

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
Y ARTES DE CHIAPAS**
FACULTAD DE HUMANIDADES

T E S I S

**EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN LA
SENSIBILIZACIÓN DE DOCENTES DE
LENGUAS SOBRE LA ENSEÑANZA A
NIÑOS DENTRO DEL ESPECTRO
AUTISTA EN EL NIVEL BÁSICO**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN LENGUAS
INTERNACIONALES**

**PRESENTA
KAROL YAILEEN ZAVALA VÁZQUEZ
GRECIA JAILENE CAMERAS VILLEGAS**

**DIRECTORA:
DRA. ALEJANDRA MÉNDEZ PARDO**



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

OCTUBRE 2025

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi familia por su apoyo y comprensión durante el desarrollo de esta tesis, así como a quienes contribuyeron de manera directa o indirecta a la culminación de este trabajo.

AGRADECIMIENTO

Para aquellos que amo y que me han inspirado a través de los años.
Grecia Camaras.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO	3
1.1 ANTECEDENTES	3
1.2 JUSTIFICACIÓN	4
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	7
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.5.1 OBJETIVO GENERAL	8
1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
1.6 LIMITACIONES Y ALCANCES	8
1.6.1 LIMITACIONES	8
1.6.2 ALCANCES	9
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	10
2.1 EL ESPECTRO AUTISTA	10
2.1.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS GENERALES	10
2.1.2 SÍNDROME DE KANNER	11
2.1.3 SÍNDROME DE ASPERGER	12
2.1.4 TRASTORNO DESINTEGRADOR INFANTIL O SÍNDROME DE HELLER	13
2.1.5 TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO NO ESPECIFICADO	14
2.1.6 DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO EN NIÑOS DENTRO DEL ESPECTRO AUTISTA	15
2.2 LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INTERNACIONALES EN EL NIVEL BÁSICO	16
2.3 EL ROL DEL DOCENTE EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	18
2.3.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	19
2.3.2 TÉCNICAS DE ENSEÑANZA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS	21
2.4 MATERIALES DIDÁCTICOS Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE	23
2.4.1 ESTILOS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS CON AUTISMO	24
CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL	28
3.1 LUGAR DEL ESTUDIO	28
3.1.1 INMUEBLE	28
3.1.2 LA FUNDACIÓN ESCOLAR AMERICANA DE CHIAPAS	31
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO	35
4.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	35
4.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	37
4.3 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	37

4.3.1 DESCRIPCIÓN TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN	38
4.4 POBLACIÓN	39
4.4.1 UNIVERSO	40
4.4.2 MUESTRA	40
4.5 DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	41
4.5.1 EJE 1: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ADAPTACIÓN CURRICULAR (EL "QUÉ" Y EL "CÓMO")	42
4.5.2 EJE 2: COMUNICACIÓN SOCIAL Y BIENESTAR EMOCIONAL (LA BARRERA DE LA INTERACCIÓN)	42
4.5.3 EJE 3: EVALUACIÓN Y PROYECCIÓN DE APOYOS (LA SISTEMATIZACIÓN DEL APRENDIZAJE)	43
4.5.4 PILOTEO DE INSTRUMENTOS	44
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	46
5.1 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	
5.1.1. ENTREVISTA	46
5.1.2. DIARIO DE CAMPO	49
5.1.3 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	51
5.2 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
5.2.1. PROPUESTA METODOLÓGICA	57
5.2.3 ESTRATEGIAS PARA GENERAR MATERIAL ÓPTIMO	59
1. Prioridad: Apoyos Visuales y Pictogramas	59
2. Estructura y Reducción de Estímulos	60
3. Aprendizaje Multisensorial (TPR)	60
4. Herramientas Tecnológicas Recomendadas	61
5.2.4 PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO	61
6.0 CONCLUSIÓN	66
7.0 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
8.0 ANEXOS	73

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de idiomas a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un desafío significativo dentro del ámbito educativo, especialmente en el contexto de la inclusión. Cada estudiante con TEA presenta características y necesidades específicas que requieren estrategias pedagógicas adaptadas para facilitar su aprendizaje y desarrollo comunicativo. En este sentido, la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe considerar enfoques que permitan una mejor comprensión del contenido, el uso de recursos visuales y la implementación de metodologías flexibles que respondan a su ritmo y estilo de aprendizaje. Sin embargo, la falta de formación especializada y materiales didácticos adecuados sigue siendo un obstáculo para muchos docentes, lo que limita las oportunidades de estos estudiantes en el aula.

