



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE GRADO

CURSO 2022/2023

MATERIALES EDUCATIVOS EN INGLÉS PARA ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Alumna:

Ana Rodríguez Martín

Tutora:

Goretti Faya Ornia

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El número de alumnado autista presente en los colegios crece exponencialmente dentro de las aulas y, en ocasiones, supone para el profesorado un reto poder trabajar con ellos ciertas materias, como es la segunda lengua extranjera. En este sentido, el presente trabajo de fin de grado pretende realizar una revisión de materiales educativos de la segunda lengua extranjera inglés adaptados al alumnado diagnosticado con trastorno del espectro autista (TEA), con el fin de conocer cuáles son las posibilidades tanto metodológicas como a nivel de recursos que existen hoy en día a disposición del profesorado para trabajar con alumnado de estas características.

En el desarrollo de este trabajo se llevará a cabo una encuesta a diferentes docentes del grado de Educación Infantil para poder, a continuación, elaborar una propuesta de innovación que cubra los vacíos encontrado con respecto al tema a tratar.

PALABRAS CLAVE

Trastorno del Espectro Autista, TEA, alumnado autista, metodología, materiales, inglés.

ABSTRACT

The number of autistic students in schools is growing exponentially in the classroom and, sometimes, it is a challenge for teachers to work with them in certain subjects, such as the second foreign language. In this sense, this final degree project aims to carry out a review of educational materials of the second foreign language English adapted to students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD), in order to know what are the possibilities both methodologically and in terms of resources that exist today at the disposal of teachers to work with students with these characteristics.

In the development of this work, a survey will be carried out among different teachers of the degree in Early Childhood Education in order to be able to, subsequently, elaborate an innovation proposal that covers the gaps found with respect to the subject to be dealt with.

KEY WORDS

Autistic Spectrum Disorder, ASD, autistic learners, methodology, materials, English.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. JUSTIFICACIÓN	6
1.2. OBJETIVOS	7
1.3. METODOLOGÍA	7
2. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL: REVISIÓN DE MATERIALES EN INGLÉS	8
2.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	8
2.1.1. Definición de autismo	8
2.1.2. Características del alumnado autista	10
2.1.3. Dificultades del alumnado con autismo	11
2.2. ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA LENGUA EN EL ALUMNADO AUTISTA	13
2.2.1. Adquisición de la primera lengua en alumnado con trastorno del espectro autista	13
2.2.2. Adquisición de la primera lengua extranjera en alumnado con trastorno del espectro autista	15
2.3. APRENDIZAJE DE LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNADO AUTISTA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	16
2.3.1. Metodologías empleadas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en educación infantil del alumnado con trastorno del espectro autista	19
2.3.2. Recursos para el aprendizaje del inglés dirigidos al alumnado autista	23
3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	27
3.1. OBJETIVOS	27
3.3. DESCRIPCIÓN DE LA ENCUESTA	28
3.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	29
4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE	32
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN	33
4.2. METODOLOGÍA	33
4.3. OBJETIVOS	34
4.4. CONTENIDOS	34

4.5. TEMPORALIZACIÓN	35
4.6. PARTICIPANTES	35
4.7. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	36
4.8. MATERIALES EMPLEADOS	39
4.9. EVALUACIÓN	41
4.10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	42
5. CONCLUSIONES	43
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la globalización y la multiculturalidad han generado que sea un requisito indispensable hablar más de una lengua que nos permita comunicarnos con individuos de todas partes del mundo. Multitud de centros en nuestro país están adscritos a programas bilingües, por lo que el habla de este idioma por parte del profesorado se ha vuelto un requisito exigido en la mayoría de los casos.

Los contratiempos aparecen cuando en el aula no contamos con alumnado homogéneo, que siga las mismas rutinas de trabajo y necesite los mismos materiales y tiempos de aprendizaje. Por desgracia, no todo el profesorado se encuentra formado y preparado para atender todos los tipos de necesidades que se plantean en el aula.

En los últimos años, la integración de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se ha convertido en una prioridad en el sistema educativo. Proporcionar una educación de calidad que responda a las necesidades específicas de estos alumnos supone un reto para el profesorado y requiere materiales especializados con el objetivo de proporcionar a estos estudiantes recursos eficaces y atractivos que fomenten su aprendizaje y su éxito académico, para que a su vez sean capaces de desarrollarse en el mundo globalizado en el que nos encontramos. En el contexto del aprendizaje de la lengua inglesa, tan arraigada hoy en día en los centros escolares en todas las etapas educativas, es necesario desarrollar recursos didácticos que permitan la inclusión y participación de estos alumnos en el aula.

El Decreto 26/2016, de 21 de julio del BOCYL establece que la educación infantil es una etapa educativa con identidad propia, que busca favorecer la identificación y la comunicación, permitiendo la inclusión de actividades en lengua extranjera. Además, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, establece la posibilidad de incluir la enseñanza de la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil. En su perfil de salida, también se incluyen habilidades y competencias en inglés para su desarrollo educativo. En conclusión, se fomenta el aprendizaje de una segunda lengua, como por ejemplo el inglés, desde edades tempranas, utilizando recursos y métodos que permitan su adquisición.

Es por este motivo por el cual el presente trabajo tiene como objetivo explorar el diseño y desarrollo de materiales educativos en inglés para alumnos con TEA, los cuales cada día están más presentes en las aulas. Para comenzar nos encontraremos con la

justificación tanto personal como académica que ha llevado a su realización, siguiendo por la metodología llevada a cabo y mostrando los objetivos que se pretenden alcanzar en el desarrollo de la parte teórica. A continuación se realizará una encuesta a diferentes docentes para así poder llevar a cabo una mejor propuesta didáctica. Para finalizar se desarrollará una conclusión tanto de la propuesta como de la información encontrada y analizada en el marco teórico de este trabajo.

El objetivo último de este trabajo es contribuir a la mejora de la educación de los alumnos con TEA, promoviendo su integración y favoreciendo su éxito académico.

1.1. JUSTIFICACIÓN

En el siguiente apartado, procedo a exponer los motivos tanto personales como académicos que me han llevado a la selección de este tema de TFG.

En todo mi recorrido académico, tanto el obligatorio como el de elección propia, el inglés ha tenido un papel importante. El presente TFG se desarrolla tras la finalización del grado en Educación Infantil pero previamente obtuve el título de maestra en el grado de Educación Primaria con mención en inglés. Además del inglés, la vocación e interés por trabajar con los niños ha estado siempre presente en mi vida.

A raíz de mi periodo de prácticas en este segundo grado descubrí de primera mano lo que era el alumnado autista y lo que implica trabajar con ellos, lo importante que es estar debidamente formados y sobre todo, lo que implica para niños con estas características aprender una segunda lengua cuando en muchas ocasiones les es complicado comunicarse en la suya propia.

Como he expuesto previamente en la introducción, el inglés queda reflejado en el BOCYL en el segundo ciclo de Educación Infantil, por lo cual debe ser un aspecto para tener en cuenta el cómo trabajarlo con este tipo de alumnado, y poner a disposición de los maestros los materiales y metodologías necesarios para que a su vez el proceso de enseñanza-aprendizaje sea fructífero y dinámico.

En mi opinión, la realización de un TFG en el cual se realice tanto un análisis como una elaboración de este tipo de materiales puede ser una herramienta importante para desarrollar habilidades creativas y pedagógicas, así como también contribuir al desarrollo educativo y social de los niños con autismo.

Con respecto a las asignaturas cursadas durante el grado de Educación Infantil, han sido varias muy diferentes las cuales me han llevado a la selección del tema de TFG que

de aquí en adelante voy a desarrollar. En primer lugar, Fundamentos de la Atención Temprana, me ayudó a ver y comprender que existen múltiples tipos de enfermedades y dificultades en niños que el día de mañana muy probablemente tenga en mi aula como maestra. Por otro lado, y por supuesto las dedicadas a la enseñanza de la segunda lengua extranjera inglés, Metodología de la lengua extranjera y Didáctica de la lengua inglesa. Pero no he de menospreciar ninguna, ya que el conjunto de todas me ha ayudado a formarme de forma crítica y a elegir mi futuro desde la libertad que uno posee para llevarlo a cabo.

1.2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo de fin de grado es:

Explorar los materiales educativos que hay en la segunda lengua extranjera inglés para usar en el aula con el alumnado autista, en la etapa de Infantil.

Los objetivos secundarios son:

1. Conocer en profundidad el trastorno autista y sus dificultades en el aula
2. Estudiar la adquisición de las lenguas en el alumnado autista
3. Revisar recursos para alumnado autista
4. Finalizar el grado de Educación Infantil

1.3. METODOLOGÍA

El primer paso en la realización de este trabajo ha sido la búsqueda de información en bases de datos especializadas como son *Scopus*, *Dialnet* o *GoogleScholar*. Los artículos en los cuales buscar la información no debían ser muy antiguos, a la vez que estar dentro de la temática que me interesaba. Una vez recopilados una serie de artículos o estudios, procedemos a comenzar con la realización del marco teórico, siendo en ocasiones necesario ampliar la búsqueda, dentro de los portales mencionados anteriormente ya que son los más completos y fiables.

En el desarrollo del marco teórico encontraremos diferentes aspectos como la definición de alumnado autista, cómo adquieren este tipo de niños el lenguaje, tanto de la primera lengua como de la segunda, y una exposición de los materiales y metodologías que hasta el día de hoy se conocen y emplean dentro de las aulas para trabajar el inglés con ellos.

Después de la fundamentación teórica, se presentará una propuesta de innovación educativa con unos objetivos, y creada para ser desarrollada en el tercer y último curso de Educación Infantil.

Para la realización de la propuesta, me baso en la actual ley educativa que rige la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. El currículo y contenidos educativos de la Educación Infantil en Castilla y León se fijan mediante el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre de 2022.)

2. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL: REVISIÓN DE MATERIALES EN INGLÉS

En los siguientes apartados vamos a estudiar la información hallada sobre qué es el trastorno del espectro autista, cómo adquiere el alumnado autista las diferentes lenguas, y cómo podemos trabajar con ellos en el aula, mostrando las diferentes metodologías existentes para ello y los diferentes recursos para trabajar el inglés con este tipo de alumnado.

2.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

A continuación, se va a desarrollar una definición de autismo, sus características y cuáles son las dificultades que afronta este tipo de alumnado.

2.1.1. Definición de autismo

El autismo es un trastorno psicológico que lleva siendo estudiado décadas por diversos profesionales en el campo de la salud. La palabra autismo fue utilizada por primera vez en el año 1911 por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler (García-Franco et al, 2019). De acuerdo con Bleuler, el autismo se define por el aislamiento de la vida mental del individuo en sí mismo, lo que provoca la creación de un universo cerrado y aislado

de la realidad exterior y una gran dificultad, o incluso la incapacidad total, de interactuar con los demás.

