



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**El paisaje de aprendizaje como estrategia
inclusiva para la enseñanza del inglés en Educación
Infantil al alumnado con TEA**

Alumna: Andrea Terés Lacalle

Tutora: María Goretti Faya Ornia

Curso: 2024-2025

ÍNDICE

Resumen.....	4
Palabras clave	4
1. Introducción	6
1.1 JUSTIFICACIÓN	7
1.2 OBJETIVOS.....	8
2. ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL CON ALUMNADO TEA	9
2.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL	9
2.1.1 Contextualización: marco normativo sobre la atención a la diversidad ..	9
2.1.2 Definición y características generales de la diversidad educativa.....	11
2.1.2.1 Tipos de diversidad en el aula	12
2.2. EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL	15
2.2.1 Definición de TEA y características en la etapa de Educación Infantil ..	15
2.2.2 Necesidades específicas de apoyo educativo en alumnado con TEA... ..	17
2.2.3 Metodologías y recursos específicos para el aprendizaje del inglés en niños con TEA.	20
2.3 PAISAJE DE APRENDIZAJE COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN INFANTIL.....	23
2.3.1 El paisaje de aprendizaje	24
2.3.2 Estructura y organización del Paisaje de Aprendizaje	25

2.3.3 El Paisaje de Aprendizaje como herramienta inclusiva en el marco de la LOMLOE y el DUA.....	27
3. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA.....	29
3.1 OBJETIVOS.....	29
3.2 HIPÓTESIS	29
3.3 METODOLOGÍA	30
3.4 ENCUESTA.....	31
3.4.1 Presentación de los resultados.....	31
3.4.2 Discusión de los resultados.....	37
4. PROPUESTA DE APRENDIZAJE	44
4.1 DESCRIPCIÓN	44
4.2 CONTEXTUALIZACIÓN.....	45
4.3 PARTICIPANTES.....	46
4.4 TEMPORALIZACIÓN.....	46
4.5 RECURSOS Y MATERIALES.....	47
4.6 ACTIVIDADES	48
4.7 EVALUACIÓN	58
4.8 RESULTADOS ESPERADOS	59
5. CONCLUSIÓN.....	60
5.1 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	61
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	73

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en la enseñanza del inglés en Educación Infantil para alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se ha tratado de conocer un poco mejor cómo son las características y necesidades de estos niños, y también de entender qué retos se encuentran tanto los docentes como el propio alumnado a la hora de aprender inglés como lengua extranjera. Además, se ha revisado qué metodologías suelen funcionar mejor y se ha pasado una encuesta a varias maestras de Educación Infantil para recoger sus opiniones y experiencias. A partir de todo lo que se ha aprendido, se ha preparado una propuesta de actividades adaptadas que buscan motivar y ayudar a que todos puedan participar. Para terminar, se comparten unas conclusiones y reflexiones sobre lo importante que es apostar por una enseñanza inclusiva y personalizada que tenga en cuenta a cada niño tal y como es.

Palabras clave

Trastorno del Espectro Autista; enseñanza del inglés; inclusión educativa; metodologías inclusivas; diversidad educativa; paisaje de aprendizaje

Abstract

This Final Degree Project focuses on the teaching of English in Early Childhood Education for students with autism spectrum disorder (ASD). We have tried to learn more about the characteristics and needs of these children, and to understand what challenges both teachers and the students themselves face when learning English as a foreign language. In addition, we have reviewed which methodologies tend to work best and a survey has been sent to several Early Childhood Education teachers to gather their opinions and experiences. Based on all that has been learned, a proposal of adapted activities has been prepared to motivate and help everyone to participate. Finally, some conclusions and reflections are shared on how important it is to bet on an inclusive and personalized education that takes into account each child as he/she is.

Key words

Autism Spectrum Disorder; English Language Teaching; inclusive education; inclusive methodologies; educational diversity; learning landscape

-

1. Introducción

Hoy en día, atender a la diversidad en las aulas de Educación Infantil es uno de los mayores retos que afronta el sistema educativo. Dentro de esta diversidad, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un grupo que necesita apoyos y una enseñanza adaptada a sus características. Sin embargo, en muchos centros todavía hay muchas dificultades, como clases con demasiados niños, falta de recursos específicos o poca formación especializada por parte del profesorado. Todo esto hace que lograr una educación realmente inclusiva sea complicado. Esta situación se vuelve todavía más compleja en asignaturas como el inglés, donde normalmente hay menos adaptaciones y menos estrategias específicas para estos niños.

Este Trabajo de Fin de Grado forma parte del Grado de Maestro en Educación Infantil y está relacionado con asignaturas como Didáctica del Inglés en Educación Infantil e Intervención de Apoyo Educativo. Estas materias me han aportado conocimientos, herramientas y estrategias necesarias para poder diseñar actividades y propuestas que respondan a las necesidades de todo el alumnado. Además, gracias a este trabajo se desarrollan competencias importantes del grado, como saber planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, atender a la diversidad, utilizar recursos didácticos para enseñar lenguas extranjeras y crear entornos de confianza que favorezcan tanto el aprendizaje como el bienestar emocional de los niños.

Es habitual encontrarnos alumnado TEA en el aula, esto hace necesario replantear cómo se enseña y qué estrategias se utilizan. La inclusión no debería limitarse a que estos niños estén en clase, sino que se debe garantizar que puedan participar y aprender como el resto. Cada alumno con TEA es único, por eso es importante contar con estrategias educativas flexibles que ayuden a desarrollar su comunicación, su comprensión y su autonomía. Enseñar inglés de manera adaptada también es clave para que la escuela sea un lugar justo, que respete y valore la diversidad.

Este trabajo busca aportar ideas y propuestas que ayuden a mejorar la atención educativa de estos niños en la etapa de Infantil. Para ello, el estudio se organiza en varias partes, en primer lugar, se presenta una revisión teórica sobre qué es la diversidad en el aula, las características principales del alumnado con TEA, las metodologías más habituales para enseñar inglés y el enfoque de los Paisajes de Aprendizaje. Después, se

recoge un estudio práctico a través de una encuesta dirigida a docentes de inglés en Educación Infantil, para conocer su experiencia, las estrategias que aplican y los retos que encuentran. Por último, se propone una metodología flexible y adaptada que combine distintas estrategias, con el objetivo de motivar al alumnado y facilitar su aprendizaje y participación. En definitiva, este trabajo busca aportar para que la enseñanza al inglés sea más inclusiva y adaptada, para que los docentes se sensibilicen con ello y mejoren sus prácticas con este alumnado.

1.1 JUSTIFICACIÓN

La decisión de centrarme en cómo se enseña inglés en Infantil a niños con TEA surge de la convicción de que la inclusión no debería ser solo un concepto bonito que aparece en los libros, sino algo real que se viva en las aulas cada día. La educación inclusiva significa que todo el alumnado, sea cual sea su manera de aprender o sus necesidades, pueda tener acceso a una enseñanza de calidad y sentirse parte del grupo. Una escuela que de verdad sea inclusiva es aquella que se esfuerza por reconocer y respetar las diferencias, adaptando las actividades y los recursos para que todos puedan aprender, también cuando se trata de introducir un nuevo idioma desde pequeños. En este caso, el inglés, como lengua global y herramienta clave para comunicación, la cultura y el conocimiento, no debería quedar fuera de los procesos de inclusión.

Durante mi Prácticum I, pude ver lo complicado que es para los profesores y los alumnos cuando hay muchas personas en clase, porque así es difícil dar una atención más personalizada, sobre todo a los niños con TEA que necesitan métodos adaptados a ellos. López Melero (2012) dice que una de las mayores barreras para tener una escuela realmente inclusiva es que no hay suficientes recursos ni personal para atender a cada alumno como debería. Por eso, muchas veces el apoyo que se ofrece se enfoca más en controlar la conducta o en enseñar autonomía básica, y no tanto en áreas concretas como la enseñanza del inglés. Esto muestra la diferencia entre lo que se plantea en teoría y lo que pasa realmente en las aulas.

Por tanto, este trabajo surge de la necesidad de analizar y visibilizar la situación actual de la enseñanza del inglés en Educación Infantil cuando hay alumnado con TEA. También reflexiona sobre las barreras que existen, las estrategias que se aplican y el nivel

de inclusión. Con esta investigación se podrán detectar carencias y proponer mejoras que ayuden a una intervención ajustada a las necesidades de todos los niños, como bien dicen los principios de la escuela inclusiva.

1.2 OBJETIVOS

Los objetivos de este Trabajo de Fin de Grado son:

Objetivo principal:

Observar cómo se está enseñando inglés en Infantil a los niños con TEA y plantear ideas y estrategias que faciliten su aprendizaje.

Objetivos específicos:

1. Conocer mejor cómo son y qué necesidades tienen los alumnos con TEA cuando empiezan la etapa de Educación Infantil.
2. Revisar qué métodos, materiales y recursos pueden utilizarse de forma inclusiva para enseñar inglés y que funcionen.
3. Recoger la opinión de los maestros y maestras de inglés sobre qué dificultades encuentran y qué estrategias suelen poner en práctica con los niños con TEA, a través de una encuesta.
4. Diseñar una propuesta educativa que se ajuste a las necesidades reales de estos alumnos en su proceso de aprender inglés.
5. Seguir formándome y creciendo como profesional, combinando la teoría con la práctica e investigando nuevas formas de enseñar de manera inclusiva.

2. ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL CON ALUMNADO TEA

En este apartado se recoge la base teórica que nos ayudará a entender el proceso de enseñanza aprendizaje hacia el alumnado con Trastorno del Espectro Autista en educación infantil. En primer lugar, se analiza cómo se entiende y trabaja la atención a la diversidad en el aula junto con el marco normativo que la respalda. Seguido se profundiza en las características, metodologías y necesidades específicas de este alumnado para comprender cómo adaptar la enseñanza ofreciendo el apoyo adecuado. Finalmente se expone la metodología elegida para llevar a cabo la propuesta que en este caso son Los Paisajes de Aprendizaje.

2.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La diversidad en el aula es fundamental para garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa, sobre todo en la etapa de educación infantil, donde se construyen las bases del aprendizaje y el desarrollo de cada niño. Este concepto se refiere a las diferencias individuales entre alumnos como las capacidades, necesidades, culturas y estilos de aprendizaje, suponiendo un reto para el sistema educativo. Por ello es clave reflexionar sobre la diversidad, viendo cómo las leyes ayudan a reconocerla y atenderla con el fin de ofrecer una educación de calidad para todos.

2.1.1 Contextualización: marco normativo sobre la atención a la diversidad

Atender a la diversidad no es algo complementario en la educación española, sino algo fundamental. Su comienzo se sitúa en la Constitución Española de 1978, donde se reconoció el derecho a la educación para todos (art. 27) y se señaló la necesidad de incluir a las personas discapacidad (art. 49). A partir de ahí surgió la Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que puso las bases para garantizar la inclusión

educativa. Esta ley se aplicó a la educación con el Real Decreto 334/1985, que reguló la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

Un gran paso se produjo con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE) que trajo una visión más inclusiva al incorporar el concepto de NEE dentro del sistema general, estableciendo que todos los estudiantes tenían que poder alcanzar los objetivos educativos con los apoyos necesarios. Más adelante la LOCE (2002) y la LOE (2006), reforzaron esta idea y consolidaron un modelo de escuela comprensiva, equitativa y adaptada a las distintas realidades del alumnado.

La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que es la que está en vigor ahora, refuerza todavía más esta idea de la educación inclusiva. Plantea la eliminación de barreras que dificultan la participación y el aprendizaje, y la necesidad de un sistema educativo flexible que se adapte a las diferentes capacidades, intereses y situaciones del alumnado. La LOMLOE dice que la educación tiene que adaptarse a la variedad de alumnos que hay, ofreciendo apoyos personalizados y usando métodos que sean flexibles, activos y que se ajusten a lo que cada niño necesita.

En Castilla y León, todo esto está recogido en su Plan de Atención a la Diversidad 2017-2022, que una guía para asegurar que la enseñanza sea inclusiva y de calidad para todos. Este plan apuesta por dar las mismas oportunidades a todos, hacer las cosas justas y adaptar el aprendizaje a las características de cada alumno y al contexto de la escuela.

Asimismo, la Orden EDU/982/2021, de 17 de agosto, regula los proyectos de innovación educativa en los centros que se financian con dinero público en Castilla y León. Esta normativa impulsa el uso de metodologías activas y colaborativas, con el objetivo de crear entornos de aprendizaje más inclusivos teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado.

En definitiva, las leyes españolas, tanto a nivel estatal como autonómico, han ido cambiando hacia una idea que ve la diversidad como una realidad totalmente habitual. En Castilla y León, al igual que otras comunidades, se han puesto en marcha diferentes planes y normas que buscan garantizar una educación accesible y centrada en las necesidades del alumnado. No se trata solo de responder a las diferencias, sino de crear un ambiente educativo donde la diversidad sea comprendida como algo positivo que enriquezca el aprendizaje colectivo.

2.1.2 Definición y características generales de la diversidad educativa

Como mencionamos anteriormente La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) reconoce que la atención a la diversidad es un principio fundamental del sistema educativo ya que apuesta por una educación inclusiva que atienda las necesidades del alumnado. La diversidad es un concepto que no tiene una definición única, ya que se trata de una realidad compleja y cambiante que muestra varias diferencias entre los individuos.

En el ámbito educativo Álvarez, (2018) define la diversidad como algo que forma parte de cualquier grupo, ya que cada uno tiene su propia forma de pensar, sentir y comportarse. Aunque a grandes rasgos existan ciertas características comunes en cómo nos desarrollamos, cada persona muestra diferencias en sus capacidades, intereses, necesidades, ritmos de maduración o el entorno sociocultural en el que vive. Todo esto hace que en las aulas haya una gran variedad de situaciones, y en los extremos se encuentren aquellos niños cuyas características se alejan más de lo que se considera habitual.

Enseñar teniendo en cuenta la diversidad significa que el currículo tiene que ser flexible para poder adaptarse a lo que cada niño necesita. Cada alumno aprende a su manera, así que es súper importante cambiar las formas de enseñar para que todos puedan aprovechar al máximo las clases. Pero, como dicen Moliner et. al (2012), en muchos colegios todavía se usan métodos “especiales” o separados que, en vez de ayudar a incluir a todos, terminan separando más a los niños.

Así pues, está claro que la diversidad en el aula es uno de los grandes retos del sistema educativo actual. Estamos acostumbrados a ver como exigen que el alumnado con diversidad se adapte a un sistema rígido, cuando debería ser el sistema educativo el que se ajuste a las características y necesidades de cada estudiante. Esta perspectiva tradicional ignora la realidad ya que, la sociedad es diversa por naturaleza, por lo cual siempre está presente en las aulas.

Cada niño es diferente, ya sea por su cultura, lo que necesita para aprender, sus habilidades o la manera y el ritmo con que aprende. Esa variedad está siempre presente en las aulas, y por eso es súper importante tenerlo en cuenta para usar estrategias que no solo ayuden a cada niño en lo que necesita, sino que también creen un ambiente donde todos se sientan valorados, respetados y cómodos.

Florian (2014) dice que tenemos que cambiar la forma en que vemos la educación especial y empezar a entender la diversidad no como un problema, sino como una oportunidad para que todos aprendan mejor. Apostar por la inclusión no solo hace que las clases sean mejores, sino que también fomenta la colaboración, el respeto y la buena convivencia, ayudando a que todos los niños crezcan y tengan las mismas oportunidades.

Cuando hablamos de una educación inclusiva, hacemos referencia a un modelo en el que se reconoce y valora la diversidad del alumnado, esto implica asumir que todos los niños pueden aprender juntos, sin importar sus diferencias (Lissi y Salinas, 2012). Aun así, hay que tener en cuenta que algunos alumnos con necesidades educativas especiales pueden encontrarse con dificultades que hacen necesario un apoyo más específico. Estas dificultades se relacionan con el aprendizaje, la movilidad, o incluso con aspectos emocionales que afectan a su participación en el aula y por supuesto integración con el grupo.

En resumen, reconocer y atender la diversidad en el aula no debería verse como un extra, sino como una parte fundamental de una educación de calidad. La escuela inclusiva tiene que comprometerse a quitar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, ofreciendo apoyos y entornos adecuados en los que cada estudiante pueda desarrollarse en su total plenitud. Desde este enfoque será posible avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, justo y respetuoso.

2.1.2.1 Tipos de diversidad en el aula

La diversidad en el aula es una realidad que va de la mano con el contexto educativo actual, sobre todo en las etapas de Infantil, donde cada niño presenta un desarrollo único. Esta diversidad no se limita a las necesidades educativas, sino que contiene un amplio abanico de características individuales que forman distintos perfiles de aprendizaje.