Ante esta situación, es fundamental analizar las estrategias y herramientas que pueden mejorar la enseñanza del inglés en niños con TEA, garantizando su participación y progreso dentro del sistema educativo. Este estudio tiene como propósito identificar las prácticas docentes más efectivas, así como los retos y oportunidades que enfrentan los educadores en la enseñanza de idiomas a esta población. Además, se busca generar propuestas que contribuyan a la construcción de entornos de aprendizaje más inclusivos, donde todos los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en igualdad de condiciones.

Además, este trabajo busca identificar las principales dificultades que enfrentan los docentes en contextos inclusivos y explorar estrategias didácticas efectivas para la enseñanza de lenguas internacionales a niños con autismo. La falta de capacitación específica y de materiales adecuados puede generar barreras en la enseñanza, lo que hace imprescindible desarrollar propuestas que fomenten un enfoque más inclusivo y accesible en el aula de idiomas.

A continuación, se describen los apartados que se presentarán para describir a detalle los temas antes mencionados. Se presentan 5 apartados conformados de la siguiente manera:

- Capítulo I Planteamiento del problema. Es en este apartado donde se exponen las razones para llevar a cabo la investigación, se explica el ¿por qué? y el ¿para qué? De igual forma se

exponen los objetivos y las preguntas de investigación que sirven para dar estructura al trabajo.

- El capítulo II se conforma por el Marco Teórico donde se desarrollan los temas desde la perspectiva de diversos autores, así como los postulados que sustentan los análisis que se plantearán más adelante.
- El capítulo III se conforma por el Marco Contextual donde se contemplan los elementos que nos explican el contexto de la investigación para su mejor comprensión.
- El capítulo IV establece la Metodología donde se describe la población a estudiar, así como la forma en la que se lleva a cabo la investigación. Se describe detalladamente el contexto puesto que la relación con el medio es indispensable en este tipo de trabajos.
- Capítulo V presenta los resultados de la investigación de manera que puedan ser reflexionados y debidamente analizados para su posterior interpretación. En este mismo apartado se retoma lo expuesto en los capítulos anteriores para realizar una propuesta de intervención ante lo investigado de manera que pueda servir para futuras referencias.

Conclusiones, referencias bibliográficas y anexos, donde se concretan los detalles que ayudan a terminar de comprender la profundidad del trabajo.

Este trabajo pretende analizar las dificultades inherentes a la enseñanza de idiomas, mediante la descripción de una realidad que empieza a ser cada vez más incluyente y que genera un panorama complejo para quienes se encuentran en él.

CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO

1.1 ANTECEDENTES

La educación inclusiva ha cobrado relevancia en los últimos años, ya que busca garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como un enfoque que responde a la diversidad del alumnado mediante la participación y el aprendizaje de todos, eliminando barreras que puedan limitar su desarrollo académico y social. Dentro de este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras a niños dentro del espectro autista representa un reto tanto para los docentes como para los sistemas educativos, ya que se requieren estrategias y metodologías específicas que favorezcan su proceso de aprendizaje.

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento de quienes lo presentan (American Psychiatric Association [APA], 2013). Kanner (1943) fue uno de los primeros investigadores en describir el autismo como un trastorno caracterizado por una marcada alteración en la interacción social y una tendencia al aislamiento. Desde entonces, diversas investigaciones han aportado conocimiento sobre las características del TEA y su impacto en el aprendizaje.

En el ámbito educativo, el aprendizaje de un segundo idioma puede representar un desafío adicional para los niños con TEA debido a sus dificultades en la comunicación y el procesamiento del lenguaje (Parsons et al., 2009). Investigaciones como las de McCabe et al. (2017) han demostrado que los métodos de enseñanza tradicionales pueden no ser efectivos para estos estudiantes, por lo que es necesario implementar estrategias diferenciadas que se adapten a sus necesidades específicas. Entre estas estrategias, se destacan el uso de apoyos visuales, la enseñanza estructurada y el aprendizaje basado en intereses específicos (Murdock & Hobbs, 2011).