Sin embargo, el autismo fue definido por primera vez por el estadounidense Leo Kanner en el año 1943 (López & Rivas, 2014). Hasta que él publicó su obra, el autismo se había considerado esquizofrenia y otras enfermedades mentales que él ayudó a desligar (Artigas-Pallarés y Pérez, 2012) describiéndolo como una perturbación innata del contacto emocional (García-Franco et al, 2019). Un año después de Kanner llegaba Hans Asperger desde Alemania. Sus escritos fueron menos difundidos debido al hecho de estar redactados en alemán. Asperger hacía referencia a cuatro casos que conocía del hospital en que trabajaba, y aparentemente sin conocer de las publicaciones de Kanner, utilizó el mismo término que él para definirlos (Artigas-Pallarés & Paula, 2011).

A pesar de la inexactitud en los términos para lograr una definición concreta, se puede establecer una aproximada en la que el autismo se define como *“un trastorno neuropsicológico de curso continuo asociado, frecuentemente, a retraso mental, con un inicio anterior a los tres años de edad, que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad”* (López, Rivas & Taboada, 2009, p.557).

El término se redujo a Trastorno del Espectro Autista (TEA) gracias a las aportaciones de L. Wing y J. Gould en 1979. El concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA) destaca la idea de un “continuo” dimensional (en lugar de una categoría), en el cual un conjunto de habilidades en la interacción social, comunicación e imaginación sufren una alteración (Morales, 2016). A su vez, el DSM-V, el manual diagnóstico de referencia internacional en la actualidad, establece que el trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento (Torrente, 2021).

Hoy en día, el aumento de los casos de individuos TEA es evidente y por lo tanto está siendo considerado que el origen no sea únicamente biológico, sino también de origen externo. Los elementos contaminantes de aire expuestos en los momentos previos y durante el embarazo han sido estudiados por poder ser causantes del Trastorno del Espectro Autista. Sin embargo, todas estas suposiciones no han llegado a ser constatadas. (Posar, A. et al, 2017)

2.1.2. Características del alumnado autista

El trastorno del espectro autista se caracteriza por déficits persistentes tanto en la comunicación como en la interacción social en múltiples contextos, incluyendo insuficiencias en la reciprocidad social, comportamientos comunicativos no verbales utilizados para la interacción social, así como habilidades en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones. Además de las carencias en la comunicación social, el diagnóstico de trastorno del espectro autista requiere la presencia de patrones restrictivos, repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (APA, 2013).

Pero sin lugar a duda, los mayores avances hoy en día sobre el autismo se plasmaron en el DSM-V realizado por la *American Psychological Association* (APA), en la cual se esclarecieron diferentes aspectos. En primer lugar el Trastorno Autista, el Síndrome de Asperger y el Trastorno Generalizado de Desarrollo no especificado se han fusionado y ahora se denominan Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se ha adoptado una visión dimensional del trastorno, agrupándolo en una sola categoría diagnóstica. Por otro lado, las alteraciones en la interacción social y recíproca, así como las alteraciones en la comunicación y el lenguaje, se han unificado en una sola categoría. Además, se ha incrementado el número de áreas alteradas para considerar el diagnóstico de TEA en una persona. Y por último y más significativo, se requieren más detalles para realizar un diagnóstico, incluyendo información sobre la severidad en cada uno de los dos criterios diagnósticos principales, la presencia de discapacidad intelectual, el nivel de competencia lingüística y conocer si el TEA está asociado a problemas médicos, genéticos, ambientales o es resultado de problemas neurológicos (Tabuenca, 2016).

Cabe destacar que conforme al DSM-V, existen tres niveles diferentes en el trastorno del espectro autista, que van desde individuos que pueden vivir de manera independiente hasta aquellos que requieren atención constante. Estos tres niveles se determinan en función del grado de ayuda necesaria para hacer frente a las dificultades en la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos (Torrente, 2021).

Tabla 1. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista (TEA)
(Zúñiga et al, 2017)

Categoría dimensional del TEA en el DSM5	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Mínima comunicación social	Marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco atención
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas	Interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin apoyo <i>in situ</i> , aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social	Interferencia significativa en, al menos, un contexto
Síntomas subclínicos	Algunos síntomas en este o ambas dimensiones, pero sin alteraciones significativas	Presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere
Dentro de la normalidad	Puede ser peculiar o aislado, pero sin interferencia	No interferencia

En la tabla anterior podemos observar cual es la clasificación actual de los niveles de gravedad de una persona con autismo.

2.1.3. Dificultades del alumnado con autismo

Los niños con Trastorno del Espectro Autista padecen una serie de problemas o dificultades que afectan a diferentes aspectos de su vida. Gould y Wing establecieron que estos ejes son tres; los intereses, la interacción y la socialización (Reaño, 2014).

Imagen 1. Tríada de Wing. *Elaboración propia*



En el aspecto de la comunicación no desarrollan correctamente los sistemas de transmisión temprana, especialmente cuando se trata de compartir atención en una situación determinada, es posible que tengan dificultades para desarrollar habilidades de interlocución posteriores, como señalar cosas o expresar deseos. Esto se debe a que la falta de percepción del otro como un ser intencional puede desviar el camino típico de desarrollo en cuanto a la comunicación se refiere.

Por otro lado, en cuanto a las relaciones sociales, no están necesariamente rechazándolas, sino que no han aprendido las habilidades sociales necesarias para establecer vínculos significativos, como esperamos ver en la sociedad. En algunos casos, esto se ve reflejado en la falta de entendimiento de la importancia del lenguaje como herramienta para mantener la comunicación en contacto con los demás.

Por último, en el aspecto de los intereses, los niños que tienen una capacidad de sistematización alta, una gran capacidad de almacenamiento en su memoria a largo plazo y una gran capacidad de hiperfocalización, no tendrían problemas, ya que pueden volverse “especialistas” en sus temas de interés preferidos. No obstante, la dificultad surge en lo social: si la comunicación no está relacionada con sus intereses, puede desaparecer su necesidad de comunicarse con los demás (Reaño, 2014).

A nivel sensitivo la forma en que procesan la información postural es muy distraída, lo que se traduce en dificultades para funcionar en ambientes ruidosos y no parecer estar escuchando. También presentan un comportamiento inquieto, saltando de una tarea a otra y tocando utensilios e individuos, lo que sugiere problemas significativos en el procesamiento sensorial (Martínez-Sanchís, 2015).

En resumidas cuentas los niños autistas tienen un escaso autoconocimiento de sus emociones o de las de los demás (Núñez, 2018). Además, se caracterizan por tener dificultades en la comunicación con los demás, tanto verbal como no verbalmente. También su imaginación puede ser un poco limitada y sus intereses son muy específicos y repetitivos (Balderas & Orozco, 2012).

2.2. ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA LENGUA EN EL ALUMNADO AUTISTA

En los dos próximos apartados se abordará cómo adquieren los alumnos con Trastornos del Espectro Autista la primera lengua y la primera lengua extranjera – inglés.

2.2.1. Adquisición de la primera lengua en alumnado con trastorno del espectro autista

Pearson (2017) establece que los niños alrededor de los 3 o 4 años de cualquier parte del mundo ya han adquirido la mayor parte de los elementos de los lenguajes que hay a su alrededor, y aproximadamente a la edad en la que comienzan a dar sus primeros pasos, comienzan a decir sus primeras palabras.

Sin embargo, todas las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) muestran alguna anormalidad en el ámbito del lenguaje, así como en el área de la comunicación. Los signos tempranos relacionados con el lenguaje en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) incluyen la falta de respuesta al nombre propio, la ausencia de respuesta a los sonidos de otras personas, la escasez de expresión facial, la limitación en el juego simbólico, un mayor interés por los objetos en lugar de las personas, y otros aspectos similares. (Hauser, Chomsky y Fitch, 2002)

Dado que el Trastorno del Espectro Autista es un trastorno neurobiológico que afecta la comunicación y la interacción social, los niños con TEA pueden tener dificultades para iniciar o mantener conversaciones, presentar interés limitado por los intereses de los demás y tener dificultades para entender las emociones de los demás. La falta de desarrollo del lenguaje es una inquietud frecuente entre los progenitores de menores con TEA (Cordón y Torrijos, 2021). La gran parte de los niños con TEA tienen obstáculos para comprender el significado de las palabras y oraciones que han memorizado, y no los relacionan con el contexto en el que se encuentran. Repiten estas palabras y oraciones sin ninguna intención comunicativa o significado real. De este modo, cuando se comunican con los demás, utilizan un lenguaje literal en lugar de uno espontáneo, ya que no pueden dar sentido a las diferentes situaciones (Sáez, 2016).

La presencia de características y dificultades asociadas al Trastorno del Espectro Autista tiene una influencia importante en el entorno escolar, y puede afectar significativamente a la manera en que los niños con TEA interactúan y aprenden en un ambiente educativo. Posteriormente se van a mostrar un número de indicadores en relación con las áreas de comunicación y lenguaje que pueden servir de ayuda a los docentes en el aula en la detección de un alumno o alumna con este trastorno, elaborado por la Federación de Autismo de Castilla y León.

En primer lugar, en relación con la ausencia o el retraso en el lenguaje expresivo, se pueden encontrar emisiones vocálicas sin una función comunicativa clara, así como el uso de palabras aisladas y un vocabulario que no se desarrolla al mismo ritmo que el de sus compañeros. También presentan dificultades para comprender la multiplicidad de significados de las palabras, lo que los lleva a utilizarlas con un único e invariable significado. Estos patrones de habla pueden afectar significativamente la interacción y la comunicación social de los menores con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Si nos referimos a anomalías en el habla, observamos patrones de habla que incluyen ecolalias, o la repetición de palabras o frases de manera estereotipada e inmediata, así como también la realización de preguntas cuyas respuestas ya conocen. Además, pueden utilizar neologismos, invertir los pronombres y confundir los pronombres personales, tales como "tú/yo" o "él/ella con yo". También pueden tener dificultades para usar palabras correctamente o para emplearlas en contextos adecuados. Estas dificultades en el habla pueden tener un impacto significativo en la comunicación y la interacción social de los niños con TEA.

En cuanto al lenguaje pedante, pueden presentar lenguaje variado y distinguido, oraciones extensas y formales. A la hora de comprender el lenguaje literal suelen presentar problemas para entender bromas o chistes, así como metáforas e ironías. Les cuesta comprender conversaciones abstractas y no detectan con facilidad engaños y dobles sentidos. Por otro lado, es posible que empleen términos no adecuados al contexto.

El alumnado autista también muestra obstáculos en las habilidades pragmáticas del lenguaje, a la hora de mantener un diálogo, manifestándose en un repertorio limitado de temas de conversación, generalmente limitados a sus intereses. Pueden tener dificultades para respetar los turnos de palabra, y pueden alternar entre una muy escasa participación o una verborrea excesiva. Además, pueden tener dificultad para mantener

la atención y atender a las observaciones de los demás, así como también pueden proporcionar una gran cantidad de información irrelevante durante la conversación.