Uno de los aspectos clave antes de diseñar propuestas inclusivas, es reconocer los distintos tipos de diversidad que podemos encontrar en las aulas. Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015) propone una clasificación que distingue entre factores de carácter personal y social. Según el autor, “en la fuente personal están generadas por factores como los intereses y motivaciones de cada niño, los estilos y ritmos de aprendizaje, los niveles

de desarrollo y aprendizajes previos y las capacidades y posibilidades para aprender” (pp. 57–58).

Después de los factores personales, es necesario tener en cuenta aquellos elementos externos al individuo que influyen en el proceso educativo. En esta línea, el mismo autor señala que “una vez abordadas las fuentes de diversidad de origen personal, nuestro interés se centra ahora en las fuentes de raíz social. Concretamente en aquellas provocadas por las características socioculturales y económicas de la familia, por la pertenencia a minoridades étnicas o culturales y por la marginación social” (Siles, 2015, p. 71). A continuación, se presenta una tabla que recoge los diferentes factores tanto personales como sociales que forman la diversidad antes de profundizar sobre ellos:

Tabla 1

Factores personales y sociales que influyen en la diversidad.

Factores personales	Factores sociales
Intereses y motivaciones individuales	Situación sociocultural
Estilos de aprendizaje	Pertenencia a minorías étnicas o culturales
Ritmos de aprendizaje	Riesgo de exclusión social
Nivel de desarrollo	Desigualdades de acceso a recursos
Aprendizajes previos	Contexto lingüístico, cultural y religioso diferente
Necesidades educativas específicas	Situación económica

Comenzamos con uno de los aspectos fundamentales como es la motivación del alumnado, vinculada a sus intereses personales. En este sentido, la Teoría de la Autodeterminación desarrollada por Ryan y Deci (2020) aporta una base para comprender cómo los factores motivacionales influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según estos autores, la motivación intrínseca, es decir, la que surge cuando algo nos interesa y nos gusta, se potencia cuando se satisfacen tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación. Estas dimensiones son especialmente importantes en entornos inclusivos, donde reconocer y responder a la diversidad significa atender a lo que motiva al alumnado de forma individual. Así, que cada persona tenga diferentes intereses puede

entenderse como una expresión más de la diversidad en el aula, lo que requiere de propuestas pedagógicas que ofrezcan opciones, fomenten la participación activa y permitan al alumnado tomar decisiones.

La diversidad en estilos y ritmos, junto con los aprendizajes previos, es clave para la planificación educativa y así atender las necesidades individuales del alumnado. Cada alumno aprende de manera distinta y avanza a velocidades diferentes, por lo que una enseñanza homogénea puede frenar su progreso y comprensión. Según Hernández et al., (2018), reconocer y respetar esas diferencias ayuda a diseñar estrategias pedagógicas más flexibles y adaptadas a cada persona, teniendo en cuenta no solo las características cognitivas del alumnado, sino también sus experiencias y conocimientos previos.

La diversidad sociocultural y económica que encontramos en las escuelas, como la presencia de alumnado que pertenece a minorías étnicas o en riesgo de exclusión social, supone importantes desafíos al sistema educativo. Las diferencias que vienen por el origen, el idioma, los valores, la situación económica o la religión pueden hacer que algunos niños estén en desventaja si no se trabaja desde una mirada inclusiva y que valore la diversidad cultural. Muchos colegios no tienen planes claros para atender bien esa diversidad, y por eso a veces no se consigue que todos se sientan realmente integrados, porque no se adapta la enseñanza a lo que cada uno necesita (Terrón et al., 2015). Si no hay una intervención bien pensada, los niños que ya tienen más dificultades pueden acabar quedándose atrás, y eso solo hace que la marginación y la exclusión sigan creciendo.

Es muy importante tener en cuenta tanto los factores personales como los sociales, que hacen único a cada estudiante para garantizar una educación inclusiva. Fijarse en los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, a la motivación individual y a su entorno sociocultural, ayuda a crear propuestas didácticas más flexibles que permitan que todos participen y eliminen las barreras al aprendizaje.

2.2. EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición que puede manifestarse de muchas formas diferentes, por eso es importante entenderlo bien para poder ofrecer la ayuda adecuada. En la escuela, sobre todo en Infantil, los niños con TEA necesitan apoyos específicos que se adapten a ellos, y lo ideal es hacerlo desde una educación que incluya a todos y se ajuste a lo que cada uno requiere. Esto requiere la implementación de estrategias específicas que promuevan su desarrollo comunicativo, social y académico, garantizando su participación activa en el entorno escolar y fomentando una experiencia educativa.

2.2.1 Definición de TEA y características en la etapa de Educación Infantil

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), tal como define el National Institute of Mental Health (2022), es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta desde edades tempranas y afecta múltiples áreas del desarrollo infantil. Debido a la gran variabilidad en la forma y el grado en que se presentan sus síntomas, se utiliza el término “espectro”. Las personas con TEA presentan dificultades significativas en la comunicación verbal y no verbal, así como en la interacción social, lo que dificulta la creación de vínculos con iguales y adultos. Además, suelen manifestar comportamientos repetitivos, intereses restringidos y una notable resistencia al cambio.

A su vez es común que este alumnado tenga problemas para manejar sus emociones, por lo que a veces pueden reaccionar de manera muy intensa o desinteresada ante ciertas situaciones, por ejemplo, pueden ser muy sensibles al ruido o sin embargo ignorarlo. También pueden tener dificultades en la atención y concentración, en el desarrollo de la autonomía, en la motricidad tanto fina como gruesa y en algunos casos discapacidad cognitiva. Esta variedad de características hace que cada persona con TEA sea única y necesite apoyos adaptados (National Institute of Mental Health 2022).

Como el TEA incluye muchas maneras de manifestarse y características diferentes, en este trabajo no trataremos todos los aspectos, sino que hablaremos de aquellos que considero más importantes en Educación Infantil, a los que afectan

directamente al desarrollo y participación de los alumnos. Nos centraremos en las dificultades en la interacción social, la comunicación, la regulación emocional, el procesamiento sensorial y los problemas de conducta. Estas áreas son importantes porque tienen un impacto claro en el día a día, en las rutinas y en los espacios compartidos con sus iguales. A continuación, explicamos estas características.

Desde mi experiencia y formación en educación, he visto que la dificultad más característica del alumnado con TEA tiene que ver con la interacción social y la comunicación. Según los *Centers for Disease Control and Prevention* (2022), a estos niños les cuesta empezar o mantener una conversación, comprender los gestos, miradas y normas sociales que para otros pueden ser evidentes, complicando así la relación con el entorno. A veces, estas dificultades no se notan de primeras y se confunden con falta de interés, cuando en realidad es una forma distinta de entender la comunicación y las emociones. También les cuesta comprender lo que sienten ellos mismos y lo que sienten los demás y a la hora de interpretar el lenguaje lo hacen siempre de forma literal. Todo esto hace que les resulte complicado empatizar y crear relaciones estables afectando a su integración y bienestar.

La capacidad para comprender, manejar y expresar emociones también es un reto para niños con TEA, por ello, Barmpagiannis y Baldimtsi (2025) explican que muchas de estas dificultades están relacionadas con problemas para percibir las señales internas del cuerpo, como el hambre o el cansancio, lo que da lugar a la percepción interoceptiva alterada, afectando a la autorregulación. Esta dificultad puede provocar emociones intensas como la ansiedad y la frustración que a veces se expresan con conductas que interrumpen la actividad normal en el aula. Por ello estos autores recomiendan las intervenciones con profesionales y terapias específicas como el mindfulness o programas para mejorar esta percepción, ayudándoles a tomar conciencia de sus emociones y controlar mejor su comportamiento.

Dentro de los comportamientos repetitivos y restringidos que suelen aparecer en el Trastorno del Espectro Autista, el DSM-5 también menciona las respuestas diferentes a los estímulos sensoriales (American Psychiatric Association, 2013). Sabemos que muchas personas con TEA reaccionan de forma diferente a estos estímulos, a esto se le llama síntomas sensoriales, que hacen referencia a la dificultad de regular y organizar la forma e intensidad en la que responden a estos (Ben-Sasson et al., 2009). Estas son las

alteraciones que aparecen en el DSM-5, pero se han identificado otras relacionadas con la percepción y la integración sensorial. Esta primera es la capacidad que tenemos para interpretar y percibir los estímulos que nos rodean y la integración sensorial se refiere a cómo procesamos esa información, cómo la recibimos, la regulamos y la organizamos internamente.

He podido observar que los niños con TEA presentan diferentes tipos de conductas que ponen en riesgo su seguridad como la de quienes los rodean, por ello comprender estas conductas es clave para poder intervenir de manera adecuada. Como explica Hervás (2018) estas conductas pueden llegar a autolesiones, intentos de fuga, agresividad verbal o física hacia otras personas y un rechazo a seguir indicaciones. Además, suelen tener dificultades emocionales como irritabilidad o ansiedad, que suelen comenzar desde edades tempranas y se mantienen a lo largo del tiempo, afectando a la mayoría de las personas con TEA. Con la edad, algunas conductas pueden derivar en problemas legales relacionados con dificultades en la comprensión social y la empatía. Con el paso del tiempo, algunas de estas conductas pueden acabar en conflictos legales por la dificultad que tienen para entender las normas sociales y ponerse en el lugar de los demás (Hervás, 2018).

En resumen, el TEA presenta una gran diversidad de manifestaciones, como las dificultades en comunicación, interacción social, regulación emocional, procesamiento sensorial y conducta. Cada niño es único por eso tienen distintas formas de percibir, sentir y relacionarse con el mundo, así pues, como docentes tenemos la responsabilidad de conocer bien estas características para comprender qué hay detrás de cada comportamiento y poder adaptarnos a ellos. Solo así podremos crear un entorno educativo que de verdad sea inclusivo, donde estos niños puedan aprender, desarrollarse y sentirse parte de la comunidad escolar.

2.2.2 Necesidades específicas de apoyo educativo en alumnado con TEA

El alumnado con TEA en Educación Infantil tiene un perfil de desarrollo muy particular que hace necesario ofrecer una respuesta educativa pensada de forma individual y adaptada a cada niño, teniendo presente tanto sus características personales como las barreras que pueden aparecer en el día a día del aula. Por eso es tan importante pararse a

identificar y comprender qué necesidades específicas de apoyo educativo tienen, porque así podemos garantizar que la inclusión sea algo real, respetuoso y eficaz. Estas necesidades no se quedan únicamente en lo académico, sino que se extienden a aspectos tan importantes como la comunicación, la interacción social, el comportamiento, la organización del entorno o la gestión de sus emociones, entre otros.

Una de las formas de responder de manera más eficaz a estas necesidades en el aula es la enseñanza estructurada, que se basa en el modelo TEACCH y que adapta la manera de enseñar al modo particular que tienen los niños con autismo de entender el mundo, pensar y aprender, (Larraceleta González et.,al 2020). Este enfoque se apoya en elementos clave, como la organización física clara y visual del aula, la creación de sistemas de trabajo autónomo y la claridad de lo que se espera que hagan, de forma que se puedan reducir distracciones y mejorar su comprensión del espacio que les rodea. Así no solo se facilita que participen de forma más activa y autónoma, sino que también se fomenta su autorregulación y su bienestar emocional. Estas estrategias, además de dar respuesta a sus necesidades concretas, terminan beneficiando a todos los niños del aula, porque ayudan a crear un entorno más claro y acogedor para todos.

Los apoyos visuales, como señalan Rutherford et., al (2016) son un recurso fundamental tanto en casa como en la escuela, ya que permiten a los niños con TEA anticipar lo que va a ocurrir, comprender mejor las tareas y organizar sus rutinas, algo que reduce mucho su ansiedad y les aporta seguridad. Herramientas como los pictogramas, las agendas visuales, los tableros de opciones o los horarios hacen que el entorno resulte más predecible y estructurado, facilitando que puedan participar y desenvolverse con más confianza. Además, otros materiales como pizarras, murales, calendarios o incluso ordenadores se utilizan como apoyos para la comunicación y la comprensión, tal como recogen Fortuny y Sanahuja (2020), que destacan que su uso contribuye de forma directa a mejorar la autorregulación emocional.

Dentro de la educación inclusiva, las adaptaciones curriculares son una pieza clave para poder dar una respuesta educativa que se ajuste a la diversidad que hay en el aula. Estas adaptaciones consisten en hacer cambios y ajustes en el currículo para poder responder a lo que necesita cada alumno en concreto. Como señala Debonis (2021), estos cambios deben pensarse de forma individual, teniendo en cuenta a cada niño y elaborando una programación que sea actual, flexible y centrada en sus características. No se trata

solo de cambiar los contenidos, sino también de adaptar cómo se enseñan, considerando cómo aprende cada estudiante, su entorno y su manera de ser, con la idea de que puedan participar de verdad en clase y avanzar en su aprendizaje.

Estas adaptaciones consisten básicamente en hacer cambios y ajustes en el currículo para poder responder a lo que necesita cada alumno en particular. Como dice Debonis (2021), estos cambios hay que pensarlos de manera individual, teniendo en cuenta a cada niño y creando una programación que sea actual, flexible y adaptada a sus características. No se trata solo de modificar los contenidos, sino también de ajustar la forma en que se enseñan, pensando en cómo aprende cada estudiante, en su entorno y en su manera de ser. El objetivo es que todos puedan participar de verdad en clase y avanzar en su aprendizaje.

Las conductas que a veces llamamos disruptivas en los niños con TEA suelen aparecer porque hay un desajuste entre sus necesidades y un entorno que no siempre está bien adaptado a ellas. Cuando el espacio o la forma de relacionarnos no tienen en cuenta su manera de percibir y entender lo que ocurre, es más fácil que se sientan estresados y reaccionen con enfados, rechazo o ansiedad. Por eso es tan importante hacer cambios tanto en el ambiente físico del aula como en la forma de interactuar con ellos, buscando siempre que se sientan comprendidos y seguros. Muñoz de la Fuente (2013) insiste en que, antes de cualquier intervención, hay que analizar bien qué necesita cada niño y cómo es el contexto donde se mueve, para no pasar por alto ningún detalle que pueda estar afectándole. En esta misma línea, Jordan (2012) propone trabajar con programas de conducta positiva que no se centran solo en corregir los comportamientos, sino que empiezan con una evaluación completa de lo que pasa, revisan cómo influye el entorno, ajustan expectativas y también ayudan a manejar las consecuencias de esas conductas de forma respetuosa y constructiva.

En definitiva, comprender y atender las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil es clave para favorecer su desarrollo global y su inclusión en el aula. Utilizar metodologías claras y estructuradas, apoyos visuales, adaptaciones en los contenidos y estrategias que ayuden a manejar su conducta hace que el aula sea un lugar más comprensible, seguro y tranquilo para ellos. Solo a través de una intervención educativa consciente, flexible y centrada en el niño será

posible garantizar su bienestar, participación activa y progreso significativo en el contexto escolar.

2.2.3 Metodologías y recursos específicos para el aprendizaje del inglés en niños con TEA.

Aprender inglés como lengua extranjera en Infantil ya es un reto en sí mismo, y más aún cuando hablamos de niños con Trastorno del Espectro Autista. Cada alumno tiene sus propias características y formas de aprender, así que es fundamental usar métodos y materiales adaptados que les ayuden de a avanzar y a sentirse incluidos. Aunque todavía queda mucho por investigar sobre este tema, algunos estudios no solo muestran que aprender un segundo idioma no les perjudica, sino que incluso puede traerles beneficios, como mejorar el lenguaje, la atención social y otras habilidades importantes (Beauchamp y MacLeod, 2017). También se ha visto que crecer en un entorno bilingüe puede hacer que se sientan más seguros y unidos a su familia (Han y Huang, 2010). Por eso, diferentes autores han propuesto estrategias y recursos muy interesantes para que este aprendizaje se adapte a lo que necesita cada niño, siempre con un enfoque respetuoso y centrado en su bienestar.

El enfoque multisensorial es una metodología que se basa en estimular varios sentidos a la vez, sobre todo la vista, el oído y el tacto o el movimiento, para ayudar a que los niños aprendan y entiendan mejor lo que se les enseña. Como explica Menichetti (2012), este método es uno de los pilares de un sistema de aprendizaje más completo, porque los alumnos no solo escuchan palabras nuevas, sino que también las relacionan con lo que ven, tocan o hacen, lo que hace que el aprendizaje sea más significativo y cercano a su experiencia. Además, les permite manipular objetos y explorarlos por sí mismos, ampliando su vocabulario de manera natural mientras juegan y se divierten, ya que todo se apoya en un enfoque lúdico que respeta su forma de aprender.