Uno de los principales desafíos que enfrentan los docentes es la falta de formación específica en educación inclusiva y en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños con TEA

(González & Ramírez, 2019). En muchos programas de formación docente, la capacitación sobre educación especial y metodologías inclusivas es limitada, lo que dificulta la implementación de estrategias adecuadas en el aula (Jiménez et al., 2020). Esto subraya la necesidad de diseñar programas de sensibilización y formación que fortalezcan las competencias docentes en este ámbito.

Además, estudios como los de Fleury et al. (2014) han resaltado la importancia del ambiente de aprendizaje en la enseñanza de niños con TEA. Un entorno estructurado, con materiales didácticos adaptados y estrategias centradas en las fortalezas del estudiante, puede facilitar significativamente el proceso de aprendizaje. La organización del espacio, el manejo del tiempo y la interacción con los compañeros son factores clave para lograr una enseñanza efectiva en estos contextos.

Como se puede apreciar, los antecedentes muestran que la enseñanza de lenguas extranjeras a niños con autismo es un área que requiere mayor investigación y atención en la formación docente. Es fundamental desarrollar estrategias innovadoras y dinámicas que permitan a estos estudiantes acceder a una educación equitativa y de calidad. Esta investigación busca contribuir al desarrollo de estrategias de enseñanza más inclusivas y eficaces, proporcionando herramientas para mejorar la práctica docente en el aula.

1.2 JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, la educación inclusiva representa tanto un desafío como una oportunidad para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula. La enseñanza de lenguas internacionales a niños dentro del espectro autista en el nivel básico requiere una preparación docente adecuada, así como estrategias didácticas adaptadas a sus necesidades específicas. Sin embargo, muchos docentes no cuentan con la sensibilización ni la formación suficiente para enfrentar esta realidad, lo que puede afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje y limitar las oportunidades de estos estudiantes para acceder a una educación de calidad.

Este estudio surge de la necesidad de analizar las experiencias didácticas y el nivel de sensibilización de los docentes de lenguas internacionales en relación con la enseñanza a niños

dentro del espectro autista. La formación docente en estrategias inclusivas no solo contribuye al desarrollo profesional de los educadores, sino que también impacta directamente en la calidad de la educación que reciben los estudiantes con autismo. Por ello, es fundamental comprender qué conocimientos y percepciones tienen los docentes en formación o de reciente ingreso sobre este tema y qué estrategias pueden implementarse para fortalecer su preparación.

El término autismo proviene del griego *autos*, que significa "uno mismo", y fue utilizado por primera vez por Leo Kanner en 1943. Kanner (1943) definió el autismo como un "trastorno generalizado del desarrollo caracterizado por una alteración cualitativa de la interacción social" (p. 242). Es importante señalar que el autismo no es una enfermedad, sino una condición de vida que afecta la comunicación, la conducta, el lenguaje y la interacción sensorial. Debido a estas características, los niños con autismo pueden enfrentar dificultades en la adquisición de nuevos conocimientos, lo que hace necesario el uso de estrategias y técnicas específicas para lograr un aprendizaje progresivo y eficiente.

La importancia de esta investigación radica en proporcionar información y acciones que faciliten a los docentes el trabajo con niños dentro del espectro autista. La creación de técnicas didácticas es una parte fundamental de la enseñanza en el aula. Sin embargo, su diseño y aplicación pueden presentar dificultades, especialmente cuando se trabaja con estudiantes con autismo. Si no se implementan estrategias adecuadas, existe la posibilidad de que no se logren los objetivos de aprendizaje esperados. Por ello, es fundamental desarrollar metodologías que permitan a los niños con autismo potenciar sus habilidades al máximo y, a su vez, prepararlos para interactuar con su entorno de manera efectiva.

Otro aspecto relevante de esta investigación es la necesidad de generar conciencia sobre la importancia de la educación inclusiva en la formación docente. Muchas veces, los programas de licenciatura en lenguas internacionales no abordan con suficiente profundidad la enseñanza a estudiantes con necesidades específicas, lo que deja a los docentes sin herramientas adecuadas para responder a la diversidad en el aula. Este estudio pretende aportar información valiosa para el diseño de programas de sensibilización y capacitación que permitan a los docentes desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para trabajar con niños dentro del espectro autista.