En términos de lenguaje no verbal pueden presentar dificultades para mantener el contacto visual y tener un contacto visual inapropiado. También pueden tener problemas para mostrar e identificar emociones, con escasa o inadecuada expresividad facial. Además, pueden tener reacciones no adecuadas a los gestos y/o expresiones faciales de los demás.

2.2.2. Adquisición de la primera lengua extranjera en alumnado con trastorno del espectro autista

Múltiples autores concuerdan en que para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en niños con trastorno del espectro autista es necesario tener en cuenta que no se puede generalizar, ya que cada uno es diferente y tiene un grado de adquisición de la lengua diferente a los demás.

Hashim, Yunus y Norman (2021) llevaron a cabo un estudio en el que se reflejaba que en general el alumnado con trastorno del espectro autista comprende el idioma inglés más fácilmente que la lengua castellana, por el aspecto lingüístico de éste, ya que es más directo y tiene menos sílabas, lo que hace que para el alumnado con estas características sea más fácil comprenderlo.

La escasa constatación científica disponible sugiere que el bilingüismo no tiene efectos negativos en el lenguaje de los niños con trastornos del espectro autista. De hecho, estos niños pueden desarrollar sus habilidades lingüísticas en ambos idiomas al mismo nivel que los que solo hablan una lengua. Si bien es cierto, algunos factores pueden influir en su desarrollo en la segunda lengua. Entre ellos, se encuentran el grado de severidad del trastorno, la inteligencia y la frecuencia de uso de ambos idiomas. Garrido et al (2021)

Fiel a la investigación, los niños con TEA bilingües poseen ventajas en cuanto a su vocabulario expresivo, el nivel cognitivo y el pragmático-comunicativo. A pesar de esto, no existe total unanimidad en estas afirmaciones debido a la amplia variedad de características que presentan los niños que forman parte de esta población. (Garrido et al, 2021)

Existen investigaciones en las que se descubre que el alumnado autista y bilingüe duplica las posibilidades de llegar a usar gestos cuando se están comunicando. Además,

esta psicóloga opina que limitarse al habla de un solo idioma cuando el alumno se está desarrollando en un ambiente bilingüe no es necesariamente beneficioso. Por otro lado, se considera que este tipo de alumnado podría llegar a ser capaz de utilizar y sacar provecho de oír diversas lenguas para desarrollar mayor flexibilidad cognitiva, capacidad de análisis, habilidades sociales y mejoramiento de la capacidad mental. (Garrido et al, 2020)

2.3. APRENDIZAJE DE LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNADO AUTISTA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

De acuerdo con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa el estudio de las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil, dominar una o incluso más lenguas extranjeras es una consecuencia indispensable del proceso de globalización en el que nos vemos envueltos.

El pensamiento general en la sociedad actual es el de que cuanto antes se empiece a tomar contacto con las lenguas extranjeras desde una edad lo más temprana posible, mejor. Pero como en todo, existen personas que se posicionan a favor de este pensamiento por los múltiples beneficios que ser bilingüe parece que ofrece, mientras que hay por otro lado detractores del mismo.

Como encontramos en el BOE, la lengua inglesa se trabaja en la etapa de Educación Infantil en los tres cursos de los que se compone. El inglés ya no se estudia para conocer vocabulario o gramática en otro idioma, si no para poder formar al alumnado de cara a situaciones que el futuro pueda ofrecerles de poder comunicarse dentro o fuera de su entorno; para que sean bilingües, lo cual implica un mayor grado de adquisición de un idioma. (Báez Gómez, 2014)

Para comprender como adquieren los niños una L2, debemos tener en cuenta los componentes básicos que determinan el control de un idioma, que son cuatro.

En primera instancia, desde el punto de vista fonético. Los niños en las edades de Educación Infantil tienen mayor capacidad para escuchar sonidos que para reproducirlos de manera correcta, tendiendo en algunos sonidos a la simplificación, especialmente en los que no aparecen en su primera lengua. Para que el alumnado entienda el discurso del maestro, éste debe ser pausado y con paradas continuas.

En segundo lugar encontramos el aspecto morfológico. El primer aspecto que se adquiere de la lengua inglesa es el uso del sufijo "-ing" para expresar acciones continuas, seguido del uso de la letra "-s" para los plurales y el genitivo.

En el campo de la semántica, cuando los niños conocen un nuevo término, generalmente lo utilizan para referirse a diferentes elementos, ya que no tienen suficiente léxico adquirido. Principalmente utilizan nombres de los elementos más cercanos a ellos, verbos generales y adjetivos que hagan referencia a colores y dimensiones.

Por último, encontramos la sintaxis. De primeras, el alumno se expresa en presente, para con el paso del tiempo aprender a desarrollar estructuras más complejas para referirse al pasado. Aprender a construir oraciones interrogativas o negativas pasa por diferentes etapas. (Murado Bouso, 2010)

Pero además, a la hora de cómo el niño adquiere una segunda lengua existen diferentes factores determinantes, como pueden ser el entorno, la motivación, el maestro... pero cabe destacar que el método elegido para impartir la segunda lengua es también importante.

Existen diferentes métodos empleados en la educación que podemos llevar a cabo en el aula, según las características y nivel de aprendizaje de nuestro alumnado: *Direct Method* o Método Directo, TPR (*Total Physical Response*) o Respuesta Física Total, *Communicative Approach* o Método Comunicativo, el Método Situacional, *Silent Way* o Método Silencioso y Método *Suggestopedia* (Solís Bendito, 2016)

Vamos ahora a realizar un pequeño análisis de cada uno de ellos.

En primer lugar, nos encontramos con el *Direct Method* (Método Directo) cuya principal característica reside en su desvinculación con la traducción, ya que defiende la idea de que el aprendizaje de la segunda lengua se produce de manera similar a como se adquiere la L1, es decir, por medio de la asociación directa entre palabras o frases con objetos o acciones. Para aprender la lengua extranjera, es necesario escuchar y hablar, así como asociar significados y secuencias de sonidos sin recurrir a la L1 para establecer tales conexiones mentales.

Aunque en la actualidad se da cabida a explicaciones gramaticales en ciertos casos, se utiliza a veces la L1 y se corrigen errores. (Pérez Vázquez, 2006)

En segundo lugar, el TPR - *Total Physical Response* (Respuesta Física Total). Este método de aprendizaje se basa en el enfoque natural y se caracteriza por la conexión entre el lenguaje y el desplazamiento para crear un espacio distendido que simplifique el

aprendizaje. Los estudiantes son expuestos durante largos períodos al idioma que están adquiriendo para que graben en su mente una especie de mapa lingüístico que luego les sirva como fuente de ayuda en la fase de activación. (Canga Alonso, 2012)

En tercer lugar tenemos el *Communicative Approach* (Método Comunicativo). Dentro del uso del enfoque comunicativo, el protagonista principal del proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumno, mientras que el maestro se convierte en un guía (consejero) que estimula la participación activa y dinámica del estudiante al desarrollar la competencia comunicativa de manera efectiva, basada en la involucración e interacción del estudiante en situaciones reales y cotidianas. (Sánchez Freire & Pérez Barral, 2020)

En cuarto lugar está el Método Situacional. Este método se distingue principalmente por el aprendizaje del idioma desde una perspectiva más práctica, utilizando como referencia el contexto donde se aplicará el proceso. El objetivo es representar el lenguaje común en distintas situaciones cotidianas (en la escuela, en una tienda...). El inconveniente principal es que es difícil catalogar los diversos escenarios en los que nos desenvolvemos, por lo que tan solo es ventajoso para aquellas personas que tienen un avanzado dominio del idioma. (Solís Bendo, 2016)

En la quinta posición encontramos el *Silent Way* (Método Silencioso). Este método se basa principalmente en el silencio en clase por parte del maestro, reduciéndose su actuación a dar órdenes a los alumnos y servir de orientador en las tareas comprobando las premisas presentadas con anterioridad al alumnado.

Lo que se trata de promover a través de este método es la autosuficiencia del alumnado en las tareas permitiendo al docente ofrecer un feedback constante y continuo. (Alonso Pantone y Blanco Fernández, 2011)

Por último, el Método *Suggestopedia*. La Sugestopedia utiliza diversas técnicas de relajamiento y sugestión positiva para activar y perdurar la atención, con el fin de obtener los resultados más óptimos en el aprendizaje. (Zohra Yzidi, s.f). Este método de enseñanza propone un ambiente de felicidad y tranquilidad (Asensio Márquez, 2017)

2.3.1. Metodologías empleadas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en educación infantil del alumnado con trastorno del espectro autista

En el siguiente apartado, me voy a centrar en explicar tres de las metodologías más empleadas y por tanto efectivas para llevar a cabo con el alumnado autista en el aula.

La primera de todas es la metodología TEACCH (*Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación*). Este método fue desarrollado en Carolina del Norte por Schopler y su equipo.

El método se basa en organizar el entorno de trabajo a través del uso de barreras, como pueden ser las visuales, con el fin de reducir las distracciones. Además, los horarios son organizados y se utilizan pictogramas para indicar al alumnado situaciones que ocurrirán en el futuro cercano. Por otro lado, se fomenta el trabajo autónomo a través de secuencias de actividades y, finalmente, se utiliza una estructura visual para enseñar cada uno de los pasos necesarios para llevar a cabo la tarea. Es importante destacar la organización y estructura visual, como elementos clave para asegurar el éxito en la actividad. (Sanz et al, 2018)

Asimismo, en el estudio realizado por Sanz et al (2018) se evidencia que la metodología TEACCH no solo aumenta el campo de evolución del alumnado si no que sirve también para disminuir el estrés tanto del profesorado como de los familiares.

Este método se basa en siete puntos clave, los cuales son:

1. Acomodación perfecta
2. Coordinación entre progenitores y profesionales
3. La mediación más eficiente
4. Hincapié en la teoría cognoscente y conductista
5. Orientación y valoración temprana
6. Educación estructurada con representaciones ópticas
7. Entrenamiento transversal en el modelo generalista

Para que el método alcance el éxito dentro del aula, es esencial emplear la *enseñanza estructurada*, la cual ofrece ayuda en la interacción y percepción del alumnado. Esta enseñanza se basa en primer lugar en el orden y la disposición física de los elementos en el espacio. No debe haber demasiadas distracciones ni incitaciones,

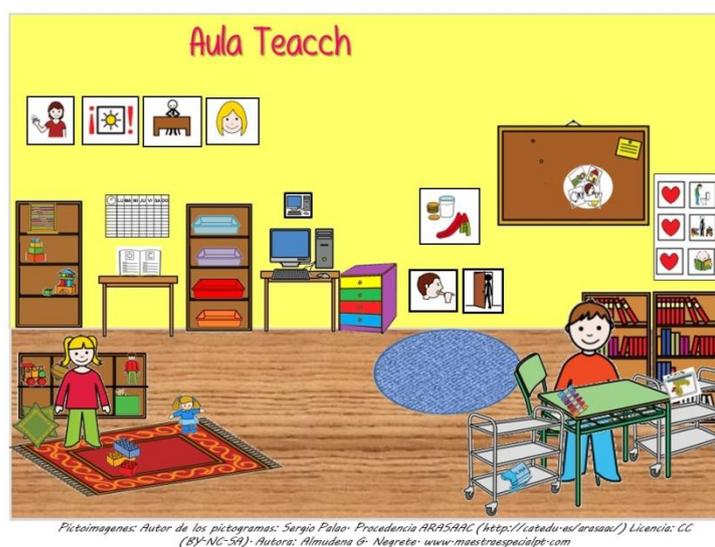
predominando la forma de trabajo “uno a uno”, con el maestro de frente, a un lado o por detrás. Los instrumentos de trabajo, a su vez, deben ser ópticos y accesibles.