En el caso del alumnado con TEA, que puede presentar dificultades para mantener la atención o el contacto visual, el uso de tarjetas visuales ha dado resultados bastante buenos. Cuando el alumno observa la imagen y escucha varias veces cómo se dice la palabra en inglés, es más fácil que se les quede grabada. Para que este aprendizaje sea todavía más significativo, es recomendable combinar las tarjetas con actividades prácticas

y motivadoras, como juegos en grupo donde se digan acciones en inglés y los niños tengan que hacerlas. Esta mezcla de escuchar la palabra y moverse refuerza el vocabulario de una forma divertida, participativa y que les hace sentirse parte del grupo (Briceño Núñez y Rojas Morales, 2022).

Hoy en día, en la educación se están usando cada vez más metodologías como la gamificación o el aprendizaje basado en juegos, que están demostrando ser muy útiles para motivar a los niños y fomentar actitudes positivas, tanto de manera individual como en grupo (Sailer y Homner, 2020). Si hablamos del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, estas estrategias tienen muchos beneficios, porque ayudan a que el aprendizaje del inglés sea más claro, previsible y atractivo para ellos. Con el uso de dinámicas de juego, se despierta esa motivación interna tan importante cuando se aprende otro idioma, mediante recompensas visuales, los niveles que van superando, la repetición positiva o recibir comentarios inmediatos sobre lo que hacen bien son recursos que funcionan muy bien (Hamari, 2019). Además, estas propuestas se pueden ajustar sin problema a los intereses y necesidades de cada niño con TEA, haciendo que el aula se convierta en un espacio más inclusivo y donde todos puedan participar y aprender con ilusión.

El enfoque comunicativo nació allá por los años 70 como una manera de romper con aquellos métodos más tradicionales que se basaban sobre todo en repetir y repetir estructuras sin mucho sentido práctico. Este enfoque apuesta por que los niños usen el idioma de verdad, en situaciones que les resulten significativas, dándole más importancia a que puedan comunicarse que a que se aprendan de memoria todas las reglas. Aunque en un principio estaba pensado sobre todo para adultos, también se puede llevar al aula de Infantil si se adapta bien a su nivel de desarrollo, por ejemplo, a través de juegos de rol, diálogos con marionetas, canciones, cuentos o actividades del día a día que les inviten a participar de forma activa y divertida (Rodríguez Seara, s/f). Además, este enfoque entiende que cometer errores es algo normal y necesario cuando se aprende, y por eso se utilizan materiales auténticos que ayuden a los niños a comprender de manera más multisensorial. Al basarse en situaciones reales que tienen sentido para ellos, se convierte en una forma muy efectiva de introducir el inglés de manera natural, motivadora y útil desde que son pequeños.

La metodología audiovisual (MAV) se centra en que los niños aprendan a hablar el idioma combinando estímulos visuales y auditivos, y mezclando todo esto con

emociones y experiencias que les resulten significativas. Esta forma de enseñar parte de la teoría de la Gestalt y recoge ideas de métodos como el directo, el oral y el imitativo, buscando que el aprendizaje sea lo más global e intuitivo posible. Para lograrlo, se basa en la repetición, la dramatización y el uso de imágenes que ayuden a entender y recordar. En las clases de Infantil, se lleva a cabo con actividades como canciones, rimas, pequeños diálogos acompañados de gestos, vídeos cortos o cuentos visuales que hacen más fácil tanto comprender lo que escuchan como animarse a hablar (Rodríguez Seara, s/f). Como es una metodología muy interactiva y motivadora, sigue siendo una estrategia muy útil para introducir el inglés de manera natural y divertida, algo que resulta especialmente valioso en aulas con niños pequeños, incluidos aquellos que tienen TEA.

El aprendizaje por proyectos es una forma de enseñar muy activa que pone al alumnado en el centro de todo el proceso y que ayuda a que los niños sean más autónomos, creativos y colaborativos. La idea es que construyan sus conocimientos de manera significativa, relacionando lo que aprenden con situaciones de la vida real. En Educación Infantil, esta metodología encaja bien porque permite trabajar varias áreas a la vez y mantener al alumnado motivado con actividades prácticas, como plantar semillas o representar un cuento. Cuando se trata de aprender inglés, esta manera de trabajar facilita que los niños utilicen el idioma en situaciones reales y divertidas, por ejemplo, cantando canciones, contando cuentos o haciendo pequeñas obras de teatro con marionetas. Además, es un enfoque que favorece el aprendizaje de manera multisensorial y cooperativa, adaptándose al ritmo y las necesidades de cada niño, algo que resulta especialmente positivo en aulas donde hay alumnos con TEA. Aprender a través de proyectos permite integrar el uso real de la lengua en actividades que despiertan el interés de los niños y hacen que todo lo que aprenden se fije de forma más natural y significativa (Tepedelenli, 2003).

El método de Respuesta Física Total (TPR), del que habla Astri (2018), es una forma muy útil y divertida de enseñar vocabulario en inglés, sobre todo cuando en el aula hay niños con distintas maneras de aprender. La idea es sencilla ya que se combina lo que se dice con lo que se hace, es decir, se aprende relacionando palabras con movimientos. Por ejemplo, si se dice "jump" deberán saltar, si se dice "clap", deberán aplaudir. Al moverse mientras aprenden, los niños comprenden mejor y recuerdan con más facilidad, ya que usan lo físico y lo cognitivo. Este enfoque es ideal para alumnos que aprenden

mejor viendo, escuchando o haciendo, porque los incluye a todos y hace que el aprendizaje sea más motivador. Además, no exige que hablen desde el primer momento, lo cual alivia la presión y les permite soltarse poco a poco en el idioma.

En resumen, enseñar inglés a niños con TEA en Educación Infantil implica elegir métodos que sean activos, multisensoriales y pensados para adaptarse a sus necesidades. Estrategias como el enfoque multisensorial, la gamificación, el enfoque comunicativo, el aprendizaje por proyectos, la metodología audiovisual o el método de Respuesta Física Total no solo ayudan a que aprendan nuevas palabras, sino que también despiertan su motivación, les dan autonomía y los animan a participar de forma activa. Al tratarse de propuestas flexibles y centradas en experiencias reales resultan muy útiles para atender a la diversidad que hay en el aula. Gracias a estos recursos, se crean oportunidades de aprendizaje que de verdad importan y llegan a cada niño. De esta manera, se avanza hacia una educación inclusiva de verdad, donde todos, tengan las capacidades que tengan, puedan aprender inglés en un entorno accesible, comprensible y donde se sientan seguros y acompañados.

2.3 PAISAJE DE APRENDIZAJE COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN INFANTIL

Antes de profundizar en los paisajes de aprendizaje, hay que destacar todo lo que aportan como herramienta educativa para enseñar inglés como lengua extranjera. Esta metodología es muy flexible, visual y fácil de adaptar, lo que la hace útil cuando se trata del aprendizaje de un idioma nuevo. Los paisajes de aprendizaje respetan el ritmo de cada niño y fomentan que sean más autónomos, algo fundamental para el alumnado con TEA. Además, al incluir elementos visuales y recursos digitales ayuda a que comprendan mejor y se mantengan motivados. Gracias a su estructura clara y predecible, se consigue reducir la ansiedad, mejorar la atención y animarlos a participar más. Por eso, los paisajes de aprendizaje se convierten en una forma inclusiva y eficaz de trabajar tanto con grupos de niños sin necesidades específicas como con aquellos que sí las tienen Trastorno del Espectro Autista.

2.3.1 El paisaje de aprendizaje

Hoy en día, enseñar implica planificar y revisar de manera continua todo lo que se hace en el aula, con la idea de ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades de manera completa. Una de las tareas más importantes del docente es crear experiencias de aprendizaje que tengan sentido para el alumnado, permitiéndoles aprender de forma activa, entendiendo lo que hacen y relacionarlo con lo aprendido en su día a día. En este contexto, los Paisajes de Aprendizaje (PDA) surgen como una propuesta innovadora que organiza los contenidos y los procesos de enseñanza en escenarios personalizados. Así pues, cada niño puede interactuar con actividades y materiales que se adaptan a su ritmo, a su forma de aprender y a lo que le interesa, teniendo en cuenta sus necesidades y preferencias (Municipalidad de Córdoba, 2022).

Para entender bien qué es un Paisaje de Aprendizaje vamos a ver esta definición creada por varios autores, por ejemplo, Tomé et al. (2021) lo definen como “experiencias de aprendizaje creadas integrando contenidos curriculares con desafíos, retos y actividades en un gran escenario de aprendizaje en el que los alumnos eligen su propio itinerario y lo personalizan en función de sus intereses, gustos o motivaciones” (p. 313). Esta idea resalta tres aspectos clave: que cada estudiante pueda personalizar lo que hace, que tenga autonomía para decidir su camino y que se sienta motivado, algo que resulta muy valioso en aulas inclusivas, como cuando se enseña inglés a niños con TEA.

El Paisaje de Aprendizaje no es una simple metodología, sino que puede constituir una herramienta que permite adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la diversidad de cada grupo. Gracias a este enfoque, se puede dar una respuesta educativa más personalizada y cercana a las necesidades del alumnado. Dentro de este enfoque, el docente juega un papel fundamental como creador de la narrativa que sirve de hilo conductor y da sentido al aprendizaje, teniendo en cuenta las características, intereses y expectativas de los niños. Uno de los grandes puntos fuertes del Paisaje de Aprendizaje es que ofrece a los estudiantes la posibilidad de escoger y organizar sus propias actividades, respetando sus ritmos, estilos y maneras de aprender (Rodríguez, 2025). Además, esta metodología se apoya en dos teorías pedagógicas muy conocidas que orientan su diseño:

En primer lugar, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) plantea que no hay una sola forma de inteligencia. Según este autor, cada persona

cuenta con al menos ocho tipos distintos de inteligencia que le ayudan a desenvolverse en su día a día. Estas inteligencias son: la lógico-matemática, la lingüística o verbal, la espacial, la musical, la corporal-cinestésica, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista. Gracias a esta teoría, se pueden crear propuestas educativas más inclusivas, adaptadas a las características y puntos fuertes de cada alumno.

Por otro lado, la Taxonomía de Bloom (1956) organiza los procesos que usamos para aprender en distintos niveles, que van desde los más sencillos hasta los más complejos, estos son: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Esta clasificación es muy útil cuando queremos preparar actividades dentro del Paisaje de Aprendizaje, porque nos permite asegurarnos de que los alumnos van avanzando poco a poco en el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

En los Paisajes de Aprendizaje, se mezclan la Taxonomía de Bloom y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner para crear una especie de tabla o cuadrícula que sirve de guía a la hora de planificar las actividades (Fernández et. al 2021). En esta tabla, los seis niveles de pensamiento que propone Bloom se colocan en una columna, y las ocho inteligencias de Gardner se sitúan en la fila de arriba. Al cruzarse, se forman 48 casillas que ayudan a los docentes a organizar y diseñar las tareas de forma clara y ordenada dentro del Paisaje de Aprendizaje.

En definitiva, el Paisaje de Aprendizaje es un enfoque educativo que se apoya en bases teóricas para ofrecer una enseñanza más personalizada, inclusiva y motivadora. Gracias a su estructura, que combina las inteligencias múltiples con los distintos niveles de pensamiento, el docente puede diseñar experiencias de aprendizaje que realmente tengan sentido para los alumnos, respetando su diversidad y fomentando su autonomía. De este modo, el Paisaje de Aprendizaje no solo ayuda a desarrollar diferentes competencias, sino que también impulsa un aprendizaje activo, adaptado al contexto y a los intereses y necesidades de cada niño. Por todo ello, se convierte en una herramienta fundamental en la educación infantil, especialmente para enseñar inglés.

2.3.2 Estructura y organización del Paisaje de Aprendizaje

Tras haber presentado los principios que rigen el Paisaje de Aprendizaje, es importante profundizar en su estructura. Esta forma de organizarlo permite que los

elementos estén relacionados y se puedan aplicar de manera práctica en el aula. Para crear un paisaje de aprendizaje se suelen usar plataformas digitales como Genially, que ayudan a diseñar entornos visuales que resultan interactivos y atractivos para el alumnado. Se parte de una historia, en la que se proponen distintas tareas que se muestran de forma visual, pero que no tienen que seguir un orden fijo. La propuesta se trabaja en clase usando la Pizarra Digital Interactiva (PDI), lo que facilita que los niños interactúen directamente con los elementos del paisaje, puedan explorar, participar y avanzar a su propio ritmo en un entorno accesible y motivador. A continuación, se explican los principales componentes que forman parte de la estructura del Paisaje de Aprendizaje y cómo se relacionan entre sí para conseguir un aprendizaje más personalizado, inclusivo y estimulante.

En primer lugar, como ya se ha señalado anteriormente, la matriz de planificación es la pieza clave del Paisaje de Aprendizaje, porque junta las inteligencias múltiples con los niveles de pensamiento. Cada casilla combina un tipo de inteligencia y un nivel cognitivo, lo que facilita crear actividades variadas y adaptadas a la diversidad de los alumnos. Esta estructura no solo ayuda a incluir diferentes estilos y perfiles de aprendizaje, sino que también da una idea clara de cuánto se personalizan y qué tan complejas son las propuestas educativas (Fernández, Hernando y Poyatos, 2021).

Para contextualizar el PdA hace falta usar un storytelling, que es contar, interpretar y dramatizar una historia o cuento por parte del docente. Esta historia inicial no solo presenta el tema, sino que también crea un marco emocional que guía todo el aprendizaje. Para que funcione bien la historia tiene que ser clara, motivadora, fácil de entender y adaptada al nivel (Grugeon y Garder, 2013). En Educación Infantil, y más aún con niños con TEA, es muy útil acompañar el storytelling con elementos visuales, dramatización, gestos o materiales que puedan tocar, porque así les resulta más fácil comprender y se genera un ambiente más accesible. Con el cuento se despierta el interés y se crea un vínculo emocional con el aprendizaje del idioma, lo que anima a los niños a participar activamente desde un enfoque divertido y que involucra varios sentidos.

Los itinerarios de aprendizaje basados en mapas conceptuales ayudan a que los alumnos puedan moverse por los contenidos de manera clara y ordenada. Sirven como una guía que les muestra cómo aprender el tema, pero sin tener que seguir un único camino así cada uno puede elegir por dónde empezar y qué recorrido hacer. Estos

itinerarios también orientan sobre los contenidos o actividades a trabajar, mientras ofrecen la libertad de avanzar a su ritmo y de que sean más autónomos (Agudelo y Salinas, 2015). Al presentarse en forma de mapas conceptuales, la información no se muestra en línea recta, sino que hay varias rutas posibles que hacen más fácil acceder a los recursos y desarrollar distintas habilidades.

En resumen, la estructura del Paisaje de Aprendizaje se apoya en herramientas digitales, en el *storytelling* y en itinerarios hechos con mapas conceptuales, ofreciendo una forma de enseñar diferente, más inclusiva y adaptada. Esta metodología permite adaptar el aprendizaje a los ritmos distintos, intereses y formas de pensar que hay en el aula. Es una propuesta muy útil para fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, sobre todo cuando hay alumnado con necesidades educativas especiales.

2.3.3 El Paisaje de Aprendizaje como herramienta inclusiva en el marco de la LOMLOE y el DUA

La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) parte de ideas muy importantes como la equidad, la inclusión, la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. Con esta ley, se busca que el sistema educativo se implique de verdad en que cada niño pueda aprender de manera personalizada, adaptando la enseñanza a lo que cada uno necesite. En este contexto, el Paisaje de Aprendizaje (PdA) se convierte en una herramienta muy útil, sobre todo para afrontar los retos que supone la educación inclusiva desde las primeras etapas, y especialmente cuando hay alumnado con TEA en el aula.

La ley deja claro que hay que ajustar los contenidos, la forma de enseñar y también cómo se evalúa, para que todos los niños puedan avanzar a su ritmo. En esta línea, el PdA aporta un enfoque flexible y personalizado que ayuda a los docentes a adaptar las actividades a los intereses, capacidades y maneras de aprender de cada alumno. Este modelo encaja perfectamente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que defiende la importancia de ofrecer distintas formas de presentar la información, de expresar lo que se sabe y de mantener la motivación del alumnado (CAST, 2018).

En la situación de aprendizaje que se propone se pueden ver estos principios en la práctica de forma muy clara, porque no solo se usan materiales visuales o digitales, sino

que también se proponen actividades que combinan varias formas de aprender. Por ejemplo, cuando se enseña el vocabulario de los animales, se utilizan imágenes grandes, sonidos reales y gestos, de forma que cada niño pueda entenderlo por el canal que le resulte más fácil, ya sea mirando, escuchando o imitando. Durante los juegos y las dinámicas de clasificación, cada alumno puede participar señalando, diciendo la palabra o colocando pictogramas, lo que facilita mucho que los niños con TEA puedan expresarse de la manera que mejor se adapte a ellos, respetando sus tiempos y su forma de comunicarse. Además, la historia de los exploradores crea un hilo conductor que les resulta atractivo y cercano, y se les da la oportunidad de tomar decisiones, como elegir qué animal quieren dibujar o en qué orden prefieren hacer algunas actividades, fomentando así la autonomía y su confianza en sí mismos.

