y las partes de la cara están plastificadas para que se puedan pegar y despegar fácilmente con plastilina o blu-tack.