Además, los niños necesitan una agenda y unos horarios establecidos que les indiquen el lugar, el trabajo y la organización. Las tareas deben ser anticipadas en todo momento, para que el alumno sepa lo que se va a hacer en todo momento.

Por otro lado, cada actividad que el niño vaya a realizar debe estar claramente señalizada, para que sepan qué y cómo hacer las tareas, cuánto dura y saber cuándo termina.

En último lugar, debe haber una organización visual de la información; con claridad en las tareas, organización del espacio e instrucciones precisas (Fernández, 2022).

Imagen 2. Enseñanza estructurada. *Autismo Navarra*



Mulas et al (2010) muestran que este programa prioriza aprender en diferentes ámbitos, con la participación de múltiples profesionales. Su finalidad es optimizar las dificultades como puede ser comunicarse, el razonamiento, la recepción, la reproducción y las capacidades motrices. Además, está centrado en cinco elementos: el aprendizaje estructurado, técnicas visuales dirigidas a la orientación del sujeto (distribución del aula, de sus elementos y de la agenda), controlar la comunicación (con gestos, fotografías o signos), empezar a tener conocimientos académicos (colores, números, formas...) y coordinarse con los familiares para usar los mismos elementos en casa como en el aula.

Otra de las metodologías empleadas en el aula con el alumnado con trastorno del espectro autista es ABA (*Análisis Aplicado de la Conducta*). Este método se desarrolló a principios de los años cincuenta, aunque se empezó a aplicar en alumnado TEA en los años sesenta, gracias a autores como Charles Foster, Ivar Lovaas, Montrose Wolf y Todd Risley. (Colombo, s.f). A día de hoy, se emplea con alumnado autista, aunque en sus orígenes se utilizaba con individuos que tenían otro tipo de discapacidades del desarrollo. (Piñeros-Ortiz et al, 2012)

ABA emplea los cimientos de la teoría del aprendizaje para mejorar destrezas humanas socialmente trascendentes. Mediante el refuerzo positivo se trata de eliminar conductas disruptivas tanto para el alumno como para su entorno, así como tratar de potenciar otras que se consideran beneficiosas. La ejecución en edades tempranas se va a aplicar a diferentes áreas: destrezas sociales, juego, desarrollo motriz, habla, habilidades académicas y lograr un estilo de vida independiente. (Piñeros-Ortiz et al, 2012)

Uno de los métodos que se emplea dentro de la metodología ABA es el “Entrenamiento en ensayos separados” (*Discrete Trial Training, DTT*). Consiste en una serie de etapas a seguir para que el proceso sea escalonado, de lo más sencillo a lo más complejo. Lo primero de todo es definir una cuestión, la cual funcionará de incentivo. En caso de que fuera necesario, la orden se acompañará de un fortalecimiento. A continuación, la resolución por parte del sujeto podrá ser acertada o no. Como último paso, quien dirige la situación proporcionará un refuerzo positivo si es correcto, y en caso de no ser acertada se ignorará o rectificará. Los estudios sobre ABA, demuestran que este procedimiento genera una mejora del cociente intelectual, así como una evolución en la conducta adaptativa y del lenguaje expresivo y receptivo, (Mulas et al, 2010).

Según Fernández (2022) esta metodología se enfoca en examinar la conexión entre las conductas y el ambiente para asistir en el desarrollo de la verbalización, la capacidad cognitiva y la socialización del niño. Todo esto se puede lograr motivando al niño a adaptarse bien al entorno a través de estrategias como la recompensa o la reprimenda. Sin embargo, antes de intentar reducir o eliminar patrones de comportamiento estereotipados, es necesario establecer una relación basada en la familiaridad y la afectuosidad con el niño o niña. Los pasos a seguir para disminuir estas conductas serían:

1. Investigar el origen de la conducta o qué la causa.

2. Examinar la mejoría del comportamiento a través de la enseñanza.
3. Proporcionar refuerzos positivos al niño y aumentar la complejidad de las actividades
4. Crear un programa que incluya la colaboración de la familia para conservar la mejoría en el tiempo.

En tercer y último lugar voy a hablar del modelo Denver. Fue creado por Sally Rogers y Geraldine Dawson en el año 2000. El enfoque Denver es una técnica de abordaje completa y temprana para infantes con Trastornos del Espectro Autista y es utilizado en los intervalos de edad que oscilan entre los 12 meses y los 3 años, y posteriormente entre los 4 o 5 años. La técnica se usa observando el patrón típico de evolución. (Valverde, 2020)

Este modelo tiene en cuenta los intereses únicos de cada niño con TEA y busca establecer fundamentos para que el individuo se pueda comunicar e interactuar con personas adultas. Utiliza tanto el modelo constructivista como los modelos transaccionales para lograr el mejor desarrollo del niño y su aprendizaje, (Tello, 2011).

El modelo Denver otorga gran relevancia al rol de los progenitores o encargados del menor, ya que ellos son quienes comparten más tiempo con él y, según su personalidad, acciones y emociones, se irán moldeando su conducta y habilidades. Por ello, se requiere de la intervención en la casa, junto a los cuidadores o padres, para que las habilidades trabajadas puedan ser aplicadas por los adultos que interactúan más frecuentemente con el niño y no solo durante la intervención, sino también en la rutina diaria de los progenitores. Tello (2011)

Uno de los propósitos fundamentales de la acción es lograr el enfoque en la información vital, tales como el lenguaje oral, las expresiones faciales y las acciones de los individuos.

En el crecimiento del habla es esencial un ambiente muy enriquecedor, en el que haya una interacción social afectuosa, en el que el enfoque del niño se centre en la información que lo llame la atención socialmente. Es decir, es imprescindible que el niño no solo reciba exposición al habla, sino que también lo pruebe mediante un contexto social interactivo. (Valverde, 2020)

Según Valverde (2020), los aspectos principales del modelo Denver son:

- Un currículo para el desarrollo implementado por un equipo multidisciplinario que cubra todos los ámbitos
- La relevancia de las interacciones personales y de las prácticas socio sensoriales

- Énfasis por el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal
- Lograr de manera natural la reproducción de movimientos faciales, gestos, expresiones y habilidades de manipulación de objetos
- La atención a las técnicas didácticas que abordan los aspectos cognitivos de los juegos
- Coordinación con los padres

2.3.2. Recursos para el aprendizaje del inglés dirigidos al alumnado autista

En relación con el uso del material para estudiantes con TEA, es importante considerar las necesidades del alumno y planificar semanalmente el trabajo y materiales a utilizar. Sin embargo, en ciertas ocasiones esta planificación puede cambiar debido a la situación actual del alumno, quien llega al aula con ansiedad, alteración o falta de motivación para trabajar. Por lo tanto, es necesario adecuarnos al contexto y modificar las actividades y el material de acuerdo con esto, (Moreno, 2022). Además, para enseñar inglés a niños con Trastorno del Espectro Autista hay que enfocarse principalmente en la motivación y el aprendizaje significativo (Martos, 2019).

Los pictogramas son representaciones visuales icónicas que figuran (más o menos realísticamente) objetos u elementos de la realidad, y a través de ellos se pueden interpretar hechos o elementos y es por este motivo que se utilizan con personas con dificultades a la hora de comunicarse tanto de forma hablada como escrita. El alumnado con trastorno del espectro autista los utiliza para ser capaces de comprender las actividades cotidianas de una manera más sencilla (Martos, 2019).

El uso de los pictogramas está extendido y cada vez se utiliza más con alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (Martínez, 2014). Son muy útiles si siguen una serie de patrones. En primer lugar, deben ser sencillos y fieles a la realidad, deben ser capaces aportar la mayor cantidad de información posible, también deben llevar rotulado lo que representan – en la parte superior o inferior- y por último es necesario que presenten tácticas visuales (Martos, 2019).

Otro recurso útil para la enseñanza del inglés en alumnado autista es la musicoterapia. Hay múltiples investigaciones que constatan que el uso de la música mejora las complicaciones de algunas alteraciones como podría ser el TEA. La música puede ayudar en el desarrollo del lenguaje y la comunicación en general, al mismo

tiempo que facilita la identificación y reconocimiento de palabras, grafías, conceptos y habilidades para escribir. También aumenta la comunicación no verbal y las capacidades gestuales. Existen adaptaciones para los niños con TEA y las letras de las canciones se les pueden dar con pictogramas para que puedan seguirlas (Sotelo, 2019).

Imagen 3. Frutas en inglés. *Asociación Navarra de Autismo*

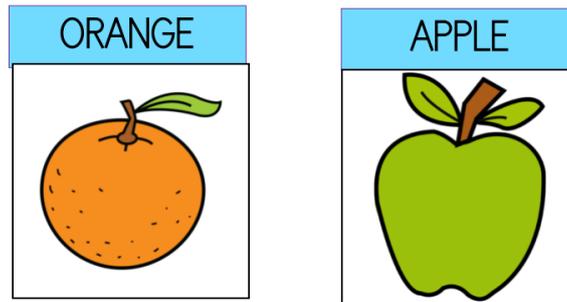


Imagen 4. León en inglés. *Asociación Navarra de Autismo*

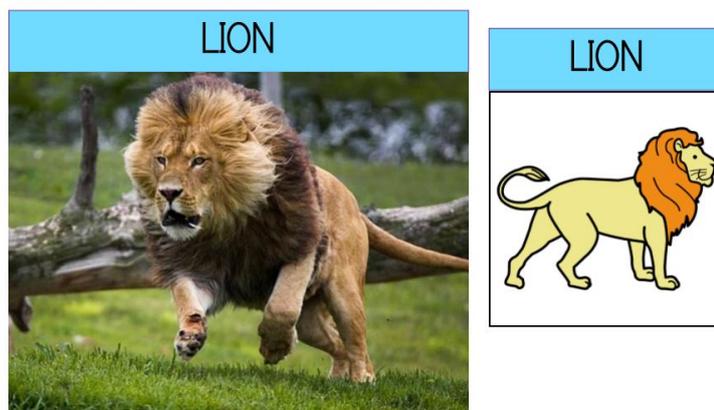


Imagen 5. Canción en inglés con pictogramas. ARASAAC



Por otro lado, de forma online encontramos múltiples páginas web o aplicaciones móviles que sirven como recurso de aprendizaje. Se trata de páginas especializadas dirigidas al alumnado autista y en este caso al aprendizaje del inglés.