Por lo tanto, esta investigación busca contribuir al desarrollo de una enseñanza de lenguas internacionales más equitativa e inclusiva. Sensibilizar a los docentes sobre la enseñanza a niños con autismo no solo beneficiará a los estudiantes que presentan esta condición, sino que también fortalecerá la comunidad educativa en su conjunto, promoviendo valores de respeto, empatía y equidad. Con este trabajo, se espera proporcionar herramientas que permitan mejorar la práctica docente y garantizar que todos los niños, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a una educación de calidad en el aprendizaje de lenguas internacionales.

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación tiene como propósito identificar, analizar y recopilar materiales didácticos que pueden ser utilizados en la enseñanza del inglés, considerando tanto el ambiente de aprendizaje como las estrategias pedagógicas necesarias para crear un entorno educativo favorable, eficiente y productivo en contextos donde hay niños dentro del espectro autista que cursan el nivel de educación básica.

El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno neurobiológico que afecta el desempeño social de una persona a lo largo de su vida. Kanner (1943) utilizó por primera vez el término autismo para describir "un cuadro de inicio temprano con una afectación profunda del funcionamiento y un desinterés por el mundo externo" (p. 242). En este contexto, es fundamental analizar qué estrategias de aprendizaje deben implementarse en la enseñanza de un segundo idioma para niños con TEA.

Las estrategias de aprendizaje se entienden como los procedimientos o recursos que los docentes utilizan para facilitar la comprensión de los temas presentados en clase (Oxford, 1990). Además, el ambiente de aprendizaje juega un papel crucial, ya que involucra la organización del espacio, la disposición y distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones dentro del aula (Pérez & Rodríguez, 2018). Por ello, esta investigación busca profundizar en los factores sociales y mentales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños con TEA.

Uno de los principales desafíos que enfrentan los docentes es la falta de formación especializada en el manejo de estudiantes con autismo, lo que genera incertidumbre y dificultades para aplicar metodologías inclusivas (González & Ramírez, 2019). Además, el desconocimiento de las características del espectro autista puede llevar a la implementación de estrategias inadecuadas o insuficientes, limitando las oportunidades de aprendizaje de estos niños.

La enseñanza de lenguas internacionales a niños con TEA implica el uso de estrategias diferenciadas que permitan la adaptación de contenidos y metodologías según sus necesidades específicas. Sin embargo, existe una brecha en la formación de los docentes respecto a este tema, lo que dificulta su capacidad para proporcionar un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo (Jiménez et al., 2020).

Por ello, esta investigación tiene como objetivo analizar experiencias reales en la enseñanza del inglés para comprender cómo los docentes de lenguas enfrentan el desafío de enseñar a niños dentro del espectro autista en el nivel básico. A través de la identificación de percepciones, conocimientos y estrategias actuales, se busca proponer acciones concretas que fortalezcan su preparación en contextos inclusivos. Asimismo, se pretende generar información útil para la implementación de programas de formación docente que contribuyan a una enseñanza más equitativa y accesible para todos los estudiantes.

1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuál es el nivel de sensibilización que tienen los docentes de lenguas internacionales sobre la enseñanza a niños dentro del espectro autista en el nivel básico?
- ¿Qué estrategias y técnicas de enseñanza utilizan los docentes para la enseñanza del inglés a niños con autismo en el nivel básico?
- ¿Cuáles son las estrategias y técnicas más dinámicas y eficientes para la enseñanza del inglés a niños dentro del espectro autista?
- ¿Cómo pueden fortalecerse la formación y preparación de los docentes en contextos inclusivos para mejorar la enseñanza del inglés a niños con autismo?

1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar el nivel de sensibilización de los docentes de lenguas internacionales sobre la enseñanza a niños dentro del espectro autista en el nivel básico, con el fin de proponer estrategias que fortalezcan su formación y preparación en contextos inclusivos.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar las estrategias y técnicas de enseñanza que utilizan los docentes con niños autistas.
- Identificar y profundizar en las estrategias y técnicas para la enseñanza del inglés a niños con autismo que cursan el nivel básico.
- Seleccionar y analizar las técnicas de enseñanza más dinámicas y eficientes para su aplicación en contextos inclusivos.