El uso del PdA en Infantil tiene muchas ventajas porque permite adaptar los contenidos de manera concreta a lo que le interesa y necesita cada niño. También ayuda a que las actividades sean predecibles y organizadas, algo que es muy importante para el alumnado con TEA, que suelen sentirse más seguros si tienen rutinas claras y apoyos visuales que les guíen.

Eso sí, es importante tener en cuenta que poner en marcha un paisaje de aprendizaje supone un esfuerzo extra de planificación y tiempo. Preparar las actividades, seleccionar bien los recursos y organizar la secuencia requiere dedicación. Además, hace falta que el profesorado tenga cierta formación en DUA, inteligencias múltiples y estrategias específicas para atender a niños con TEA, para que el diseño cumpla con el objetivo de ser realmente inclusivo (CAST, 2018). Otro aspecto que no se puede olvidar es que, si se incluyen demasiados estímulos visuales o digitales, algunos niños pueden sentirse sobrecargados y agobiados. Por eso, es fundamental que todo esté bien estructurado, que los materiales sean sencillos y que se ofrezcan tiempos de descanso o pausas cuando sea necesario, pensando siempre en el bienestar y la tranquilidad de todos los niños.

3. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

En este apartado se presentarán los objetivos y la metodología utilizados para desarrollar la propuesta didáctica de enseñanza del inglés en Educación Infantil para niños con TEA. Además, se planteará una hipótesis sobre los resultados esperados, que estarán orientados a mejorar la participación y el aprendizaje significativo del alumnado, favoreciendo un ambiente inclusivo y adaptado a sus necesidades específicas.

3.1 OBJETIVOS

El objetivo general de esta propuesta es crear una forma de enseñar que ayude a los niños con TEA a conseguir los objetivos de su etapa en el aprendizaje del inglés.

En cuanto a los objetivos específicos encontramos los siguientes:

1. Promover la aproximación al alumnado al inglés mediante metodologías adaptadas.
2. Favorecer la comprensión y el uso del vocabulario en inglés utilizando apoyos visuales, auditivos y táctiles.
3. Estimular la interacción social y la comunicación en inglés a través de actividades lúdicas y estructuradas.
4. Adaptar la enseñanza a las necesidades individuales del alumno, aprovechando sus intereses para aumentar la motivación.
5. Evaluar el progreso de cada niño de manera continua y formativa.

3.2 HIPÓTESIS

Se parte de la hipótesis de que un paisaje de aprendizaje que combine materiales visuales, táctiles y auditivos junto con tecnología puede mejorar el aprendizaje del inglés en Infantil. Además, si se incluye una historia atractiva y actividades adaptadas a

diferentes estilos y niveles, y se les permite repasar en casa, se lograrán buenos resultados. Esto no solo ayudará a ampliar su vocabulario y mejorar su nivel, sino que también aumentará su motivación y ganas de participar, algo fundamental para niños con TEA. Con esto esperamos conseguir:

1. El alumnado se acercará más al inglés si se utilizan metodologías adaptadas a sus necesidades.
2. El uso de apoyos visuales, auditivos y táctiles ayudará a que los niños comprendan y usen mejor el vocabulario en inglés.
3. Las actividades lúdicas y bien organizadas favorecerán la interacción social y la comunicación en inglés.
4. Adaptar la enseñanza a las necesidades individuales y aprovechar los intereses del alumnado aumentará su motivación.
5. La evaluación continua junto con la colaboración de especialistas permitirá un seguimiento adecuado del progreso de cada niño.

3.3 METODOLOGÍA

Realicé un análisis a partir de una encuesta dirigida a maestras de educación infantil, que apliqué mediante Google Forms. La encuesta incluía tanto preguntas cerradas, donde las participantes tenían que seleccionar una opción, como preguntas abiertas que les permitían expresarse con mayor libertad. Por eso, el análisis que hice fue mixto, por un lado, interpreté los datos cuantitativos a través de gráficos, y por otro, examiné cualitativamente las respuestas escritas para captar detalles y matices en las experiencias y opiniones de las docentes.

Participaron un total de ocho maestras, provenientes de tres zonas diferentes, dos de Soria, tres de La Rioja y tres de Navarra. La selección de estas participantes no fue aleatoria, ya que escogí a maestras que conocía personalmente y que, además, tienen experiencia directa trabajando con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto de la enseñanza del inglés en infantil. Esto permitió que las respuestas

estuvieran conectadas con la realidad del aula y las necesidades concretas de este grupo de alumnos.

El cuestionario fue diseñado para recoger información útil que me ayudara a plantear una propuesta de aprendizaje que realmente tenga sentido en la práctica educativa. Antes de aplicarlo, revisé y ajusté el cuestionario para validar su contenido y asegurar que cumpliera con los objetivos de la investigación. Además, utilizar Google Forms facilitó la recolección y organización de los datos siendo una herramienta sencilla para este proceso. En resumen, el método elegido me permitió combinar datos numéricos y relatos personales para obtener una visión más completa y realista de cómo se enseña inglés a alumnado con TEA en infantil.

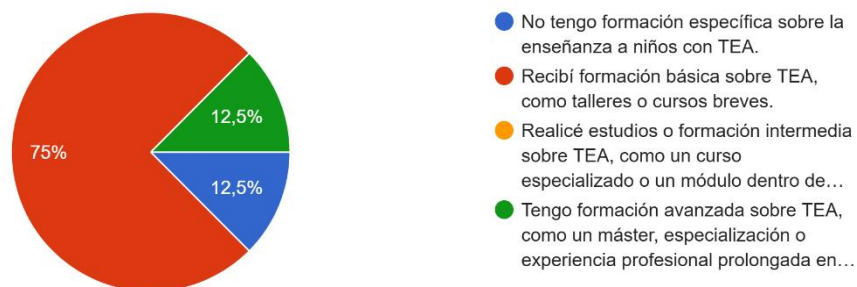
3.4 ENCUESTA

La encuesta tiene como objetivo recoger la opinión y las experiencias de maestras de Educación Infantil sobre cómo están enseñando inglés a niños con autismo hoy en día. El cuestionario se envió a un grupo de docentes que representan bastante bien la realidad de las aulas, y ellas compartieron respuestas muy útiles y variadas sobre las estrategias, recursos y formas de trabajar que usan con su alumnado. Los datos que se han obtenido dan una visión bastante completa de las prácticas y de los retos con los que se encuentran los docentes hoy en día. Toda esta información es la base sobre la que se ha podido diseñar una propuesta innovadora y adaptada a las necesidades.

3.4.1 Presentación de los resultados

Enseñar inglés a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es todo un reto, ya que implica conocer bien sus características y entender qué necesitan para poder aprender de la mejor manera posible. Este apartado analiza cómo trabajan las maestras en este contexto: qué métodos usan, qué recursos les resultan más útiles y con qué dificultades se encuentran en su día a día. También se recogen las estrategias que están funcionando bien y aquellas que, por distintos motivos, no acaban de dar el resultado esperado.

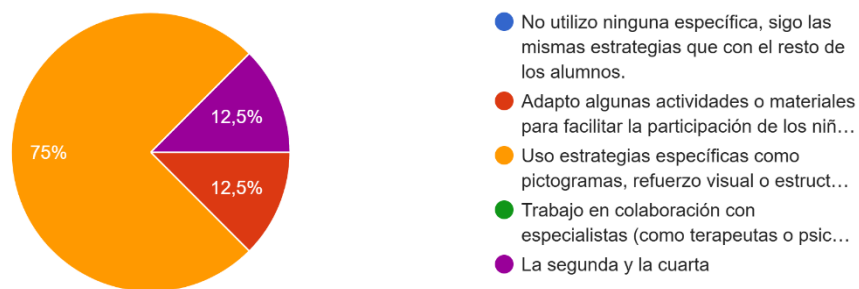
Para empezar se le preguntó al profesorado por el tipo de formación que habían recibido sobre la enseñanza a alumnado TEA. Con esto observamos mucha variedad ya que la mayoría de las maestras, un 75%, reportan haber recibido solo formación básica, a través de talleres o cursos breves. Sin embargo, también se observa el mismo porcentaje entre quienes han accedido a formación avanzada y quienes no cuentan con capacitación específica. Por último, con relación a las maestras que han recibido estudios o formación intermedia, como un curso o un módulo dentro de la formación docente, no se han registrado respuestas.



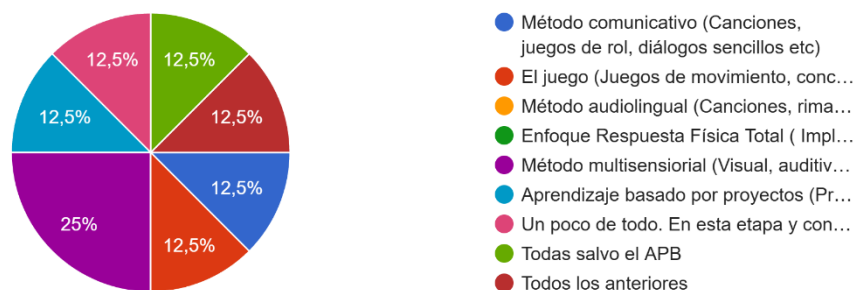
Por otro lado, se preguntó también cómo suelen reaccionar los niños con TEA ante el aprendizaje del inglés, y las respuestas fueron bastante variadas. Un 37,5% de las maestras comentó que algunos muestran interés de vez en cuando, sobre todo si las actividades incluyen materiales visuales y atractivos que se adaptan a lo que necesitan. En cambio, el 62,5% dijo que no se puede hablar de una actitud general, porque cada niño es un mundo y su forma de implicarse depende mucho de sus características y de cómo se plantee la clase.



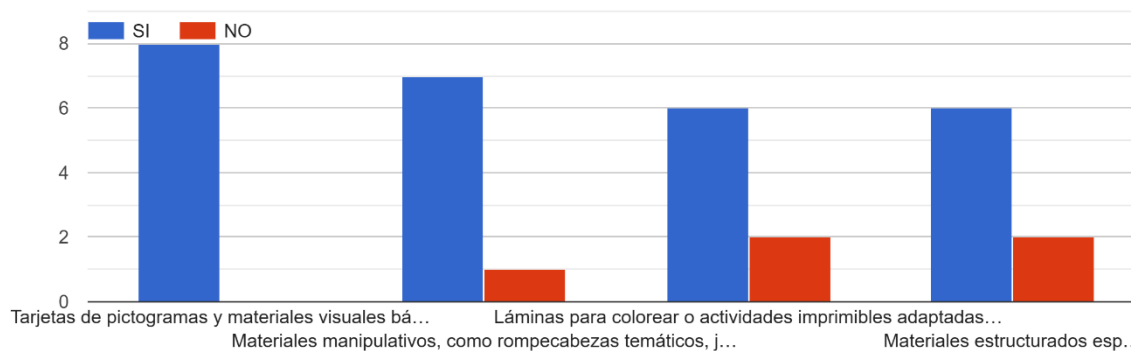
En relación con las estrategias que utilizan para enseñar inglés, un 75% comentó que lo que mejor les funciona con los niños con TEA son los apoyos visuales, como pictogramas y otros recursos que les ayuden a entender mejor y mantener unas rutinas claras. Un 12,5% contó que suele adaptar las actividades o los materiales para que el niño pueda participar con más facilidad. Y otro 12,5% explicó que aparte de esas adaptaciones, también trabajan de manera conjunta con especialistas, como terapeutas o psicólogos, para reforzar el aprendizaje.



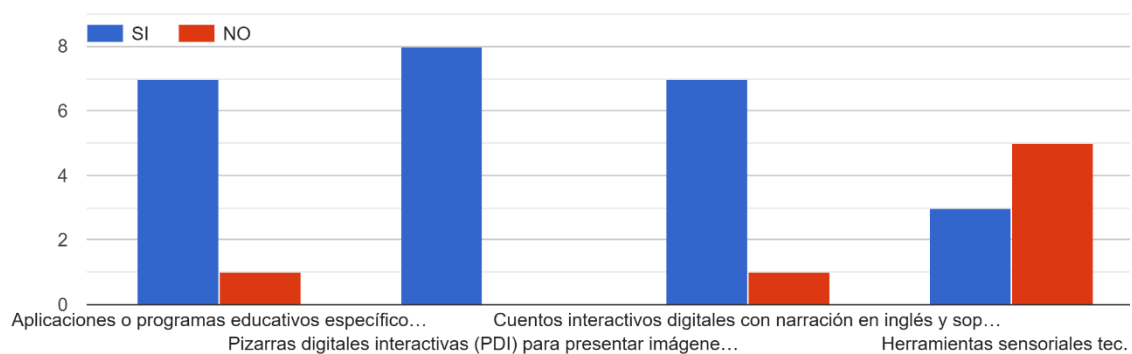
En la cuarta pregunta preguntamos qué métodos usan para enseñar inglés a niños con TEA. El más repetido fue el enfoque multisensorial, en el que un 25% del profesorado dijo que era el que más se utilizaba. Después, con un 12,5% cada uno salieron otros métodos como el enfoque comunicativo, los juegos, el método audio-lingual, la Respuesta Física Total, el aprendizaje por proyectos e incluso casos en los que mezclan un poco de todo según lo que mejor funcione.



En cuanto a los materiales que más se usan en clase con niños con TEA, lo que más destaca son los pictogramas y otros apoyos visuales sencillos. Después vienen los materiales manipulativos, como rompecabezas relacionados con el tema, letras en 3D o juguetes que ayudan a trabajar el vocabulario. Por último, aunque un poco menos, pero igual mencionados por más de la mitad de las maestras, están las láminas para colorear, las fichas adaptadas y otros materiales más específicos, como tableros de comunicación visual o cronogramas personalizados que ayudan a organizarse mejor.

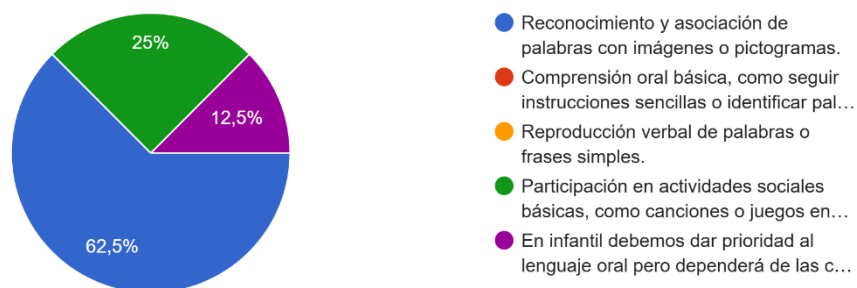


En cuanto a los recursos tecnológicos que se usan con el alumnado con TEA, lo que más se emplea son las pizarras digitales interactivas ya que permiten enseñar imágenes, vídeos y actividades del vocabulario de forma muy visual y atractiva. En segundo lugar, se utilizan bastante las aplicaciones educativas y los cuentos digitales interactivos, que mezclan la narración en inglés con apoyos visuales y de audio. Por último, las herramientas más sensoriales, como la realidad aumentada o los juegos interactivos adaptados, son las que menos se usan en las aulas.

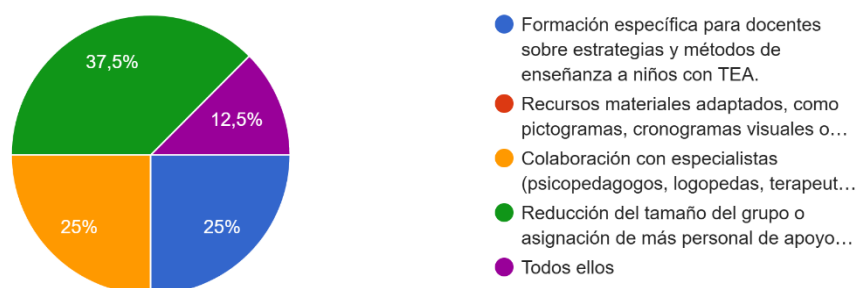


En cuanto a los principales retos que comentan los docentes al enseñar inglés a niños con TEA, en primer lugar, señalan que cuesta mucho mantener su atención si no están interesados, sobre todo cuando no hay apoyo profesional. Otro problema habitual es que muchos no se sienten motivados para aprender inglés, en parte porque ya de por sí tienen dificultades para comunicarse. También mencionan que el tema del procesamiento sensorial complica bastante las cosas si hay demasiados estímulos, se distraen, se saturan o se agobian, y esto hace más difícil que se concentren y participen. Además, hay mucha diferencia en el ritmo de aprendizaje de un niño a otro, porque cada uno tiene habilidades y formas de aprender distintas. Por último, algunas docentes cuentan que cuesta establecer un vínculo de confianza y seguridad con ellos, algo que es clave para que se sientan a gusto en clase.