En primer lugar *Autismate*, es una aplicación diseñada para ayudar a usuarios que tienen dificultades para comunicarse verbalmente utilizando símbolos e imágenes para ayudar a los usuarios a expresar sus pensamientos.

First Then Visual Schedule es una aplicación que permite crear horarios visuales para ayudar a los niños autistas a entender y seguir rutinas y secuencias de actividades. Puede ser utilizado para establecer una estructura visual para las lecciones de inglés y facilitar la comprensión de las tareas a realizar.

Otra aplicación es *ABA Flashcards*, la cual utiliza el enfoque de análisis de comportamiento aplicado (ABA) para enseñar vocabulario y conceptos en inglés. Proporciona tarjetas visuales interactivas con imágenes y palabras para ayudar a los niños a aprender nuevas palabras y mejorar su reconocimiento visual. Además, permite crear las tuyas propias.

Imagen 6. App Autismate

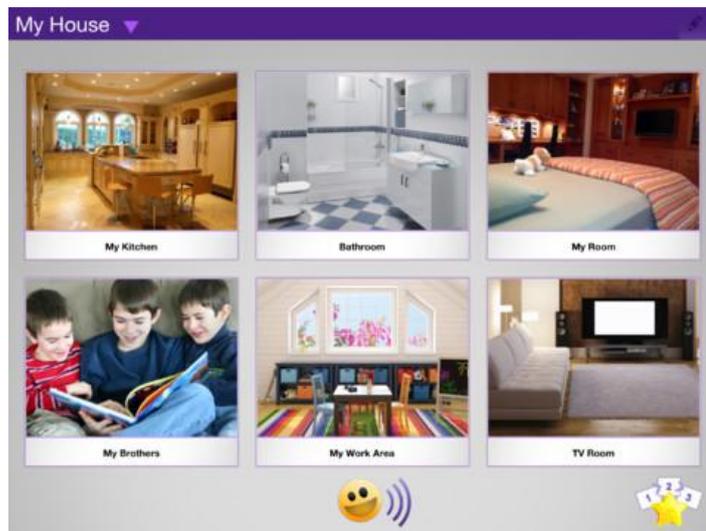


Imagen 7. First Then Visual Schedule



3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

3.1. OBJETIVOS

Tras la revisión teórica varios aspectos han quedado sin terminar de esclarecer, y por ese motivo, en la parte práctica se pretenden cumplir una serie de objetivos:

1. Crear una propuesta de innovación específica para el alumnado autista.
2. Ofrecer una visión renovadora de los materiales que pueden ser empleados en el aula de inglés con el alumnado autista.
3. Diseñar una propuesta de innovación que cubra el vacío encontrado en la parte teórica.

Asimismo, con la realización de la encuesta, se quieren cumplir unos objetivos secundarios:

1. Descubrir el conocimiento de diferentes miembros del profesorado al respecto de la enseñanza del inglés al alumnado autista.
2. Conocer la opinión de diferentes profesionales de la educación al respecto de enseñar inglés al alumnado autista.
3. Saber si el profesorado conoce los materiales existentes para trabajar el inglés con el alumnado TEA.

3.2. METODOLOGÍA

Para poder cubrir el vacío generado tras la revisión bibliográfica se ha llevado a cabo una encuesta con la intención de conocer el entendimiento actual de los maestros sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza del inglés con alumnado autista: cuál es la metodología más adecuada, cómo son los materiales... y conocer la opinión de los profesionales con respecto a los beneficios o desventajas que puede suponer trabajar el inglés con este tipo de alumnado.

La encuesta se ha realizado a 13 maestros del grado de Educación Infantil de diferentes centros escolares, tanto de Soria como de otras ciudades. A raíz de esta encuesta podré saber cuáles son las dudas o la información con que cuentan los

maestros en esta etapa con respecto al alumnado autista, y a partir de esto, realizaré una propuesta de innovación educativa enfocada en aquellos aspectos más débiles.

3.3. DESCRIPCIÓN DE LA ENCUESTA

El cuestionario se ha realizado con *Google Forms* y se ha hecho llegar a los participantes por correo electrónico. Está formado tanto por preguntas de breve desarrollo, como por preguntas de sí o no, ya que quería que fuera breve, fácil y sencillo de responder para que los participantes lo hicieran con ganas.

Las preguntas realizadas han sido las siguientes:

1. ¿Alguna vez has trabajado con un niño/a autista? Si la respuesta es afirmativa, describe las características que recuerdes. Si has tenido varios casos, describe el más significativo para ti.
2. ¿Crees que es posible trabajar el inglés con niños autistas en Educación Infantil? Desarrolla tu respuesta.
3. En el caso del inglés, ¿crees que las dinámicas de grupo pueden ser beneficiosas para trabajar los contenidos con este tipo de alumnado?
4. ¿Sabes cómo se trabaja el inglés -en caso de trabajarse- con niños/as autistas?
5. ¿Conoces algún caso de niño autista que haya conseguido desarrollar su habilidad en el inglés?
6. ¿Crees que el aprendizaje del inglés puede ser beneficioso para los niños autistas?
7. ¿Crees que se debería ofrecer algún tipo de apoyo en la clase de inglés para los estudiantes autistas, como un asistente o recursos adicionales?
8. ¿Sabes cómo son los materiales en inglés existentes para trabajar con alumnado autista?
9. ¿Crees que existen los materiales o recursos suficientes para trabajar con el alumnado autista el inglés?
10. ¿Qué estrategia o metodología consideras la más adecuada para trabajar con el alumnado autista el inglés?

3.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La segunda pregunta *¿Alguna vez has trabajado con un niño/a autista?*, ha dejado entrever que 12 de los 13 encuestados han tenido al menos un alumno autista en el aula alguna vez. En base a las respuestas obtenidas, concluyo que no se puede generalizar sobre al alumnado autista y sus dificultades o capacidades de desarrollo así como en su capacidad de comunicación con el exterior. Cada una de las descripciones realizadas por los diferentes docentes son diferentes y particulares de cada caso. Hay desde el que describe un alumno que no es capaz de articular palabra hasta el caso en que son cariñosos y les gusta socializar y realizar alguna actividad en grupo. Las dificultades para comunicarse y relacionarse con los demás son claramente comunes en la mayoría de los casos, pero existen diferentes formas de expresión y diferentes grados de evolución.

En cuanto a la tercera pregunta, sobre si el trabajo del alumno autista debe ser necesariamente en mesa individual, las respuestas también son variadas pero tiran hacia un mismo tipo de resolución. A excepción de tres respuestas que claramente optan por el trabajo individual del alumnado TEA, el resto de las respuestas contemplan tanto el trabajo individual como el grupal o colectivo, siempre dependiendo de las características de cada alumno autista que tengamos, del tipo de tarea y de todo el contexto en general. Existirán momentos en el aula en que podremos incluir al autista con el resto de sus compañeros y habrá otro tipo de actividades en que debemos dejarlo trabajar aparte, además de adaptándole los contenidos, y si fuera posible, trabajando siempre con un profesor especializado. alguna de las respuestas apunta a que trabajar en conjunto con el resto de compañeros es beneficioso pero que la presencia de un maestro de referencia puede ser también ventajosa para los estudiantes con autismo, ya que les proporciona seguridad y les ayuda a familiarizarse con el vocabulario del aula.

La cuarta pregunta *¿Crees que es posible trabajar el inglés con niños autistas en Educación Infantil?* ha resultado ser bastante positiva. Tan solo una de las respuestas niega rotundamente el aprendizaje del inglés en el alumnado autista pero basándome en las demás respuestas puedo extraer la conclusión de que los profesores creen que es posible que los niños autistas tengan la capacidad de aprender diferentes materias, siempre y cuando se adapten los ejercicios a sus necesidades y se les motive adecuadamente. Aunque el grado de desarrollo del habla de la lengua materna puede

influir, muchos niños autistas pueden aprender a través de asociaciones imagen/palabra y apoyo visual, como el uso de pictogramas o materiales manipulables. Aunque puede requerir más tiempo y esfuerzo en algunos casos, se considera que los resultados pueden ser positivos. Además, se destaca que estos niños suelen comprender más de lo que parece a primera vista, y si están interesados, pueden hacerlo saber. Aunque hay opiniones divergentes, en general se reconoce que los niños autistas son capaces de aprender, aunque pueda requerir una metodología de aprendizaje diferente o más adaptada a sus necesidades.

En cuanto a la quinta pregunta, los encuestados muestran su conformidad a incluir al alumnado autista en dinámicas de grupo a la hora de trabajar el inglés. El 61,54% (8 de 13) muestran un sí rotundo y el 38,46% (5 de 13) restante opina que tal vez. Nadie ha votado que no en esta pregunta, lo cual refleja la posibilidad de que los maestros lleven a cabo dinámicas de grupo en inglés es positivo.

En la sexta pregunta *¿Sabes cómo se trabaja el inglés con niños/as autistas?*, queda claro que los maestros no saben, en general, cómo trabajar la materia de inglés en el aula con un niño autista. Tan solo el 38,46% (5 de 13) ha respondido afirmativamente a esta cuestión, lo cual del total de encuestados resultado poco porcentaje.

De las personas encuestadas para la pregunta número 7 *¿Conoces algún caso de niño autista que haya conseguido desarrollar su habilidad en el inglés?*, 8 respondieron "no" y 5 respondieron "sí". Esto sugiere que hay menos casos conocidos de niños autistas que hayan desarrollado su habilidad en inglés en comparación con aquellos que no lo han hecho, al menos entre las personas encuestadas. Es posible que se necesite más investigación para comprender por qué puede ser más difícil para los niños autistas desarrollar habilidades en el idioma inglés, o si esto es simplemente un resultado fortuito de la muestra encuestada.

Para la octava pregunta del cuestionario *¿Crees que el aprendizaje del inglés puede ser beneficioso para los niños autistas?* Los resultados sugieren que la mayoría de los encuestados (53,85%) cree que el aprendizaje del inglés puede ser beneficioso para los niños autistas, aunque hay un número significativo de personas que tienen dudas (38,46%) al respecto. La única respuesta "no" sugiere que al menos una persona cree que el aprendizaje del inglés no es beneficioso para los niños autistas.

De la novena pregunta, *¿Crees que se debería ofrecer algún tipo de apoyo en la clase de inglés para los estudiantes autistas, como un asistente o recursos adicionales?* puedo concluir que existe un consenso general entre los participantes en cuanto a que se

debería ofrecer algún tipo de apoyo en la clase de inglés para los estudiantes autistas. La gran mayoría de las respuestas afirman que se debe brindar apoyo adicional, ya sea a través de un asistente o recursos adicionales. Las respuestas destacan que este apoyo adicional es fundamental para asegurar que los estudiantes autistas puedan tener una educación de calidad y oportunidades equitativas de aprendizaje. Se menciona la importancia de contar con una persona de apoyo, como un asistente o un profesional especializado, que pueda facilitar intervenciones y adaptar los materiales y contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes autistas. Además, se enfatiza la necesidad de atención individualizada, incluso en actividades grupales, para asegurar que los estudiantes autistas reciban el apoyo necesario. Las respuestas indican que se considera necesario ofrecer apoyo adicional en la clase de inglés para los estudiantes autistas.