1.6 LIMITACIONES Y ALCANCES

1.6.1 LIMITACIONES

Esta investigación se lleva a cabo en el contexto de un municipio pequeño de Chiapas, en una escuela primaria donde la enseñanza de inglés se imparte a estudiantes que asisten por un tiempo determinado. Esta situación presenta una limitación en la recopilación de datos, ya que la rotación constante de los alumnos puede dificultar el seguimiento de estrategias de enseñanza a largo plazo. Además, la disponibilidad de docentes con experiencia en la enseñanza a niños dentro del espectro autista es reducida, lo que puede limitar el acceso a testimonios y prácticas

pedagógicas establecidas. Finalmente, los recursos didácticos y materiales especializados para la enseñanza inclusiva en este contexto pueden ser escasos, lo que representa un desafío adicional en la implementación de estrategias efectivas para la enseñanza de lenguas internacionales a estudiantes con autismo.

1.6.2 ALCANCES

Este trabajo busca establecerse como un referente para futuros estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Internacionales, proporcionando un marco teórico y metodológico que les permita comprender la importancia de la sensibilización docente en contextos inclusivos. Además, pretende servir de apoyo para los docentes que ya enfrentan la enseñanza de lenguas internacionales a niños dentro del espectro autista, ofreciéndoles estrategias y herramientas prácticas que puedan aplicar en el aula.

Asimismo, esta investigación contribuirá a la generación de propuestas para la mejora de la formación docente en el área de educación inclusiva, incentivando el desarrollo de programas de capacitación específicos que permitan a los docentes atender de manera efectiva a estudiantes con necesidades especiales. Finalmente, se espera que los hallazgos de este estudio fomenten una mayor conciencia sobre la importancia de la educación inclusiva en la enseñanza de lenguas internacionales, promoviendo entornos de aprendizaje más equitativos y accesibles para todos los estudiantes.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

CONCEPTUAL

2.1 EL ESPECTRO AUTISTA

2.1.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS GENERALES

Los trastornos del espectro autista (TEA) son una discapacidad del desarrollo que puede provocar problemas sociales, comunicacionales y conductuales significativos. Según la *American Psychiatric Association* (2013), los TEA se caracterizan por "problemas persistentes en la comunicación social y la interacción en diversos contextos, patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades" (p. 50). Estos síntomas aparecen en la primera infancia y afectan el funcionamiento diario del individuo.

De acuerdo con la tesis de Manuela Blanca Martos, el desarrollo del TEA puede dividirse en seis fases:

- Incapacidad para coordinar emociones con sensaciones y relaciones motoras.
- Dificultad para coordinar los estímulos sensoriales con experiencias emocionales y motoras.
- Desarrollo de un diálogo sin palabras con dificultades en el intercambio de expresiones faciales y gestos.
- Signos de anomalías en la interacción social, contacto visual pobre y baja expresión facial.
- Atraso en el uso creativo del lenguaje.
- Repetición mecánica de expresiones.

Ahora bien, en el siguiente apartado abordaremos los tipos de trastornos del Espectro Autista. En la cuarta edición de *American Psychiatric Association* se incluían cinco subtipos de autismo: el trastorno autista o síndrome de Kanner, el Síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo

infantil, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD no especificado) y el síndrome de Rett. En la quinta edición, se ha prescindido del Síndrome de Rett, quedando solo 4 subtipos en la American Psychiatric Association.

Trastorno: Viene siendo un sinónimo de enfermedad con connotaciones menos fuertes (la Real Academia de la Lengua define trastorno como una “alteración leve de la salud”). Entonces podemos entender con palabras simples al trastorno como una variación del estado de salud “normal” debido o no a una enfermedad. Este término trastorno se utiliza de un modo más distendido al referirse a los cambios desadaptativos, físicos o mentales, que no son tan claros y que pueden llegar a ser la raíz o una variante del problema. Cuando se escucha hablar acerca de un trastorno viene a nuestra mente palabras como discapacidad, enfermedad, salud mental, pero es más una limitación que la persona tiene en base a la experiencia que predomina en la manera en que el individuo está en el mundo.