En este contexto un 62.5% de las maestras comentan que lo más factible de trabajar es el reconocimiento y asociación de palabras con imágenes o pictogramas. Después con un 25% de respuestas vemos que suelen funcionar bien las actividades básicas y estructuradas, como canciones o juegos sencillos en inglés. Además, una de las respuestas recogidas señala la importancia del lenguaje oral dependiendo de las características del niño, sugiriendo que en el caso de niños prelingüísticos se priorice el input lingüístico y se empleen estrategias que permitan valorar si el niño comprende y muestra interés por el idioma, aunque no se exprese verbalmente.



En esta pregunta se indagó sobre qué tipo de apoyo creen que es más necesario para poder atender bien a los niños con TEA. Lo que más mencionan es que sería importante reducir el número de alumnos por clase o tener más personal de apoyo dentro del aula. También destacan que hace falta más formación específica para los docentes, sobre todo en estrategias y métodos que realmente se adapten a estos niños, y poder contar con la ayuda de especialistas externos. Y por último, alguna de ellas comentó que todos estos apoyos son igual de importantes y se complementan entre sí si de verdad se quiere dar una respuesta educativa inclusiva y efectiva.



El siguiente planteamiento resulta especialmente revelador porque en vez de centrarse solo en lo que sí ha funcionado, se centra en las estrategias que no han dado buen resultado con el alumnado con TEA. Las respuestas de las maestras indican que las actividades en grupo que dependen mucho de la interacción social espontánea, como debates o juegos de rol sin una estructura clara, suelen generar ansiedad o estrés así que no resultan eficaces. También comentan que, aunque los pictogramas suelen ser muy útiles, a veces han creado confusión en otros niños cuando se usaban para explicar tareas

o reforzar vocabulario. Otro punto es que trabajar con materiales relacionados con los intereses específicos del niño no siempre ha funcionado, sobre todo porque cuesta mucho dedicar la atención individual que requieren. Por último, las tareas en papel y las actividades de expresión escrita libre tampoco se han mostrado muy efectivas con este perfil de alumnado.

Para finalizar la encuesta, se preguntó qué tipo de actividades les funcionan mejor para captar la atención de los niños con TEA. La mayoría de las maestras exactamente un 62,5% dijo que lo que mejor resultado les da son las actividades visuales, como juegos con tarjetas, pictogramas o imágenes relacionadas con el vocabulario. En segundo lugar, un 25% comentó que las canciones y rimas en inglés que incluyen movimiento o gestos ayudan mucho a reforzar lo aprendido y a que los niños se impliquen. Por último, un 12,5% señaló que las actividades sensoriales, con materiales que se pueden tocar o juegos interactivos como plastilina o sonidos, también son muy útiles para mantener su interés.



3.4.2 Discusión de los resultados

Al analizar los resultados en relación con la formación del profesorado, lo primero que llama la atención es la gran diferencia entre los niveles de preparación ya que la mayoría de los docentes encuestados (un 75 %) afirma haber recibido solo una formación muy básica sobre cómo enseñar inglés a alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), generalmente a través de talleres puntuales o cursos breves. Pocos han podido tener una formación completa sobre esto, y muchos otros ni siquiera han recibido algo específico. Curiosamente, nadie comenta haber tenido una formación de nivel medio, como asignaturas concretas durante su carrera para ser profesor. Esta situación coincide

con lo que dicen Sánchez et al., (2019), que señalan que la preparación de los profes para trabajar con niños con TEA tiene grandes huecos y falta de estructura.

En su estudio, las autoras también evidencian que la mayoría de los docentes han accedido sólo a formación superficial, de corta duración, y que no existe una formación intermedia dentro del sistema educativo. Esta carencia genera un desarrollo profesional desigual y discontinuo, que impide consolidar prácticas inclusivas sostenidas y coherentes.

En cuanto a la actitud del alumnado los resultados obtenidos reflejan una clara diversidad hacia el aprendizaje del inglés. Mientras un 37,5 % del profesorado observa interés ocasional, especialmente cuando se utilizan materiales visuales y atractivos, el 62,5 % restante destaca que no puede generalizarse una actitud común, ya que la respuesta al aprendizaje depende profundamente de las características individuales de cada niño. Esta percepción de variabilidad coincide con las conclusiones de Aslan et al. (2025), quienes, en su estudio comparativo entre docentes de educación especial y de preescolar, señalan que las actitudes del alumnado con TEA están fuertemente condicionadas por los enfoques pedagógicos, las expectativas docentes y la comprensión que el profesorado tiene sobre el espectro.

Los autores destacan que cómo responden los niños con TEA depende mucho del entorno en el que están y de cómo se les atienden sus necesidades específicas. Por eso es tan difícil sacar una conclusión general sobre cómo se sienten o motivan con el aprendizaje, algo que coincide con que el 62,5% de los profes opinan lo mismo. Además, el estudio muestra que los profes que tienen más formación en TEA suelen entender mejor que no todos los niños con TEA son iguales, y eso les ayuda a interpretar bien si un niño está interesado o no en una actividad.

En cuanto a las estrategias que usan, la mayoría de los profesores (un 75%) valoran mucho el uso de recursos visuales, como pictogramas, y la importancia de tener estructuras claras para enseñar inglés a estos niños. Esto tiene sentido porque los apoyos visuales les ayudan a entender mejor y a mantenerse motivados. Por otro lado, un 12,5% de profes adapta las actividades o materiales para que estos niños puedan participar más activamente, viendo que es fundamental ajustar la enseñanza a cada niño. Y otro 12,5% no solo hace estas adaptaciones, sino que además trabaja con especialistas, mostrando

que es clave contar con un equipo que apoye desde diferentes áreas para lograr una inclusión y aprendizaje más efectivos.

El estudio de Martos, (2019) coincide plenamente con estos hallazgos, ya que resalta el papel fundamental de los pictogramas, para estructurar y facilitar la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA. Además, Martos Manuela enfatiza la necesidad de adaptar los materiales y actividades para atender las particularidades del alumnado, favoreciendo así su participación y motivación, en línea con el porcentaje de docentes que aplican estas adaptaciones. Asimismo, la autora destaca la importancia del trabajo colaborativo con terapeutas y psicólogos para ofrecer una atención educativa integral, lo que respalda el dato sobre docentes que integran dicha colaboración interdisciplinar en sus prácticas pedagógicas. Así, el estudio aporta una base teórica y práctica que confirma la efectividad de las estrategias identificadas en los resultados.

Aquí abordamos los resultados de los métodos utilizados en la enseñanza del inglés, los cuales indican que el enfoque multisensorial es el método más utilizado en la enseñanza del inglés al alumnado con TEA, señalado por un 25% del profesorado. Se ve que los profesores prefieren usar métodos que involucren varios sentidos, porque eso ayuda mucho a que los niños con necesidades especiales entiendan mejor y aprendan con más facilidad. Además, otros métodos como el enfoque comunicativo, el juego, el método audio lingual, la Respuesta Física Total y el aprendizaje basado en proyectos, que cada uno mencionó un 12,5% del profesorado, muestran que hay muchas estrategias diferentes y que los profes suelen mezclar varias para poder adaptarse mejor a lo que necesita cada niño.

Esto encaja con lo que dice Naser-Marco (2017), que defiende que usar varios sentidos al mismo tiempo hace que el aprendizaje sea más activo, motivador y significativo, porque así los niños usan diferentes maneras de captar la información. Ella también señala que combinar métodos, como el juego con el enfoque comunicativo, enriquece mucho la enseñanza y ayuda a atender mejor a los niños con TEA. En resumen, no hay un único método que funcione para todos, sino que lo mejor es usar varias estrategias que se complementen entre sí para enseñar inglés en este contexto.

Por otro lado, los materiales que más se usan en clase con niños con TEA son, primero, los pictogramas y otros recursos visuales básicos. Los profes valoran mucho estos materiales porque ayudan a anticipar las rutinas, facilitan que entiendan el lenguaje

y ayudan a organizar el espacio. En segundo lugar, están los materiales manipulativos, como puzzles temáticos, letras en 3D o juguetes relacionados con el vocabulario que se está aprendiendo, porque permiten que los niños aprendan de forma más práctica y adaptada a su manera de pensar y aprender.

Finalmente, también se utilizan, aunque en menor medida, láminas para colorear, actividades imprimibles adaptadas y materiales estructurados más específicos, como tableros de comunicación visual o cronogramas personalizados, que ayudan a organizar el tiempo y el espacio, reduciendo la ansiedad y favoreciendo la autonomía del alumnado.

Estos resultados coinciden con lo expuesto por Patiño Méndez (2024), quien enfatiza la importancia de adaptar los recursos didácticos a las características específicas del alumnado, especialmente en contextos rurales. Tal como salen en los resultados, el autor también pone en valor el uso de materiales visuales sencillos, como los pictogramas, porque ayudan a que los niños puedan anticipar lo que va a pasar, entender mejor el lenguaje y tener su espacio bien organizado, que son cosas clave para que todos se sientan incluidos. Además Patiño (2024) resalta lo importante que son los materiales que los niños pueden tocar y usar, que se adaptan a la forma en que ellos piensan y aprenden, haciendo que el aprendizaje sea más activo y con sentido para ellos.

También coincide en que es fundamental usar materiales bien organizados y hechos a medida, como tableros visuales o cronogramas, que sirven para ordenar el tiempo y las actividades del día. Esto ayuda a que los niños estén menos ansiosos y puedan ir ganando más autonomía poco a poco. Por último, el autor dice que estas ideas tienen que tener en cuenta si el colegio está en una zona rural, porque allí hay limitaciones y condiciones especiales, y por eso las estrategias deben adaptarse a la realidad social y a lo que se tiene disponible en esos lugares. En conjunto, tanto los resultados como las propuestas de Patiño (2024) reflejan la importancia de una planificación didáctica inclusiva, contextualizada y flexible, orientada a atender la diversidad y a favorecer la participación activa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

Los resultados muestran una clara preferencia por el uso de recursos tecnológicos visuales e interactivos para trabajar con alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Las pizarras digitales interactivas (PDI) son de las herramientas que más se usan, porque permiten mostrar imágenes, vídeos y actividades de una forma muy visual y fácil de entender, lo que ayuda mucho a que los peques aprendan vocabulario y otros contenidos.

Luego, están las apps y programas educativos específicos, junto con los cuentos digitales que son interactivos, que mezclan historias con imágenes y sonidos, y eso les ayuda un montón a entender mejor y a mantenerse atentos. Por último, aunque en menor medida, se emplean recursos tecnológicos sensoriales como la realidad aumentada o los juegos interactivos adaptados, cuya baja utilización puede deberse a factores como el coste, la falta de formación docente o la disponibilidad en los centros educativos.

Estos resultados guardan estrecha relación con lo expuesto por Verenikina et al. (2010), quienes destacan el valor pedagógico de las PDI en la enseñanza de alumnos con TEA. Según su estudio, estas herramientas tecnológicas permiten integrar múltiples formatos de presentación (visual, auditivo e interactivo) favoreciendo la comprensión, la motivación y la participación activa del alumnado. La posibilidad de adaptar las actividades y ofrecer estímulos visuales claros convierte a las PDI en un recurso accesible y eficaz dentro de entornos inclusivos. Además, la investigación de Verenikina et al. (2010) coincide con los resultados observados en cuanto al uso de recursos digitales específicos, subrayando la necesidad de herramientas tecnológicas diseñadas con criterios de accesibilidad y funcionalidad para responder a las necesidades del alumnado con TEA.

Los resultados que se han recogido muestran claramente cuáles son los retos más grandes que tienen las docentes a la hora de enseñar inglés a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Uno de los principales problemas es conseguir que estos alumnos mantengan la atención, sobre todo cuando no tienen mucho interés o cuando no hay personal especializado que pueda echar una mano con apoyos concretos. Además, también influye que muchos de estos niños tienen poca motivación por aprender inglés, ya que las dificultades que suelen tener para comunicarse hacen que les cueste más participar en clase.

Además, los problemas de procesamiento sensorial representan una barrera significativa: los entornos con estímulos visuales y auditivos excesivos pueden provocar sobrecarga, distracción o incluso malestar, afectando la concentración del alumno. Otro de los retos señalados por el profesorado es la amplia variabilidad en el ritmo de aprendizaje, consecuencia de las diferencias individuales en el estilo cognitivo y las habilidades de cada niño o niña con TEA. Por último, se señala que uno de los grandes retos es lograr crear un vínculo de confianza y apego con los niños, algo fundamental para que puedan aprender y sentirse seguros en el aula.

Esto coincide con lo que explica Brahim (2022) en su estudio sobre la enseñanza del inglés a niños con TEA, donde también se mencionan dificultades parecidas. Brahim (2022) apunta que una de las mayores barreras es la falta de interés, que suele empeorar porque muchos profesores no tienen la formación específica necesaria y no hay suficientes apoyos especializados. Además, destaca que la motivación baja por las dificultades en la comunicación verbal y social, y que la sobreestimulación sensorial en un aula no adaptada puede generar ansiedad y hacer que el alumnado rinda menos. En línea con esto, el autor insiste en que cada niño aprende a su ritmo y estilo, y que es clave construir una relación de confianza entre profesor y alumno para que el aprendizaje sea efectivo y realmente inclusivo.

Respecto a las habilidades más accesibles, las que más se usan y funcionan son aquellas basadas en reconocer y asociar palabras con imágenes o pictogramas, que un 62,5% de los docentes valora mucho. Esto muestra lo útil que son los recursos visuales para ayudar a niños con dificultades en la comunicación verbal. También se destaca que un 25% apuesta por actividades básicas, claras y repetitivas, como canciones o juegos sencillos en inglés, que dan seguridad y motivación gracias a la rutina y la previsibilidad. Además, se señala que el enfoque en el lenguaje oral debe ajustarse a cada niño, dando más importancia al input lingüístico en niños que aún no hablan y usando estrategias que permitan saber si entienden y están interesados, aunque no se expresen verbalmente.

Estos resultados están en línea con lo que proponen Schreibman y Stahmer (2014), quienes defienden el uso de métodos estructurados y basados en evidencias para trabajar con niños con TEA. Ellos resaltan lo efectivo que es usar apoyos visuales y actividades repetitivas para ayudarles a comprender y aprender el lenguaje. También subrayan lo importante que es adaptar las intervenciones a cada niño, seguir de cerca sus respuestas no verbales y ofrecer siempre un input lingüístico constante. La flexibilidad y el enfoque en las capacidades individuales que ellos recomiendan encajan muy bien con las estrategias y habilidades que muestran los resultados.

Por último, para atender bien a estos niños se necesita reducir el tamaño de los grupos o contar con más personal de apoyo en el aula, porque las necesidades son variadas y complejas y requieren atención más personalizada. También es fundamental que los profesores tengan formación específica en métodos y estrategias adaptadas para poder enseñar con más efectividad. Además, la colaboración con especialistas externos es clave

para complementar el trabajo en el aula. En resumen, para que la educación sea realmente inclusiva y eficaz, se necesita un equipo que combine diferentes apoyos y recursos que funcionen juntos

Estos resultados están en línea con las orientaciones planteadas en el *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista* elaborado por el Ministerio de Educación de Chile (2010). Este documento señala que es muy importante que los grupos sean más pequeños y que haya personal de apoyo para poder atender bien a estos alumnos. También destaca que los profesores necesitan formación específica y que es clave que trabajen de la mano con especialistas externos y las familias. Así, tanto la experiencia de los docentes como las recomendaciones oficiales coinciden en que para educar bien a niños con TEA hace falta un trabajo conjunto, bien coordinado y pensado desde todos los ángulos.

Además de identificar qué estrategias educativas resultan eficaces para el alumnado con TEA, es igualmente importante reconocer aquellas que no han funcionado o que incluso han generado efectos negativos. En particular, se destaca que las actividades grupales basadas en la interacción social espontánea, como debates o juegos de rol sin una estructura clara, pueden provocar ansiedad y estrés en estos estudiantes, lo que limita su eficacia. Asimismo, aunque los pictogramas suelen ser una herramienta valiosa, su uso inadecuado ha causado confusión entre algunos alumnos. Además, el empleo de materiales centrados en intereses específicos no siempre ha resultado efectivo, especialmente cuando la atención individualizada no puede ser garantizada. Finalmente, las tareas en papel y la expresión escrita libre también se mencionan como estrategias poco apropiadas para este perfil.

Estos resultados van en la misma línea de lo que dicen Vázquez-Vázquez et. al (2020), que destacan lo importante que es adaptar bien las estrategias de enseñanza a las características y necesidades de los niños con TEA. En su estudio, comentan que cuando las actividades en grupo no están bien organizadas y carecen de estructura, pueden provocar mucho estrés y hacer que a los alumnos les cueste más participar. También avisan de que el uso de pictogramas puede acabar siendo un problema si no se presentan de manera clara y bien preparada, ya que en lugar de ayudar pueden terminar confundiendo a los niños. Por ello, destacan la importancia de diseñar intervenciones

personalizadas, con materiales y metodologías que respeten el perfil individual del estudiante para promover un aprendizaje efectivo y evitar frustraciones.