La décima pregunta del cuestionario hace referencia al conocimiento del profesorado de los materiales en inglés para trabajar con el alumnado TEA. La mayoría de los participantes (9 de 13) no sabe cómo son los materiales en inglés existentes para trabajar con alumnado autista. Por otro lado, cuatro respuestas indican que sí tienen conocimiento sobre la existencia de estos materiales. Esta discrepancia en las respuestas sugiere que hay una falta de conocimiento generalizado sobre los materiales específicos en inglés diseñados para trabajar con alumnos autistas. La mayoría de los participantes no están familiarizados con los recursos y materiales disponibles en este campo.

La penúltima pregunta *¿Crees que existen los materiales o recursos suficientes para trabajar con el alumnado autista el inglés?* trata de averiguar si los maestros opinan que existen los materiales necesarios para impartir la asignatura de inglés con niños autistas. Puedo concluir que hay una falta de consenso o conocimiento sobre si existen suficientes materiales o recursos para trabajar con el alumnado autista en el aprendizaje del inglés. La mayoría de las respuestas indican que los participantes no están seguros o desconocen si existen suficientes recursos disponibles. Algunos mencionan que siempre se pueden conseguir más materiales o recursos, mientras que otros señalan que la variedad de materiales es limitada o que no se utilizan en las aulas.

Algunas respuestas sugieren que los recursos disponibles pueden estar más enfocados en estimular la comunicación verbal y que los materiales para trabajar el inglés pueden quedar en un segundo plano. Se menciona la importancia de la iniciativa del maestro para crear más recursos o generar nuevas situaciones de aprendizaje. En resumen, las respuestas indican una falta de certeza sobre la existencia de suficientes

materiales o recursos para trabajar con el alumnado autista en el aprendizaje del inglés. Se mencionan la necesidad de obtener más recursos, la limitada variedad de materiales disponibles y la importancia de la iniciativa del maestro. Además, se señala que aún hay trabajo por hacer en el desarrollo y acceso a estos recursos.

Por último, con respecto a la metodología más adecuada para trabajar el inglés con el alumnado autista, había cuatro opciones disponibles: metodología TEACCH, ABA, Denver o desconozco estas metodologías. Según las respuestas del cuestionario, la metodología más mencionada y considerada adecuada para trabajar con el alumnado autista en el aprendizaje del inglés es TEACCH. Sin embargo, es importante destacar que la falta de menciones específicas a las metodologías de Denver y ABA, así como el desconocimiento generalizado de estas metodologías, sugieren que pueden existir diferentes enfoques y estrategias utilizadas en el campo de la enseñanza del inglés a estudiantes autistas.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

A lo largo de los siguientes apartados se ha diseñado una propuesta didáctica acorde para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista en la etapa de Educación Infantil. Se hablará de los objetivos y contenidos que en ella se van a trabajar, de la contextualización, de la metodología que va a ser utilizada, de la temporalización, y de los materiales que van a ser empleados en su desarrollo.

La innovación que a través de esta propuesta se presenta consiste en ir más allá de los materiales encontrados en internet, además de presentar, ajustado en cierto modo, materiales al alumno autista que también puedan ser trabajados por el resto de alumnos. De esta manera, sacamos al alumno autista de su mesa individual de trabajo y lo mezclamos con el resto de compañeros, lo cual puede ser beneficioso tanto para su aprendizaje como para su proceso de socialización.

La siguiente propuesta está destinada a desarrollarse de manera individualizada con alumnado con Trastorno del Espectro Autista, dentro de la asignatura de inglés. Dadas las características de este tipo de alumnos, se trabajará con uno o dos alumnos a la vez como máximo, para poder así estar atentos al progreso de ambos de forma

equitativa y poder prestarles el apoyo que necesitan para superar con éxito las actividades que se les proponen.

La enseñanza de niños y niñas autistas requiere una metodología didáctica cuidadosa y bien planificada. En el caso de la enseñanza del idioma inglés para niños y niñas autistas en la etapa de infantil, se debe diseñar una propuesta específica que tenga en cuenta sus necesidades y características.

Esta propuesta didáctica en inglés para alumnado autista en infantil tiene como objetivo principal facilitar su aprendizaje del idioma de manera adaptada e individualizada. Para ello, se propondrán actividades y recursos que fomenten su interés y motivación por la lengua inglesa y se adaptarán las estrategias y herramientas didácticas al nivel de desarrollo y necesidades de cada niño o niña. Las actividades que van a ser planteadas son las mismas que podrían llevarse a cabo dentro de un aula con más niños, pero en nuestro caso, nos vamos a centrar en los materiales y metodología en que lo trabajaríamos con un alumnado autista dentro del aula.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

De acuerdo con el cuestionario realizado a diferentes profesionales de la educación, la siguiente propuesta didáctica busca cumplimentar con algunas de las carencias o dudas que muestran al respecto de la enseñanza del inglés dirigido al alumnado autista.

La siguiente propuesta didáctica llamada *“From one to five, let’s count!”* va dirigida a un alumno de un aula de 3º de Educación Infantil de un centro público de la ciudad de Soria. En esta clase contamos con 24 alumnos, uno de los cuales tiene Trastorno del Espectro Autista (TEA), para el cual está diseñada la siguiente propuesta.

4.2. METODOLOGÍA

En primer lugar, debido al desconocimiento sobre las metodologías existentes para trabajar con el alumnado autista, la siguiente propuesta se llevará a cabo empleando la metodología TEACCH, ya que es la más adecuada para trabajar la segunda lengua extranjera y a pesar de ser la más elegida, la mayoría de los encuestados muestra un desconocimiento acerca de todas estas metodologías en general.

Se van a plantear actividades tanto de trabajo en mesa de manera individual como actividades para que el alumno autista pueda involucrarse con sus compañeros en las tareas, ya que en la encuesta muestran los diferentes maestros estar de acuerdo en que puede beneficiar al aprendizaje de la segunda lengua. Además, se tratará de hablar la lengua inglesa lo máximo posible, siempre y cuando el alumno sea capaz de seguir y entender las explicaciones.

4.3. OBJETIVOS

Los objetivos de la propuesta son los siguientes:

1. Reconocer y comprender los números. El objeto es que los alumnos autistas puedan reconocer y comprender los números del 1 al 5 en inglés tanto de forma visual como auditiva. Esto implica que puedan identificar los números escritos, relacionarlos con su representación visual y comprender su significado.
2. Asociar número-cantidad. El fin es que los alumnos puedan asociar cada número con su correspondiente cantidad. Por ejemplo, que puedan reconocer que el número 3 representa tres objetos o que el número 5 representa cinco objetos.
3. Contar objetos y realizar conteos simples. La finalidad es que los alumnos puedan contar objetos del 1 al 5 en inglés. Esto implica que puedan contar de forma secuencial y asignar el número correcto a cada objeto contado.

4.4. CONTENIDOS

Los contenidos que se van a trabajar en la propuesta de innovación son los siguientes:

1. Concepto de número y cantidad
2. Identificación y reconocimiento de los números del 1 al 5 en inglés
3. Asociación de cantidad y número
4. Actividades manipulativas y sensoriales para trabajar los números, mediante pictogramas y materiales manipulativos

4.5. TEMPORALIZACIÓN

La unidad didáctica sobre los números en inglés del 1 al 5, adaptada para el alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), tendrá una duración total de dos semanas. Durante estas dos semanas, se llevarán a cabo tres sesiones por semana, los martes, jueves y viernes, con una duración de 45 minutos cada una.

Enero 2024							Calendarpedia Your source for calendars
Sem.	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	1	2	3	4	5	6	7
2	8	9	10	11	12	13	14
3	15	16	17	18	19	20	21
4	22	23	24	25	26	27	28
5	29	30	31	1	2	3	4

© Calendarpedia® www.calendarpedia.com 111 Año Nuevo, 511 Día de Reyes

Sesión número 1, martes 9	<i>"From 1 to 3"</i>
Sesión número 2, jueves 11	<i>"Meeting number 4"</i>
Sesión número 3, viernes 12	<i>"Story time"</i>
Sesión número 4, martes 16	<i>"Meeting number 5"</i>
Sesión número 5, jueves 18	<i>"Simon Says"</i>
Sesión número 6, viernes 19	<i>"Dance with the numbers"</i>

4.6. PARTICIPANTES

La propuesta didáctica que se va a desarrollar a continuación va destinada a un alumno o alumna con Trastorno del Espectro Autista, con la idea de trabajarse de manera individual en su mesa de trabajo aunque incluyendo las adaptaciones necesarias para que pudiese en algún momento juntarse con sus compañeros de clase para hacer alguna de las actividades.

Las características de nuestro alumno son:

- Tiene un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Sufre dificultades en la comunicación verbal, pero se comunica a través de gestos, palabras sueltas y algunos sonidos.
- Tiene una atención selectiva y puede tener dificultades para mantener la concentración durante períodos prolongados.
- Disfruta de rutinas y estructuras predecibles, ya que le brindan seguridad y estabilidad.
- Presenta intereses específicos y obsesiones en determinados como por ejemplo, los números.
- Puede mostrar hipersensibilidad o hipo sensibilidad a ciertos estímulos sensoriales, como los ruidos o la textura de ciertos objetos.
- Tiene habilidades visuales y puede ser un aprendiz visual.

Esta propuesta va destinada a un alumno con unas características específicas, pero puede ser llevada a cabo por todo aquel que desee y la vea factible con un alumno TEA.

4.7. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

En la primera sesión de la unidad, llevada a cabo el martes día 9, se introducirán los números en inglés mediante una serie de actividades. En primer lugar, se le presentarán los números del 1 al 3 utilizando una bandeja con tarjetas numeradas y una serie de objetos manipulativos (cuentas, piedras, bloques de construcción...). Consiste en que el alumno asocie cada número con la cantidad adecuada. Para facilitarle la comprensión de la tarea se le proporcionarán apoyos visuales, como una plantilla con los números, para ayudarle a asociar los objetos con los números correspondientes. El objetivo de esta actividad es presentar los números del 1 al 3 en inglés al alumno.

Para reforzar el aprendizaje de estos números, se prepararán tarjetas con números escritos en inglés y tarjetas con representaciones visuales de objetos o cantidades correspondientes. Estas tarjetas se colocarán boca abajo sobre la mesa. A continuación, se pedirá al alumno que elija una tarjeta numérica y busque su pareja correspondiente entre las tarjetas visuales. Una vez que encuentre una pareja deberá tratar de decir en voz alta el número en inglés. El objetivo de esta actividad es promover el reconocimiento de los números en inglés, así como asociar entre los números y sus

representaciones visuales a través del juego. Esta actividad puede trabajarse también a nivel de aula, involucrando a todos los niños para que jueguen a la vez.