Para finalizar este análisis, los resultados de la encuesta evidencian que las actividades visuales son consideradas por la mayoría del profesorado (62,5%) como las más efectivas para captar la atención del alumnado con TEA. Herramientas como juegos con tarjetas, pictogramas o imágenes vinculadas al vocabulario facilitan la comprensión y el interés, adaptándose a las necesidades visuales de estos estudiantes. En segundo lugar, las canciones y rimas en inglés que incluyen movimiento o gestos (25%) se valoran positivamente, ya que integran el aprendizaje con la actividad física y la memoria auditiva, favoreciendo el refuerzo del idioma. Finalmente, aunque en menor proporción (12,5%), las actividades sensoriales que incorporan materiales táctiles o juegos interactivos como plastilina o juegos sonoros también son consideradas útiles para mantener la motivación y la concentración del alumnado con TEA. Así, la combinación de estrategias visuales, musicales y sensoriales se presenta como una vía efectiva para captar y mantener el interés en contextos educativos inclusivos.

4. PROPUESTA DE APRENDIZAJE

La propuesta “Exploradores del Reino Animal” nace con la intención de reforzar el aprendizaje del inglés en la etapa de infantil a partir de un enfoque dinámico, motivador e inclusivo que permita que todo el alumnado, sin importar sus características individuales, pueda participar y aprender de forma significativa. Aunque en este caso se centra en trabajar el vocabulario relacionado con los animales, se ha pensado para que sea flexible y pueda adaptarse fácilmente a otros temas y unidades didácticas según las necesidades del aula.

4.1 DESCRIPCIÓN

Se trata de una propuesta formada por seis actividades diferentes que mezclan materiales manipulativos con recursos digitales para hacer que aprender inglés sea mucho

más dinámico y motivador. La idea es que los niños puedan experimentar, moverse, crear y jugar, poniendo en práctica distintas habilidades según sus capacidades e intereses.

Para diseñar las actividades se han tenido en cuenta tanto las inteligencias múltiples como los distintos niveles de la taxonomía de Bloom. El planteamiento es sencillo ya que primero se realiza una actividad manipulativa (por ejemplo, clasificar imágenes, hacer un juego de mesa adaptado o dibujar un animal), y después se pasa a una actividad digital con la pizarra interactiva, que permite aprovechar todos los estímulos visuales y sonoros que ofrecen las tecnologías.

Además, se han creado opciones para que estas actividades puedan continuarse en casa de forma online, con juegos interactivos que las familias puedan utilizar fácilmente si quieren reforzar lo trabajado en clase. Todo está pensado para que cada niño avance a su ritmo, se sienta incluido y encuentre motivación en un ambiente cercano.

4.2 CONTEXTUALIZACIÓN

Durante la carrera he tenido la suerte de formarme bastante sobre diversidad e inclusión aprendiendo muchas teorías, estrategias y ejemplos. Sin embargo, cuando empecé mis prácticas en un aula real, me di cuenta de que llevar todo esto a la práctica es mucho más complicado de lo que parece en los libros.

Es cierto que el alumnado está físicamente en el aula, comparte el mismo espacio y participa en algunas actividades, pero muchas veces no está realmente incluido en las propuestas de aprendizaje. Esto se nota todavía más cuando hablamos de enseñar un idioma nuevo como el inglés, ya que a algunos niños y niñas les cuesta mucho seguir el ritmo si no se adaptan bien los contenidos y las dinámicas.

En mi experiencia, he visto que algunos alumnos participaban de forma activa si recibían apoyos constantes, mientras que otros prácticamente no se implicaban, se distraían o se sentían inseguros. Esta situación me hizo reflexionar sobre la necesidad de buscar nuevas formas de enseñar, que no se limiten a repetir palabras o hacer fichas, sino que realmente conecten con los intereses y capacidades de cada niño.

Por eso creo que es importante replantear cómo enseñamos inglés, utilizando materiales más visuales, recursos digitales, juegos y actividades manipulativas que despierten la curiosidad y resulten más accesibles.

4.3 PARTICIPANTES

Los participantes son alumnos de 3º de Infantil, con edades entre 5 y 6 años, que ya han tenido contacto con el inglés desde el inicio del curso y conocen algunas palabras básicas sobre temas cotidianos, como los colores, los animales o las partes del cuerpo. La mayoría se muestra con interés por aprender el idioma y participa con normalidad en las actividades propuestas, aunque cada uno tiene su propio ritmo y nivel de implicación.

Dentro del grupo hay un alumno con TEA que presenta algunas dificultades para mantener la atención durante las clases de inglés, sobre todo cuando las actividades requieren escuchar instrucciones largas o interactuar de manera verbal con sus compañeros. Además, suele costarle iniciar o mantener conversaciones espontáneas y tiende a centrarse de forma muy intensa en un tema concreto, lo que en algunos momentos hace que sea complicado que cambie de actividad o muestre interés por otras propuestas.

Por estos motivos, la propuesta que se plantea busca atender las necesidades de todo el grupo y, especialmente, ofrecer apoyos específicos a este alumno, adaptando los materiales y los tiempos para que pueda implicarse en las actividades de una forma más activa, motivadora y cercana. La idea es que tanto él como el resto de la clase puedan disfrutar aprendiendo inglés y se sientan parte de un entorno inclusivo donde cada uno tenga su espacio y se respeten sus ritmos.

4.4 TEMPORALIZACIÓN

El tiempo disponible para llevar a cabo esta propuesta es bastante limitado, ya que las horas semanales de inglés en esta etapa son reducidas. Por este motivo, la idea es aprovechar los últimos 20 minutos de cada sesión de inglés dentro del horario escolar para realizar las actividades. De esta forma, no es necesario interrumpir otros contenidos y se pueden trabajar estos recursos de manera progresiva.

En total, la propuesta está formada por 6 actividades, que se pueden ir aplicando según las necesidades del grupo y el ritmo de aprendizaje. Una opción sería realizarlas en unas 3 semanas, distribuyéndolas de la siguiente forma: dos actividades la primera

semana, dos la segunda y dos la tercera. Otra posibilidad, si vemos que el proceso de aprendizaje necesita ser más pausado o si contamos con menos tiempo disponible, sería repartirlas en cuatro semanas haciendo dos actividades por semana y dejando las últimas para una sola actividad.

Además, estas propuestas están pensadas para que también se puedan completar en casa de manera online, siempre respetando los tiempos, los intereses y la disponibilidad de cada familia. En definitiva, la temporalización es flexible y se puede ajustar en función del grupo, del horario y de cómo se vayan desarrollando las sesiones.

4.5 RECURSOS Y MATERIALES

Para llevar a cabo las actividades vamos a combinar materiales digitales y manipulativos que ayuden a motivar al alumnado y faciliten la comprensión. Utilizaremos la PDI para proyectar imágenes, juegos interactivos y un tablero online que ya estará diseñado.

Contaremos con pictogramas de animales, tanto grandes como pequeños, algunos con velcro para que el alumno con TEA pueda manejarlos con facilidad. Tendremos tarjetas de vocabulario en dos tamaños con imágenes y nombres en inglés de 12 animales, que se usarán para juegos de asociación y clasificación.

Para clasificar por hábitats, dispondremos de cartulinas grandes divididas en diferentes entornos y una bolsa de tela de la que sacaremos tarjetas al azar. Además, tendremos fichas plastificadas con cada animal, fichas con números preparados para unir, y una ficha con un espacio en blanco para que cada niño dibuje su animal favorito.

También utilizaremos lápices, gomas y pinturas para completar las actividades, glue tack para fijar imágenes y tarjetas en la pizarra o las cartulinas, y la pizarra tradicional con tiza para explicaciones o repasos rápidos.

4.6 ACTIVIDADES

A continuación, se presentan las actividades que forman parte de esta propuesta, con todo lo necesario para llevarlas a cabo:

Actividad 1:

Nombre de la actividad: ¡Let's go to the jungle!	
Edad: 5-6 Años	Recursos materiales: - Pizarra Digital Interactiva - Pictogramas de animales - Canción: I like animals Animals Song for Kids Learn 12 Animal Names ESL for Kids Fun Kids English
Temporalización: 10 Minutos	
Espacio: Asamblea	
Objetivos: - Identificar y reproducir sonidos onomatopéyicos relacionados con animales. - Reconocer animales en inglés a través de la música y la expresión oral. - Estimular la comprensión mediante la asociación entre imagen, palabra y acción. - Desarrollar la expresión corporal como medio de comunicación no verbal. - Seguir instrucciones sencillas de forma visual y auditiva.	Contenidos: - Sonidos característicos de animales. - Vocabulario básico en lengua inglesa relacionado con los animales. - Relación entre imágenes, palabras y acciones. - Representación de acciones o sonidos mediante el cuerpo. - Comprensión y ejecución de instrucciones orales simples.

Inteligencias: Musical, lingüística.	Nivel Bloom: Recordar
Desarrollo de la actividad: Primero, se presentan brevemente las tarjetas con los animales, una a una. Se dice en voz alta el nombre del animal en inglés y se acompaña con el gesto o sonido correspondiente, animando al grupo a imitarlo. A continuación, se reproduce la canción para que el alumnado la escuche con atención por primera vez, sin intervenir. En la segunda reproducción, se invita a los niños a acompañar la música con los gestos. Para cerrar la actividad, cada alumno o alumna escogerá al azar una tarjeta con un animal (pictograma). Se le preguntará si recuerda su nombre en inglés y, si no lo sabe, se abre la posibilidad de que lo digan sus compañeros. Después, imitará el sonido y el gesto de ese animal mientras el resto del grupo observa y anima.	
Criterios de Evaluación: - Reproduce sonidos y gestos característicos de distintos animales al participar en canciones o juegos. - Reconoce y nombra en inglés vocabulario básico relacionado con animales, apoyándose en imágenes y canciones. - Establece una relación significativa entre la imagen del animal, su nombre en inglés y la acción o sonido correspondiente. - Comprende y ejecuta instrucciones orales simples durante el desarrollo de la actividad, con o sin apoyo visual.	

Actividad 2:

Nombre de la actividad: Every creature in its feature	
Edad: 5-6 Años	Recursos materiales: - Tarjetas con imágenes y nombres en inglés de 12 animales.
Temporalización: 20 Minutos	
Espacio: Aula	

	- Cartulina por grupo, dividida visualmente en diferente hábitat. - Pictogramas con velcro para el alumno con TEA. - Pizarra digital interactiva.
Objetivos: - Comprender la relación entre animales y sus hábitats a través del inglés. - Identificar y nombrar animales en lengua extranjera (inglés). - Desarrollar habilidades de observación y clasificación visual. - Fomentar el trabajo cooperativo y la participación activa. - Utilizar el lenguaje oral, el apoyo visual y la manipulación como vías de aprendizaje, especialmente para el alumnado con necesidades educativas.	Contenidos: - Diferentes hábitats en los que viven los animales. - Vocabulario nombres de animales. - Habilidades cognitivas básicas: observar, identificar, agrupar y justificar. - Trabajo cooperativo e interacción social. - Comprensión oral en lengua extranjera mediante consignas sencillas.
Inteligencias: Naturalista, espacial, intrapersonal.	Nivel Bloom: Comprender
Desarrollo de la actividad: Reunimos a los niños en asamblea. Mostramos las tarjetas de los animales uno a uno, diciendo su nombre en inglés y haciendo juntos el gesto o sonido correspondiente (por ejemplo, "Elephant" + gesto de trompa). Dividimos al alumnado en 4 grupos de 6 niños y cada uno recibe una cartulina con distintas zonas del hábitat selvático representadas visualmente y doce tarjetas de animales (dos para cada niño), con nombre e imagen clara.	

Deben clasificar sus dos animales pegándolos en la zona de la cartulina donde cree que viven. Al finalizar Proyectamos en la PDI una imagen interactiva con los mismos hábitats. Llamamos al alumnado para que salgan uno a uno y arrastren digitalmente un animal con el lugar donde creen que vive. Si cometen un error, el resto puede ayudar a corregirlo.
Criterios de Evaluación: - Asocia correctamente los animales con su hábitat mediante actividades de clasificación visual. - Nombra en inglés al menos dos animales de los trabajados durante la actividad. - Participa de forma activa y cooperativa en las dinámicas de grupo, respetando turnos y aportando en la tarea común. - Comprende y sigue instrucciones orales sencillas dadas por el docente, tanto en inglés como en lengua materna.

Actividad 3:

Nombre de la actividad: Voy con cada animal	
Edad: 5-6 Años	Recursos materiales: - Tarjetas pequeñas de vocabulario. - Tarjetas grandes vocabulario. - Bolsa de tela. - Glue tack. - Pizarra Digital Interactiva
Temporalización: 20 minutos	
Espacio: Aula	
Objetivos: - Reconocer y nombrar animales en inglés de forma oral.	Contenidos: - Vocabulario en inglés relacionado con animales. - Asociación palabra-imagen.

- Asociar imágenes y palabras en lengua extranjera. - Comprender y seguir instrucciones simples en inglés. - Participar activamente en una dinámica grupal respetando turnos y normas. - Desarrollar la conciencia numérica básica mediante el conteo de compañeros.	- Participación y cooperación en actividades de grupo.
Inteligencias: Visual- espacial, corporal- cinestésica	Nivel Bloom: Aplicar
Desarrollo de la actividad: Comenzamos distribuyendo por el aula las tarjetas grandes con imágenes de los animales, aprovechando este momento para hacer un repaso general del vocabulario en inglés con todo el grupo. A continuación, cada alumno, por turnos, sacará una tarjeta pequeña de una bolsa. Tendrá que decir en voz alta el nombre del animal que le ha tocado y desplazarse hasta el lugar del aula donde se encuentra la imagen correspondiente. Una vez que todos los niños estén colocados junto a su animal, les pediremos que vuelvan a su sitio. Para darle un punto más de dificultad y reforzar el aprendizaje, pasaremos a una segunda parte con la PDI: escucharán diferentes nombres de animales en inglés y deberán tocar en la pantalla el animal que corresponde a lo que han oído.	
Criterios de Evaluación: - Nombra correctamente animales en lengua inglesa de forma oral. - Asocia de manera adecuada el vocabulario en inglés con la imagen correspondiente. - Participa activamente en actividades grupales respetando los turnos de intervención.	

--

Actividad 4:

Nombre de la actividad: Guess the animal	
Edad: 5-6 Años	Recursos materiales: - Fichas plastificadas con cada animal. - Fichas con números para unir, previamente realizadas. - Lápiz, goma y pinturas.
Temporalización: 20 min	
Espacio: Aula	
Objetivos: - Reconocer e identificar animales a partir de su silueta. - Asociar el número con una secuencia lógica para completar un dibujo. - Nombrar en inglés animales básicos del entorno natural. - Desarrollar la motricidad fina mediante el dibujo y coloreado. - Fomentar la cooperación al trabajar por parejas y exponer sus producciones al grupo.	Contenidos: - Identificación de animales mediante su silueta. - Números del 1 al 50. - Vocabulario de animales. - Motricidad fina y expresión plástica. - Habilidades sociales: presentación y escucha activa en grupo.

Inteligencias: Lógico-matemática y visual-espacial	Nivel Bloom: Analizar y comunicar
Desarrollo de la actividad: Los niños van a dibujar un animal sin saber cuál les ha tocado. Para descubrirlo, tendrán que unir los números en orden sobre un papel, y al final aparecerá la silueta del animal escondido. Tendremos que adaptar los dibujos según las necesidades de cada uno, porque no todos conocen los números igual: algunos harán series de números hasta el 20 y otros llegarán hasta el 50, según su nivel. Una vez descubierto el animal, se les proporcionarán las tarjetas de los animales para que puedan identificarlo visualmente, escribir su nombre en inglés (el cual aparecerá de forma guiada en la parte inferior del dibujo) y colorearlo con el mayor grado de fidelidad posible. Además, los dibujos estarán disponibles en la plataforma online para que las familias puedan acceder a ellos y reforzar esta actividad en casa si lo desean. Finalmente, cada alumno buscará entre sus compañeros a quien tenga la misma figura, formando parejas. Juntos, presentarán sus dibujos al resto de la clase, nombrando el animal en inglés y explicando brevemente cómo lo han pintado. Esta dinámica promueve el reconocimiento visual, la expresión oral, la cooperación y el refuerzo del nuevo vocabulario de forma lúdica e inclusiva.	
Criterios de Evaluación: - Reconoce y asocia cada animal con su silueta correspondiente. - Sigue correctamente la secuencia numérica establecida. - Identifica y nombra los animales en inglés con precisión. - Demuestra habilidades de motricidad fina y expresión plástica en las actividades propuestas. - Participa con una presentación adecuada y mantiene una escucha activa durante el trabajo en grupo.	