La segunda sesión de la unidad, que tendrá lugar el jueves día 11, se llevará a cabo un reforzamiento de los números del 1 al 3 y se introducirá el número 4. Para afianzarlo visto en la primera sesión, se le mostrarán las tarjetas del día anterior boca abajo y desordenadas, y él tendrá que ordenarlas de forma correcta. Además, se le añadirá la tarjeta del número 4 para ver por instinto donde la coloca, y se le enseñará como se dice en inglés. El objetivo de esta actividad es reconocer los números del 1 al 3 y aprender el número 4 en inglés.

Por otro lado, le ofreceremos para el trabajo en mesa de forma individual fichas plastificadas para que pueda hacer, borrar y repetir las veces que quiera. Por un lado, unas con los números del 1 al 4 para repasar, y también las grafías en inglés: *one, two, three & four*. Por detrás de cada ficha, una hoja llena de números para que busquen únicamente el número que tenían por delante todas las veces que aparezca. El objetivo de estas dos actividades será practicar la escritura y reconocer los números del uno al cuatro.

En la tercera sesión, que tendrá lugar el viernes día 12, haremos un repaso exhaustivo de los números trabajados en esta semana, utilizando la mesa de luz con arena. Utilizaremos este recurso para contar un cuento sobre los números del 1 al 4 y utilizaremos la arena para ir haciendo representaciones visuales que ayuden al niño a entender la historia. Se irá contando lentamente y se pedirá la participación del alumno, dibujando él ciertas cosas en la mesa para comprobar que entiende lo que se está contando. La historia se contará en castellano, ya que si no sería muy complicado que el niño entienda todo el contexto, pero los números y algún otro elemento de la historia como las frutas serán repetidos a continuación en inglés. Después de la historia, haremos preguntas de comprensión, utilizando también la mesa de luz y la arena. El cuento será el siguiente:

“Había una vez cuatro amigos: Uno, Dos, Tres y Cuatro. Vivían en un pequeño pueblo donde todos se conocían y se ayudaban mutuamente. Un día, los cuatro amigos decidieron ir juntos a recoger frutas en el bosque. Uno tomó una manzana, Dos tomó dos peras, Tres tomó tres bananas y Cuatro tomó cuatro ciruelas. Después de haber recogido frutas, regresaron a casa y las compartieron entre ellos. Cada uno tuvo una fruta diferente para comer y todos estaban muy contentos. Desde ese día, los amigos se

dieron cuenta de que juntos podían hacer cosas increíbles y sobre todo, disfrutar de la vida y de lo que les rodeaba”

En la segunda semana, el martes día 16 revisaremos los números del 1 al 4 trabajados la semana anterior e introduciremos el número 5. Para repasar los números visto la semana anterior, en la mesa del niño, iremos colocando cantidades del 1 al 4 con diferentes objetos para que asocie con el número en inglés. Si es necesario, le ayudaremos a recordar. A continuación, le volveremos a colocar sobre la mesa las tarjetas del 1 al 4, y cuando las haya repasado todas añadiremos la del número 5. Le daremos unas pinzas, y en cada tarjeta deberá poner tantas pinzas como correspondan. El objetivo de esta actividad es recordar los números del 1 al 4 y conocer el número 5.

A continuación le mostraremos un ábaco con 5 barras, y le colocaremos las fichas de los números desordenadas. Deberá colocar tantas bolitas en cada barra como indique la ficha que esté a la altura. Es decir, podemos ordenarle las fichas 3-2-5-1-4, y que deba colocar en la primera barra 3 bolas, en la segunda 2, en la tercera 5, en la cuarta 1 y en la última 4. El objetivo de esta actividad es asociar cada número con su cantidad correspondiente.

En la quinta sesión, que tendrá lugar el miércoles día 18, jugaremos con toda la clase, incluido nuestro alumno TEA a “*Simon Says*”. Pediremos que den –del 1 al 5- palmadas, saltos, vueltas, que levanten los dedos... Por ejemplo: *Simon Says jump three times*. En caso de que la orden no fuera entendida, la haría el maestro para que mediante el ejemplo se entienda lo que hay que hacer. El objetivo de este juego, es trasladar el contenido aprendido a acciones reales.

Para finalizar con los números del 1 al 5, trabajaremos un puzle muy sencillo en el que tendrá que unir cada número con su palabra correcta en inglés. El objetivo de esta actividad es trabajar de forma autónoma uniendo cada número con su palabra correspondiente.

Para evaluar y cerrarla unidad llevaremos a cabo una evaluación formativa para verificar el aprendizaje del alumno en relación con los números en inglés del 1 al 5 en la última sesión.

Primero de todo, pondremos en la pantalla digital un recurso interactivo en el cual deberá ir asociando cada número en inglés con el número de objetos que aparezcan al lado en pantalla. El recurso será extraído de la página *Wordwall*, y también podrá ser utilizado por el resto de alumnos de la clase. (<https://wordwall.net/es/resource/30329480/esl/numbers-1-to-5>)

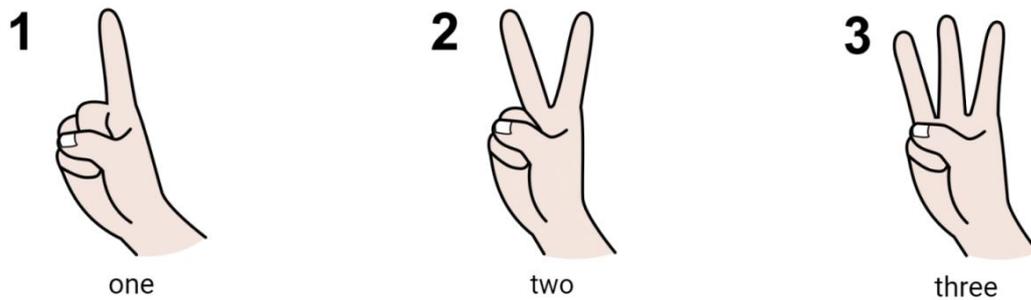
Para finalizar la unidad, pondremos para toda la clase una sencilla canción en inglés con los números del 1 al 5, para que puedan expresarse libremente por el espacio bailando y cantando, y además, repasen lo aprendido.

(<https://www.youtube.com/watch?v=RB6ZWWpykCs&t=33s>)

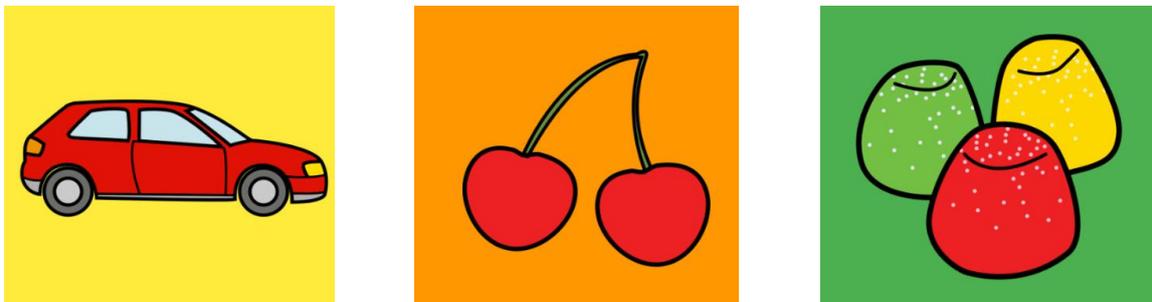
4.8. MATERIALES EMPLEADOS

Para trabajar la primera sesión necesitaremos pictogramas de los números del 1 al 3 con las palabras en inglés y una representación visual, los materiales manipulativos que podamos conseguir en el aula (bloques de construcción, juguetes, bolígrafos...), tarjetas con las palabras en inglés *one*, *two*, *three* y tarjetas con las representaciones visuales de un objeto, dos objetos y tres objetos. A continuación se muestran cómo serían los pictogramas de los números del 1 al 3 en inglés, y de las representaciones con figuras. Los pictogramas serán parte importante durante toda la unidad y se irán colocando en la mesa de trabajo del niño para ir añadiendo los que faltan.

Pictogramas números del 1 al 3 en inglés. ARASAAC



Pictogramas representación numérica del 1 al 3. ARASAAC

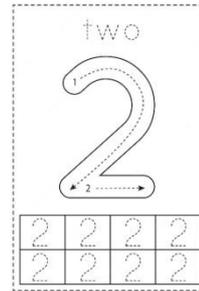
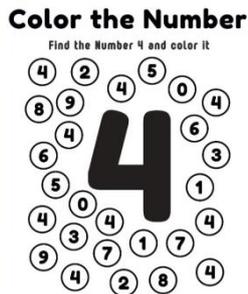


Para la segunda sesión necesitaremos el pictograma del número 4 y las fichas plastificadas del 1 al 4 para trabajar la grafía en inglés y para buscar los números por detrás. A continuación se muestra como sería el pictograma del número 4, la tarjeta con su representación y un ejemplo de cómo serían las fichas plastificadas del 1 al 4.

Pictograma del número 4 en inglés y su representación gráfica. ARASAAC



Fichas para trabajar la grafía de los números. Pinterest



Para la tercera sesión necesitaremos únicamente la mesa de luz y la arena. En la siguiente, el pictograma del número 5 en inglés –que se muestra a continuación– junto con la tarjeta de la representación, las pinzas y el ábaco.

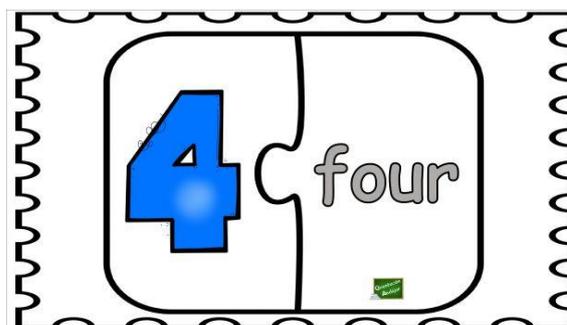
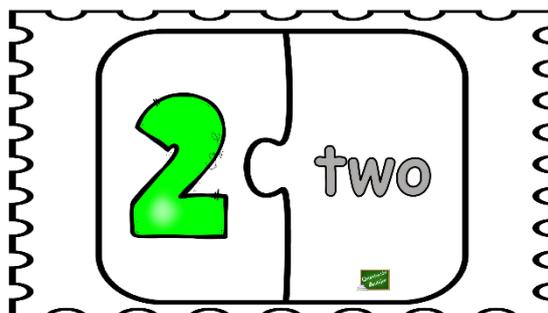
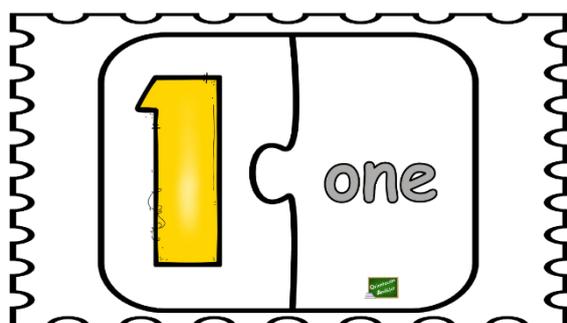
Pictogramas número 5 en inglés y representación gráfica. ARASAAC



Para poder llevar a cabo la penúltima sesión utilizaremos las piezas del puzle que se muestran a continuación.