Actividad 5:

Nombre de la actividad: The island of animals	
Edad: 5-6 Años	Recursos materiales: - PDI - Tablero online previamente diseñado - Pizarra - Tiza - Tarjetas grandes de vocabulario - Glue tack
Temporalización: 20 Minutos	
Espacio: Aula	
Objetivos: - Reconocer y nombrar animales en inglés de forma oral. - Asociar imágenes con su nombre correspondiente. - Participar activamente en actividades grupales. - Desarrollar habilidades matemáticas básicas como el conteo y la comparación de cantidades. - Respetar normas básicas de convivencia, como esperar el turno durante las actividades grupales.	Contenidos: - Vocabulario básico en inglés relacionado con los animales. - Asociación palabra-imagen. - Participación oral en juegos y actividades. - Clasificación y conteo de elementos. - Normas básicas de juego.
Inteligencias: Visual-espacial y lógico-matemática	Nivel Bloom: Aplicar y analizar

Desarrollo de la actividad: La actividad se llevará a cabo en grupo utilizando la PDI y un tablero virtual. En el tablero aparecerán diferentes casillas con imágenes de animales. Cada alumno, por turnos, lanzará un dado digital proyectado en la PDI. El número obtenido indicará la casilla a la que debe avanzar en el tablero. Una vez caiga en una casilla con un animal, el niño deberá: Nombrar el animal en inglés (por ejemplo, "dog"), buscar el mismo animal en la pizarra física del aula donde previamente se habrán colocado imágenes de todos los animales participantes y deberán marcar una raya debajo del animal correspondiente. Cuando todos los alumnos hayan realizado su turno, se observará colectivamente qué animal ha sido el más repetido en la isla y cuál el menos. Se comentará oralmente y se registrará el resultado en la plataforma digital del aula.

Criterios de Evaluación:

- Reconoce y utiliza vocabulario básico en inglés relacionado con los animales.
- Asocia correctamente palabras en inglés con sus imágenes correspondientes.
- Participa de forma oral en juegos y actividades utilizando el vocabulario trabajado.
- Clasifica y cuenta elementos de forma sencilla, mostrando comprensión de cantidades.
- Respeta las normas básicas del juego, como esperar el turno y seguir instrucciones

Actividad 6:

Nombre de la actividad: Draw your favourite animal	
Edad: 5-6 Años	Recursos materiales: - Una ficha con un espacio en blanco para que dibujen. - Lápiz
Temporalización: 20 minutos	
Espacio: Aula	

	- Goma - Pinturas
Objetivos: - Reconocer y nombrar animales en inglés de forma oral y escrita. - Desarrollar la motricidad fina a través del dibujo y la copia de palabras. - Copiar de forma adecuada palabras en inglés, fijándose en un modelo visual. - Expresar gustos personales a través del lenguaje oral y artístico.	Contenidos: - Vocabulario básico en inglés relacionado con los animales. - Expresión artística mediante el dibujo. - Escritura espontánea o copiada en inglés. - Expresión de preferencias personales.
Inteligencias: Intrapersonal e interpersonal	Nivel Bloom: Crear
Desarrollo de la actividad: Vamos a empezar la actividad enseñando en la pizarra 12 tarjetas con distintos animales que el alumnado ya conoce. Cada tarjeta tiene la foto del animal y su nombre en inglés, escrito en mayúsculas. Después, les daremos una ficha a cada uno que contenga dos partes, arriba podrán hacer un dibujo y debajo escribir. Les pediremos que miren con atención las tarjetas de la pizarra y elijan el animal que más les guste. Una vez lo tengan claro, lo dibujarán en su ficha. Después, deberán copiar el nombre del animal en inglés justo debajo de su dibujo, fijándose bien en cómo está escrito en las tarjetas. Cuando todos hayan terminado, se hará una pequeña puesta en común: algunos alumnos podrán enseñarle su ficha al grupo y decir en voz alta qué animal han elegido. Como cierre, crearemos un mural con todos los dibujos bajo el título “Our Favourite Animals”, decorando el aula con las producciones del grupo y reforzando el vocabulario aprendido.	

Criterios de Evaluación:

- Reconoce y utiliza vocabulario en inglés relacionado con los animales.
- Representa un animal a través del dibujo, mostrando iniciativa y creatividad.
- Copia de forma adecuada palabras en inglés, fijándose en un modelo visual.
- Manifiesta sus preferencias personales de forma oral o a través de la expresión plástica.

4.7 EVALUACIÓN

La evaluación de las actividades se llevará a cabo mediante observación directa y registros individualizados que permitirán valorar el progreso de cada alumno de forma global y respetuosa con sus ritmos de aprendizaje. Para ello, se usará una lista de control con puntos clave relacionados con los objetivos de cada actividad. Cada uno de esos puntos se marcará como “Conseguido” o “En proceso”, lo que nos ayudará a ver fácilmente qué cosas ya dominan y cuáles necesitan seguir trabajando un poco más. Los aspectos que se van a tener en cuenta para evaluar son los siguientes:

ITEMS	C / EP
Reconoce y utiliza vocabulario básico en inglés relacionado con los animales	
Nombra correctamente animales en lengua inglesa de forma oral.	
Asocia de manera adecuada el vocabulario en inglés con la imagen correspondiente.	
Asocia correctamente los animales con su hábitat mediante actividades de clasificación visual.	

Comprende y sigue instrucciones orales sencillas dadas por el docente, tanto en inglés como en lengua materna.	
Participa de forma activa y cooperativa en las dinámicas de grupo, respetando turnos y normas básicas del juego.	
Copia palabras en inglés fijándose en un modelo visual, con ayuda si es necesario.	
Representa un animal a través del dibujo, mostrando iniciativa y creatividad.	
Reproduce sonidos y gestos característicos de los animales al participar en canciones o juegos.	
Clasifica y cuenta elementos de forma sencilla, mostrando comprensión de cantidades.	
Establece relaciones entre la imagen del animal, su nombre en inglés y la acción o sonido correspondiente.	
Manifiesta sus preferencias personales de manera oral o a través de la expresión plástica.	
Demuestra habilidades de motricidad fina y expresión plástica en las actividades propuestas.	
Participa con una presentación adecuada y mantiene una escucha activa durante el trabajo en grupo.	

4.8 RESULTADOS ESPERADOS

Aunque todavía no hemos podido poner en práctica la propuesta es importante pensar y analizar qué resultados podríamos esperar si se lleva a cabo. Esto nos ayuda a ver no solo las cosas que podrían funcionar bien y beneficiar el aprendizaje del inglés y la inclusión del alumno con TEA, sino también a anticipar las dificultades o retos que podrían aparecer. Así, podremos hacer ajustes y mejoras para que la propuesta sea lo más útil y adecuada posible para el grupo.

La propuesta “Exploradores del Reino Animal” parte que un enfoque dinámico, multisensorial y adaptado puede mejorar el aprendizaje del inglés en Educación Infantil, especialmente en un contexto inclusivo que considere las necesidades del alumnado con

TEA. Se espera que usar canciones, juegos, ejercicios para clasificar y actividades creativas ayude a que los niños aprendan y recuerden mejor el vocabulario sobre los animales. Al variar los recursos y estrategias, se busca que todos aprendan según su forma y nivel, lo que debería motivar más al grupo entero, y especialmente al niño con TEA, para quien es clave adaptar las actividades a sus necesidades.

También se piensa que incluir momentos para repetir, imitar y moverse puede mejorar la atención y la comprensión, haciendo que el aprendizaje sea más real y duradero. Además, poder reforzar lo aprendido en casa con materiales fáciles y juegos puede ayudar a que el aprendizaje siga, y que las familias se impliquen, algo súper importante para que todo funcione. Aunque, claro, esto dependerá mucho de que las familias tengan tiempo y recursos para hacerlo.

Pero hay que ser realistas y reconocer que esta propuesta tiene sus retos. Por ejemplo, el tiempo para inglés suele ser corto, y dedicar solo 15 o 20 minutos a estas actividades puede no alcanzar para que todos consoliden lo aprendido, sobre todo si el grupo va lento o si hay que hacer muchas adaptaciones para cada niño. También, aunque tener muchos materiales y tecnología enriquece, puede suponer más trabajo para el profe en cuanto a preparar y manejar todo, lo que puede hacer difícil mantenerlo en el tiempo.

Además, mantener la atención y las ganas durante toda la actividad no siempre es fácil, sobre todo para algunos niños con TEA que tienen problemas para regularse y necesitan pausas o ayudas especiales. La participación de las familias en casa es genial, pero es algo que no siempre se puede controlar, y si no ocurre, puede afectar lo que los niños aprenden.

En resumen, aunque se espera que esta propuesta ayude a que los niños aprendan inglés y se sientan incluidos, será muy importante estar atentos, ver qué funciona y qué no, y hacer los cambios necesarios para que realmente se adapte a lo que el aula necesita.

5. CONCLUSIÓN

Este trabajo ha querido demostrar que enseñar inglés en Infantil a niños con TEA no es una tarea sencilla, pero sí es posible si se cuenta con ganas, creatividad y recursos adecuados. A lo largo de todo el proceso he podido ver que, aunque hay muchas barreras

y cada alumno necesita un enfoque muy personalizado, también existen muchas estrategias que pueden ayudarnos a que el aprendizaje sea más accesible y motivador.

Con la propuesta presentada he tratado de aportar un ejemplo práctico de cómo se pueden organizar actividades variadas, usar apoyos visuales, materiales manipulativos y herramientas digitales para que todos los niños se sientan incluidos y con ganas de participar en el aprendizaje de una nueva lengua. Creo que es fundamental que las familias y la escuela vayamos de la mano para que los avances sean reales y se sostengan en el tiempo.

Aunque queda mucho por hacer y siempre habrá dificultades a la hora de adaptar contenidos y recursos, este trabajo quiere servir como un pequeño impulso para seguir investigando y probando nuevas formas de enseñar que tengan en cuenta a cada niño y respeten su manera de aprender. Al final, el fin es que todos puedan crecer, disfrutar del aprendizaje y sentirse parte del grupo, sea cual sea su punto de partida.

5.1 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Aunque esta propuesta está hecha con mucha ilusión y con la idea de acercar el inglés de una forma más inclusiva, también soy consciente de que tiene sus limitaciones. Para empezar, no se ha puesto en práctica todavía, así que no sabemos con seguridad cómo resultaría en un aula real con todos los imprevistos que suelen surgir. Lo que sobre el papel parece sencillo a veces necesita cambios y adaptaciones según cómo responda el grupo.

Otra limitación importante es que cada niño con TEA es único. Lo que a uno le motiva puede que a otro no le interese nada, y por eso las actividades tendrían que adaptarse continuamente. Esta propuesta está pensada para un caso muy concreto, pero en la realidad se necesitaría flexibilidad y tiempo para personalizarla según las necesidades de cada alumno.

También hay que decir que el tiempo en clase es muy limitado, y no siempre es fácil encajar nuevas actividades dentro del horario, sobre todo cuando ya hay muchos contenidos que trabajar. En este sentido, habría que valorar bien cómo distribuir los momentos de aplicación sin sobrecargar al profesorado ni al alumnado.

En cuanto a futuras líneas de investigación, sería interesante poder llevar a cabo esta propuesta en un aula real y recoger datos sobre qué funciona bien y qué habría que

mejorar. También se podría investigar cómo adaptar estas actividades a otros niveles educativos, o a otros perfiles de necesidades especiales, y ver si el uso de materiales digitales y manipulativos logra mejorar la motivación y la participación de todos. Otra línea interesante sería explorar la colaboración más directa con las familias, por ejemplo, creando recursos que puedan usar en casa y valorando si eso ayuda a consolidar lo aprendido en clase.

En definitiva, creo que esto solo es un punto de partida. Quedan muchas cosas por probar, ajustar y descubrir, pero pienso que cualquier avance que hagamos para que todos los niños puedan aprender y sentirse parte del grupo ya es un paso importante.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2015). Itinerarios flexibles de aprendizaje basados en mapas conceptuales. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 70–76. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.7.130>
- Álvarez-Mercado, A. L. (2018). Atención a la diversidad en la Formación Profesional. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4), 175-180. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.15>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Astri, Z. (2018). The use of Total Physical Response method for different learning styles in English vocabulary development. *Seltics Journal: Scope of English Language Teaching Literature and Linguistics*, 1(1), 25–38.
- Aslan Bağcı, Ö., Karaca, M. A., & Çelik, O. T. (2025). Teachers' perceptions of children with autism spectrum disorder: a comparison between special education and preschool teachers. *BMC Psychology*, 13, 252. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02580-9>
- Barmpagiannis, P., & Baldimtsi, E. (2025). Interocepción y regulación emocional en niños autistas desde una perspectiva de terapia ocupacional: Una revisión de la literatura. *Revista Brasileña de Ciencia*, 4(2), 1–14. <https://doi.org/10.14295/bjs.v4i2.699>

- Beauchamp, M. L., & MacLeod, A. A. (2017). Bilingüismo en niños con trastorno del espectro autista: Recomendaciones basadas en la evidencia. *Psicología Canadiense*, 58(3), 250–258.
- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., et al. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 1–11.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- Brahim, M. G. (2022). Teaching English to students with autism spectrum disorders: Challenges and teaching strategies. *English Studies at NBU*, 8(2), 203–214. <https://doi.org/10.33919/esnbu.22.2.3>
- Briceño Núñez, C. E., & Rojas Morales, Z. Y. (2022). Las tarjetas didácticas (flashcards) como herramienta pedagógica para enseñar lenguas extranjeras a estudiantes con condiciones del espectro autista (CEA). *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 11(1), 54–69. <https://doi.org/10.26885/rcei.11.1.54>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines* (version 2.2). <https://udlguidelines.cast.org/>

Centers for Disease Control and Prevention. (2022). ¿Qué es el trastorno del espectro autista?<https://www.cdc.gov/autism/es/about/sobre-los-trastornos-del-espectro-autista.html>

Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))

Debonis, F. (2021). Maestras integradoras y “adaptaciones curriculares”: las huellas de las políticas socio-educativas en los procesos de integración. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 91–112. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/164111>

Fernández Aguirre, M., Hernando Calvo, A., & Poyatos Dorado, A. (2021). *Paisajes de aprendizaje: una propuesta didáctica para la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica.

Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. En L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2ª ed., pp. 9–22). SAGE Publications.

Fortuny Guasch, R., & Sanahuja Gavalda, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 62–92.

García Herrera, J. L. (2021). *La metacognición en el Trastorno del Espectro Autista*. Universidad Autónoma del Estado de México. Repositorio Institucional RIAA. <https://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/2412>

Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Grugeon, E., & Garder, P. (2013). *The art of storytelling for teachers and pupils: Using stories to develop literacy in primary classrooms*. Routledge.

Gutiérrez Bermejo, M. J., & Brioso Díez, A. (2015). *Desarrollos diferentes*. Sanz y Torres.

Hamari, J. (2019). Gamification. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology* (pp. 1–3). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeos1321>

Han, W.-J., & Huang, C.-C. (2010). El tesoro olvidado: El bilingüismo y la salud emocional y conductual de los niños asiáticos. *American Journal of Public Health*, 100(5), 831–838. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.174219>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hervás, A., & Rueda, I. (2018). Trastornos de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 66(Suplemento 1), 31–38. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018031>

Jordan, R. (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave. Guía para padres y profesionales*. Ávila: Autismo Ávila.

Junta de Castilla y León. (2017). Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 19 de junio de 2017.

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/acuerdo-29-2017-15-junio-junta-castilla-leon-aprueba-ii-pla>

Junta de Castilla y León. (2021). Orden EDU/982/2021, de 17 de agosto, por la que se regulan los proyectos de innovación educativa relacionados con el cambio metodológico, la atención a la diversidad y la internacionalización, en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 2 de septiembre de 2021. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-982-2021-17-agosto-regulan-proyectos-innovacion-e>

Larraceleta González, M. T., Fernández Álvarez, I., González Álvarez, C., Iglesias Álvarez, M. A., & Martínez Méndez, A. (2020). *Alumnado con TEA: Orientaciones para planificar la respuesta educativa*. Consejería de Educación del Principado de Asturias. <https://www.researchgate.net/publication/343444097>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 103, de 30 de abril de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Lissi, M., y Salinas, M. (2012). Educación niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay, & N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educacional* (pp. 199–237). Ediciones UC.

López Melero, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21). Retrieved from <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>

Martos Manuela, B. (2019). *El autismo y la enseñanza de inglés: Un caso práctico* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén). Repositorio Institucional de la Universidad de Jaén. <https://crea.ujaen.es/items/d5fd7ae6-7005-40d2-9501-cf4b23419d00>

Menichetti, P. (2012). *Aprendizaje inteligente*. Penguin Random House Grupo Editorial Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201404031020530.ManualTrastornoEspectroAutista.pdf>

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., Moliner, L., & Roig, R. (2012). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 1–15. <https://www.redalyc.org/journal/998/99862930011/html/>

Municipalidad de Córdoba. Secretaría de Educación. (2022). *Los paisajes de aprendizaje: Una herramienta didáctica personalizada* (Documento 18). <https://documentos.cordoba.gob.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Documentos%20de%20apoyo/paisajes.pdf>

Muñoz de la Fuente, A. (2013). Comprender, prevenir y afrontar las conductas desafiantes en niños con trastornos del espectro autista. En F. Alcantud (Coord.), *Trastornos del espectro autista: Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 267–282). Pirámide.

Naser-Marco, N. (2017). *El enfoque multisensorial en el aprendizaje del idioma inglés* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja). Repositorio UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6098>

National Institute of Mental Health. (2022). *Trastornos del espectro autista*. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastornos-del-espectro-autista>

Patiño Méndez, P. (2024). Didáctica para la atención a la diversidad en el aula: Propuestas en la ruralidad. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 1(4), 124–132. <https://doi.org/10.70625/rlce/40>

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial. (1985). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 62, de 13 de marzo de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334>

Rodriguez Seara, A. (s.f.). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Cuadernos del Marqués de San Adrián.

https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf

Rodríguez, M. (2025). El paisaje de aprendizaje en el aula de ELE: Su estudio y aplicación en una secuencia didáctica. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (72), 59–70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10211622>

Rutherford, M., & Others. (2016). Gender ratio in a clinical population sample, age of diagnosis and duration of assessment in children and adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(5), 628–634. <https://doi.org/10.1177/1362361315617879>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>

Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J. C., & Martínez-Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 59–66. <https://doi.org/10.6018/sportk.401121>

Schreibman, L., & Stahmer, A. C. (2014). *Teaching children with autism spectrum disorder: Methods and models*. Guilford Press.

- Siles Roja, C. (2015). Fuentes de diversidad en el aula de Educación Infantil. En J. M. Fernández Batanero, M. J. Balbás Ortega, G. Blanco Montañez, D. Espinosa Jiménez, C. Gallego Vega, A. Hernández Fernández, V. Marín Díaz, F. Peñafiel Martínez, R. Piñero Virués, M. M. Reyes Rebollo, & J. A. Torres González (Eds.), *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil* (pp. 55–79). Editorial Ediciones Paraninfo, S.A.
- Terrón Caro, T., Rebolledo Gámez, T., Rodríguez Casado, M. del R., & Esteban Ibáñez, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales: Un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 141–164. <https://doi.org/10.6018/j/233181>
- Tepedelenli, N. (2003). Une approche méthodologique récente dans l'enseignement/apprentissage des langues: Apprentissage par projet(s). Universidad de Gazi. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1011647>
- The ASHA Leader. (2018). Using music activities to teach social skills to children with autism. *The ASHA Leader*. <https://leader.pubs.asha.org/2018/04/18/using-music-activities-to-teach-social-skills-in-young-people-with-autism/>
- Tomé, L., Mateos, J. M., Miguel, M., & Santos, M. J. (2021). Descubriendo la presión a través de un paisaje de aprendizaje. En C. López Esteban (Ed.), *Innovación de la formación en futuros educadores de Educación Secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial* (pp. 313). Ediciones Aquilafuente y Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/view/978-84-1311-498-9/5634/6518-1>
- Vázquez-Vázquez, T. C., García-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 607–622. https://www.researchgate.net/publication/349208193_Estrategias_didacticas_par_a_trabajar_con_ninos_con_Trastorno_del_Espectro_Autista_TEA

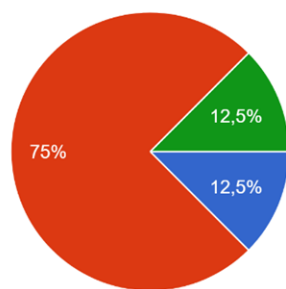
Verenikina, I., Wrona, K., Jones, P., & Kervin, L. (2010). Interactive whiteboards: Interactivity, activity and literacy teaching. In J. Herrington & C. Montgomerie (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010* (pp. 3294–3303). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

ANEXOS

Encuesta:

1. ¿Qué formación específica tienes sobre la enseñanza hacia el alumnado con TEA?

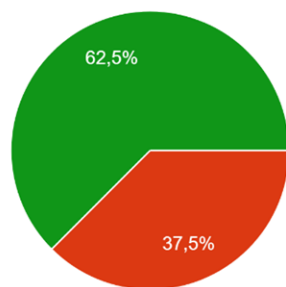
8 respuestas



- No tengo formación específica sobre la enseñanza a niños con TEA.
- Recibí formación básica sobre TEA, como talleres o cursos breves.
- Realicé estudios o formación intermedia sobre TEA, como un curso especializado o un módulo dentro de...
- Tengo formación avanzada sobre TEA, como un máster, especialización o experiencia profesional prolongada en...

2. ¿Cómo describirías la actitud general del alumnado con TEA hacia el aprendizaje del inglés?

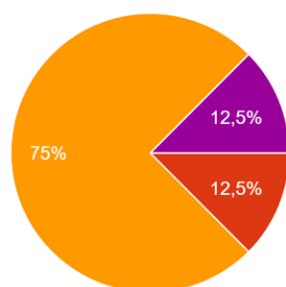
8 respuestas



- Generalmente, muestran poco interés o rechazo hacia el aprendizaje del inglés.
- Muestran interés ocasional, dependiendo de las actividades o materiales utilizados.
- Tienen una actitud positiva y disfrutan de actividades relacionadas con el aprendizaje del inglés.
- No puedo evaluar la actitud general, ya que depende mucho de cada caso ind...

3. ¿Qué estrategias utilizas actualmente para enseñar inglés en aulas con alumnado con TEA?

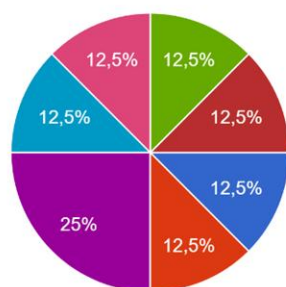
8 respuestas



- No utilizo ninguna específica, sigo las mismas estrategias que con el resto de los alumnos.
- Adapto algunas actividades o materiales para facilitar la participación de los niños...
- Uso estrategias específicas como pictogramas, refuerzo visual o estructurado...
- Trabajo en colaboración con especialistas (como terapeutas o psicólogos)
- La segunda y la cuarta

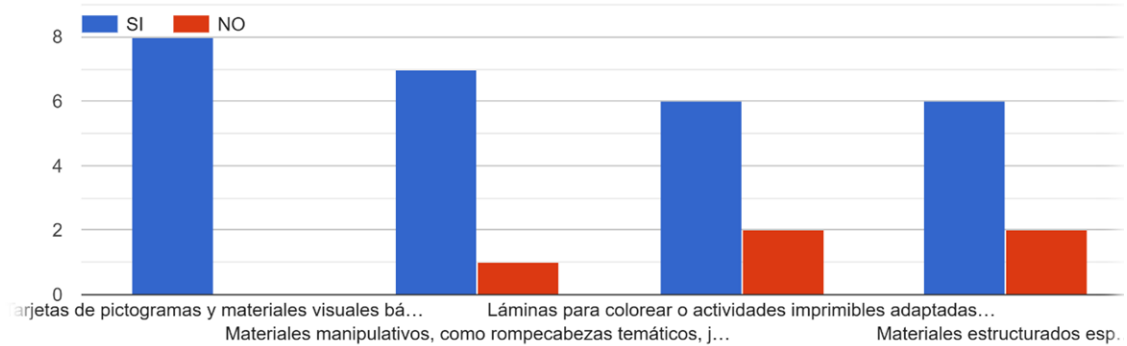
4. ¿Qué métodos utilizas actualmente, (si es que los hay) para enseñar inglés a alumnado con TEA.

8 respuestas

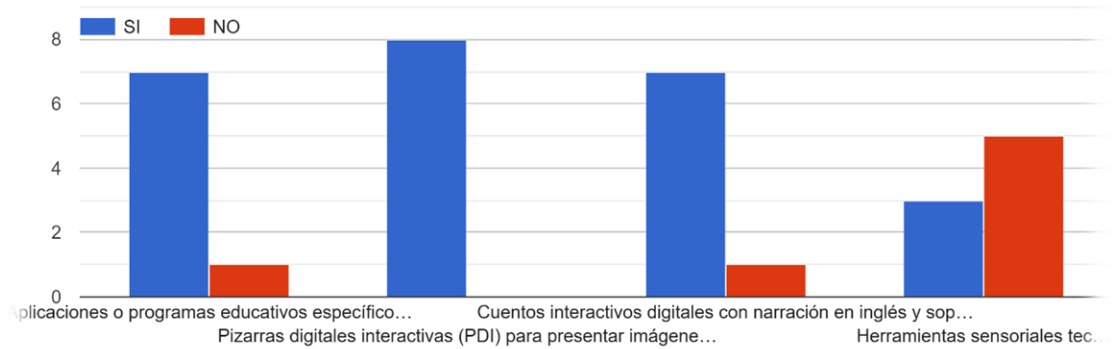


- Método comunicativo (Canciones, juegos de rol, diálogos sencillos etc)
- El juego (Juegos de movimiento, canciones, etc)
- Método audiolingual (Canciones, rimas, etc)
- Enfoque Respuesta Física Total (Implantación de gestos, etc)
- Método multisensorial (Visual, auditivo, táctil, etc)
- Aprendizaje basado por proyectos (Proyectos de aula, etc)
- Todos los anteriores
- Todas salvo el APB
- Un poco de todo. En esta etapa y con...

5. ¿Qué recursos materiales utilizas para trabajar con alumnado con TEA en el aprendizaje del inglés?



6. ¿Qué recursos tecnológicos utilizas para trabajar con alumnado con TEA en el aprendizaje del inglés?



7. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al enseñar inglés a alumnado con TEA?
¿Por qué?

8 respuestas

Dependerá mucho del niño/a, pero al final lo que uno pretende es que estén a gusto en el aula e intentar llegarles con los conocimientos que estás transmitiendo.

Si estoy sola en el aula es difícil atenderle cuando no tiene interés en lo que estamos haciendo o a la hora de hacer alguna actividad individual, los ritmos del alumnado son diferentes y es difícil atenderlo bien.

La falta de motivación ya que si le cuesta comunicarse, es mucho más difícil que se comunique en inglés y que encuentre un interés en esta lengua.

Dificultades en la comunicación oral

Depende de cada uno de los casos pero el principal desafío es la comunicación y conseguir crear un vínculo de apego seguro y de confianza

Falta de motivación al ser una asignatura que no les llama la atención a muchos.

Creo que con una buena adaptación a la diversidad, al igual que el resto del alumnado

Hay que tener en cuenta las dificultades con la atención y la rutina, es muy difícil mantener la atención durante largos períodos y pueden reaccionar negativamente a cambios inesperados en su rutina.

Por último, la motivación limitada hacia el aprendizaje del idioma, es otra diferencia común que no muestren un interés intrínseco por aprender inglés, donde hay que adaptar las lecciones para incluir sus temas de interés puede ser una tarea desafiante pero necesaria para captar su atención y fomentar el aprendizaje.

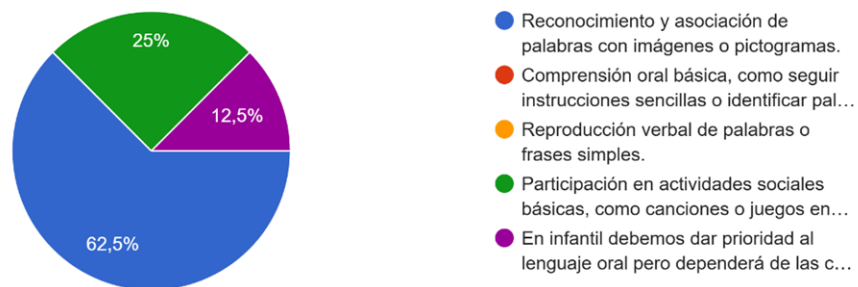
Una de las dificultades de comunicación e interacción social, para los docentes es muy complicado el comprender el lenguaje figurativo, las sutilezas del idioma y las normas sociales implícitas, para llevarlo a cabo con un alumno con TEA. Esto puede dificultar actividades como juegos de rol, conversaciones simuladas o la interpretación de expresiones idiomáticas, ya que no siempre logran captar el contexto o las intenciones detrás del lenguaje.

Otro es el procesamiento sensorial, ya que son extremadamente sensibles a estímulos visuales, sonoros o táctiles, lo que puede hacer que los ambientes de aprendizaje ruidosos o con demasiados estímulos sean incómodos y generen distracción o estrés. Todo ello afecta directamente su capacidad para concentrarse y participar activamente en las actividades.

Por otra parte, el ritmo de aprendizaje variable, puesto que puede variar considerablemente dependiendo de sus habilidades cognitivas y su estilo de aprendizaje. Esto implica que el docente debe planificar lecciones diferenciadas y personalizadas, lo que puede ser complejo al atender a un grupo heterogéneo.

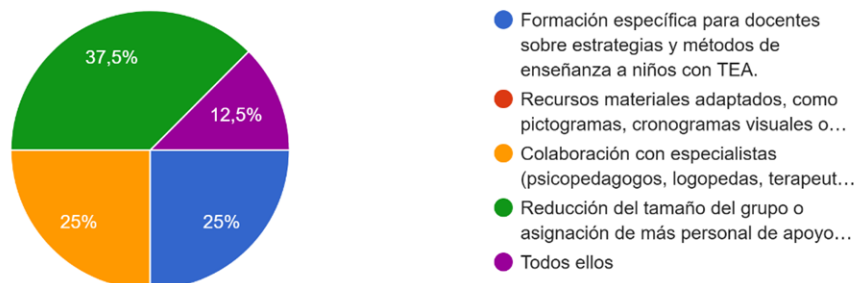
8. ¿Qué habilidades del inglés (escuchar, hablar, vocabulario, etc.) crees que son más factibles de enseñar a alumnado con TEA en esta etapa?

8 respuestas



9. ¿Qué tipo de apoyo consideras más necesario para atender las necesidades del alumnado con TEA en el aprendizaje del inglés?

8 respuestas



10. ¿Hay alguna estrategia o recurso que hayas intentado implementar y no haya funcionado? ¿Por qué crees que no funcionó?

8 respuestas

No

El trabajo por ficha es que me menos sin sentido tiene para trabajar con los niños y niñas con TEA

Tareas sobre papel. No entienden bien lo que es y se dedican a pintarlo sin un sentido significativo para ellos.

La
Expresión escrita libre

Material basado en el interés específico de la alumna. No funcionó porque las características del aula no me permitían disponer de tiempo suficiente para trabajar 1 a 1 con ella

Uso de pictogramas para explicar las actividades o reforzar vocabulario, no funcionó porque otros alumnxs confundían conceptos y era muy difícil seguir con la clase sin más apoyos.

Una estrategia que en ocasiones no ha funcionado al trabajar con alumnos con TEA es el uso de actividades grupales basadas en interacción social espontánea, como debates o juegos de rol sin una estructura claramente definida.

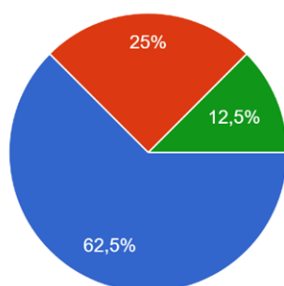
Aunque estas actividades suelen ser efectivas para otros alumnos, en el caso de alumnos con TEA pueden generar ansiedad o desinterés debido a las dificultades que tienen para interpretar señales sociales, comunicarse de manera fluida y manejar situaciones no estructuradas.

Y no me funcionó porque este tipo de actividades tiende a ser demasiado impredecible y depende de habilidades sociales que los alumnos con TEA pueden tener limitadas.

Además, si no se proporcionan instrucciones claras, apoyos visuales o guías específicas, es probable que se sientan perdidos o desconectados, lo que dificulta su participación y aprendizaje. Esto me demostró la importancia de adaptar las estrategias al estilo de aprendizaje y las necesidades particulares de cada alumno.

11. ¿Qué tipo de actividades encuentras que resultan más efectivas para captar la atención de alumnado con TEA en la clase de inglés?

8 respuestas



- Actividades visuales como juegos con tarjetas, pictogramas o imágenes relacionadas con el vocabulario.
- Canciones y rimas en inglés con movimientos o gestos que ayudan a reforzar el aprendizaje.
- Juegos de imitación o dramatización, como role-playing, para practicar voca...
- Actividades sensoriales que involucran materiales táctiles o juegos interactivo...