Piezas de puzle para unir el número con las palabras en inglés. *Orientación*

Andújar



Para finalizar, en la última sesión el único recurso que necesitaremos es la pantalla digital, táctil si fuese posible.

4.9. EVALUACIÓN

La evaluación será formativa y continua, con el objetivo de monitorear el progreso del alumno. Se adaptarán las estrategias y actividades según las necesidades del alumno,

y se proporcionará *feedback* constructivo para reforzar positivamente los logros alcanzados. Esto contribuirá a su motivación y autoestima, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor.

No se realizará una evaluación cuantitativa del alumno, sino más bien un seguimiento de los objetivos planteados, comprobando si se han podido cumplimentar o hay que remodelarlos en algún aspecto.

Para comprobar que se han adquirido los conocimientos estipulados, servirán de referencia los ítems que se muestran a continuación.

	Conseguido	No conseguido
Nombra en inglés los números del uno al cinco		
Asocia los números con sus cantidades		
Identifica la grafía con el número correspondiente		
Cuenta hasta cinco objetos en inglés		
Pronuncia correctamente del uno al cinco en inglés		

4.10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La propuesta de innovación presentada arriba, está diseñada para ser llevada a cabo con alumnado con necesidades educativas especiales. Esto implica que se deben tomar una serie de medidas en el aula que debemos tener en cuenta en todo momento.

En primer lugar, se establecerá un ambiente estructurado y predecible que brinde seguridad al alumno. Esto implica mantener un entorno de aprendizaje organizado, con horarios y rutinas claras. Se utilizarán apoyos visuales, como carteles y pictogramas,

para indicar el flujo de actividades y ayudar al alumno a anticipar los cambios. De esta manera, se reducirá la ansiedad y se fomentará su participación.

La comunicación también será adaptada para favorecer la comprensión del alumno con TEA. Se utilizará un lenguaje claro, simple y visual al presentar los números en inglés, evitando instrucciones complejas y ambiguas. Además, se ofrecerán opciones de comunicación alternativas, como gestos y pictogramas para facilitar la expresión y comprensión del alumno.

En cuanto a los materiales, se utilizarán apoyos visuales y manipulativos. Se proporcionarán tarjetas de números en inglés y objetos manipulativos para ayudar al alumno a asociar las palabras con las cantidades correspondientes. También se utilizarán imágenes o diagramas adicionales para representar los números y facilitar la comprensión del concepto.

Las adaptaciones sensoriales serán consideradas en todo momento. Se tendrán en cuenta las necesidades sensoriales del alumno, como la sensibilidad al ruido o las texturas. Se proporcionará un entorno tranquilo y adaptado a sus necesidades, reduciendo distracciones sensoriales innecesarias que puedan dificultar su concentración y participación. Además, se ofrecerá un apoyo individualizado al alumno con TEA. Se adaptarán las actividades y los materiales a su nivel de habilidad y preferencias, teniendo en cuenta sus intereses específicos relacionados con los números en inglés. De esta manera, se fomentará su participación activa y su motivación por aprender.

5. CONCLUSIONES

La finalidad de este Trabajo de Fin de Grado era conocer cómo era la situación actual en cuanto a materiales y/o recursos para trabajar en inglés con alumnado autista en la etapa de Educación Infantil. Tras haber investigado, revisado diversas fuentes bibliográficas y consultado a otros profesionales, finalmente he extraído una serie de conclusiones.

La investigación del tema ha sido compleja ya que apenas hay información al respecto, de lo que infiero, no es un tema de interés o hay otros aspectos relacionados con el autismo que son prioritarios, antes que el aprendizaje del inglés. A pesar de la poca información -contrastada- encontrada, se puede deducir que a pesar de no ser lo habitual, es muy probable que el aprendizaje del inglés, al igual que en niños no

autistas, sea beneficioso. Aprender una segunda lengua se considera por muchos expertos beneficioso para el desarrollo intelectual y en el caso además de los niños TEA muy probablemente les ayude en su desarrollo comunicativo, aspecto que de por sí les cuesta desarrollar.

Un aspecto para destacar tras la realización de este TFG y que me parece necesario resaltar, es la falta de formación del profesorado en torno a este tipo de alumnado, teniendo en cuenta que el número de casos en centros de enseñanza ordinaria cada vez es mayor. Tras la encuesta realizada me queda clara la falta de investigación que hay respecto a este tema, pero sobre la importancia que conlleva informar y formar al profesorado al respecto, ya que todos podemos tener el día de mañana un alumno autista con el que trabajar dentro del aula.

A pesar de las ventajas que se muestran del aprendizaje de una segunda lengua, hay que contar que trabajar con alumnado autista consiste principalmente en la adaptación constante de contenidos, la innovación, la búsqueda de nuevos métodos y sobre todo, la aceptación de que no hay dos alumnos iguales. Cada alumno TEA tiene unas características y unas capacidades totalmente diferentes al resto, y no podemos ni debemos hacer comparaciones entre casos. Puede que un alumno con trastorno del espectro autista sea capaz de desarrollar la habilidad del inglés y que por el contrario, otro de misma edad, no sea capaz de decir ni entender una sola palabra.

Gracias a la investigación he podido constatar que los materiales para trabajar el inglés con este alumnado son relativamente escasos, pero que existen páginas web que te ayudan o facilitan la creación de nuevos materiales siempre y cuando se desee innovar o utilizar algo diferente a lo existente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Pantoja, L. & Blanco Fernández, J. M. (2014). *El método silencioso como herramienta de comprensión gramatical*. Monográficos Sinoele, (10), ISSN: 2076-5533.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (5a. ed.).
- Asensio Márquez, P. (2017). *La sugestopedia como método de enseñanza de una segunda lengua*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid.
- Adminana. (s. f.). ANA. *Asociación Navarra de Autismo Asociación Navarra de Autismo. Entidad declarada de utilidad pública*. <https://autismonavarra.com/Asociación Navarra de Autismo>. (2021). Recursos sobre el autismo.
- Berzosa Moralejo, I. (2017). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora en alumnos con necesidades educativas especiales*. Universidad de Valladolid.
- Blanca Martos, M. (2019). *La inclusión educativa del alumnado con autismo en el aula ordinaria de educación primaria*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Jaén.
- Canga Alonso, A. (2014). *La metodología en la enseñanza del inglés en educación infantil*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 1-13.
- Carrasco Sotelo, A. (2019). *Propuesta de intervención musical para niños con Trastorno del Espectro Autista*. (Tesis de maestría). Universidad de Sevilla.
- Castells Tello, A. (2016). *El Modelo Denver como propuesta de intervención psicoeducativa para niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista*. (Trabajo final de Máster) Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- D. Garrido, B. López and G. Carballo (2021) Bilingüismo y lenguaje en niños con trastorno del espectro autista: Una revisión sistemática. *Neurología*. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2021.04.010>
- Fernández-Cano, A. M., & Sánchez-Rodríguez, J. (2018). *Diseño y puesta en práctica de material para el alumnado de educación primaria con TEA desde la inclusión*. Universidad de Sevilla.
- Fernández Morales, A. D. (2016). *El mundo del autismo*. *Revista Internacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad*, 2(2), 132-139. ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2016.

- García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. A., & Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: Revisión conceptual. *Boletín Científico de la Escuela Superior de Atotonilco de Tula*, Publicación semestral No. 11, 26-31.
- García Tabuenca, P. (2016). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, 22, pp. 149-162.
- Giraldo Martínez, Z.L. & Ramos Carvajal, S.A. (2021). Teaching English Online to Students with Autism Spectrum Disorder and Down Syndrome During the COVID-19 Pandemic. *Íkala*, 23, No. 3, 715-730.
- Gobierno de Castilla y León. (2022, 29 de septiembre). Decreto 37/2022, por el que se establece la ordenación curricular [Decreto autonómico]. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 190, pp. 1-125.
- Gobierno de España. (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen las normas básicas de los procedimientos de contratación en el sector público [Real Decreto]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28.
- Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298(5598), 1569-1579.
- Hernández Núñez, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *RIECS*, 3(2).
- Hervás Zúñiga, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108.
- Hill, A., Goudas, M., & Crow, J. (2019). *Fundamentos de la activación conductual: fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Pearson Educación.
- López, S., & Rivas, R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31
- Magdalena Valverde, M (2020). *El método Denver*. Material del curso: Aplicación práctica de estrategias de atención temprana basadas en el modelo Denver. Gobierno de las Islas Baleares.
- Martínez León, M. I. (2013). Trastornos del lenguaje en alumnado con TEA. *Revista Educación, Discapacidad y Neuropsicología*, 2(2), 61-69.
- Martínez-Sanchís, S. (2015) Papel de la corteza pre frontal en los problemas sensoriales de los niños con trastornos del espectro autista y su implicación en los aspectos sociales. *Revista Neuronal*; 60 (Supl 1): S19-24.

- Mulas F, Ros- Cervera G, Millá MG, Etchepareborda MC, Abad L, Téllez de Meneses M. (2010) Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neuronal*; 50 (Supl 3), 77-84.
- Murado Bouso, J.L. (2010). *Didáctica de Inglés en Educación Infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Ideas Propias Editorial.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: Un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 44-54. ISSN: 0214-7823, 1886-1415.
- Serrano Sáez, L. (2011). *Influencia del bilingüismo en el desarrollo cognitivo: ventajas e inconvenientes*. Universidad de las Islas Baleares.
- Yi, F., Shi, Q., Cao, X., & Shi, R. (2021). The behavioral analysis of children with autism spectrum disorder based on machine learning. *Journal of Healthcare Engineering*, 1-9. Doi: 10.1155/2021/9141712.
- Pérez Vázquez, J. M., & Medina Rivilla, A. (2008). La enseñanza del inglés en Educación Infantil. Bilbao-Vizcaya: *Revista de Filología y Didáctica de Tercer Ciclo*, 25, 9-23.
- Piñeros-Ortiz, S. E., & Toro-Herrera, S. M. (2012). Conceptos generales sobre ABA en niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(1), 60-66.
- Posar, A. & Visconti, P. (2017). Actualización en los trastornos del espectro del autismo. *RET: Revista de toxicomanías*, 80, 3-13.
- Reaño, E. (2015). *La Triada de Wing y los vectores de la Electronealidad: hacia una nueva concepción sobre el Autismo*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología (Ed.), *Avances en Psicología: Investigación y pertinencia social* (pp. 152-170)
- Vargas Baldares, M. J., & Navas Orozco, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*, 26(2), 44-58.
- Yzidi, I. (2013). *El aprendizaje de la gramática en ELE: entre la tradición y la innovación*. En *El Español, lengua viva: Actas del Simposio Internacional de la Cátedra de Español y Cultura Hispanoamericana* (pp. 87-99). Universidad de Orán.