Inclusión: Se puede definir la inclusión desde diferentes tiempos. Según la Unesco (citado en Moliner, 2013), es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. (p. 10). Tomando en cuenta esto; se confirma la inclusión como el acto de participar, aceptar, cooperar, escuchar y/o participar dependiendo de las necesidades de cada individuo; esto varía dependiendo del entorno en el que se encuentra, hasta las épocas mismas; hoy en día la inclusión es un tema extenso que tratar y que a medida del tiempo se ha mejorado, para así otorgar las mismas oportunidades a cada individuo.

2.1.2 SÍNDROME DE KANNER

“El autismo es la distorsión más severa del desarrollo humano, es decir, es aquel cuadro en que se da un cambio cualitativo, una forma de desarrollo más diferente de la forma normal que uno se puede imaginar y precisamente por eso el autismo contiene una gran promesa y es

que nos ayuda a entender el desarrollo humano hasta límites que ningún otro cuadro es capaz de ayudarnos”. (Citado por Valdez, 2005:14).

Leo Kanner en 1941 fue quien lo llamó Autismo Infantil Precoz, siendo este el primer trastorno en englobar características de niños con alguno de los tipos o grados de autismo que hay, sin distinguir la gravedad. Estos pacientes tenían problemas del contacto afectivo, inflexibilidad conductual y comunicación anormal.

Los sujetos con autismo poseen una limitada conexión emocional con los demás, y parece que estén inmersos en su propio mundo. Son más propensos a mostrar comportamientos repetitivos, por ejemplo, pueden organizar y reorganizar el mismo grupo de objetos, hacia adelante y atrás durante períodos prolongados de tiempo. Y son individuos altamente sensibles ante estímulos externos como sonidos.

Es decir, pueden estresarse o agitarse cuando se expone a ruidos específicos, luces brillantes o sonidos o, por otro lado, van a insistir en el uso de determinadas prendas de vestir o colores o van a querer ubicarse en determinadas zonas de la habitación sin ningún motivo aparente.

Además, manifiestan movimientos estereotipados que pueden resultar extraños, sin objetivo alguno, así como también la carencia de expresión de emociones y de intereses o actividades de manera reducida, estos rasgos y conductas son los que atribuye Leo Kanner al autismo.

2.1.3 SÍNDROME DE ASPERGER

Hans Asperger (1944), un pediatra austriaco, reportó niños con síntomas similares a los pacientes de Kanner, con la excepción de que las habilidades verbales y cognitivas eran mayores. El Síndrome de Asperger es un trastorno del espectro autista más complicado de diagnosticar y, en ocasiones, este diagnóstico se suele realizar más tarde que el caso anterior. Esto ocurre porque estos individuos con Asperger presentan una inteligencia media (alta) que puede ocasionar que se infravaloren las dificultades y limitaciones que presentan estos sujetos, debido a esto, en este

nivel de autismo en alumnos de edad temprana se debe estar atento a cualquier posible síntoma que se relacione con lo ya mencionado.

Se hace índole en el campo de las habilidades sociales y el comportamiento, ya que el síndrome de Asperger se caracteriza por ser un trastorno del neurodesarrollo que afecta la interacción social y la comunicación., marcada la alteración social, dificultades en comunicación, déficit en capacidad de juego y un rango de comportamiento e intereses repetitivos, sin un retardo significativo en el lenguaje ni cognitivo.

Los individuos con Asperger se encuentran aislados socialmente, el acercamiento a las otras personas es inapropiado por sus actividades excéntricas. Presentan dificultades para guardar secretos, entender metáforas, ironías y humor, no establecen adecuado contacto visual, quieren guiar la conversación, pero tienen una conversación unilateral, con un lenguaje pedante, sobre un tópico definido y rutinario. Fácilmente se perturban cuando sus expectativas no se cumplen, o sus rutinas son alteradas, se dice que para ellos atravesar por estos síntomas los hace sentir frustración crónica por sus repetidos fracasos en las relaciones sociales.

Es por esto que es importante comprender que más que características o síntomas, para llegar a dicho Síndrome, es entender y aceptar al sujeto como un ser único e irrepetible legitimando en todo su ser. Pero cómo se puede lograr legitimar al sujeto en la noción de un ser único e irrepetible, si la identidad del sujeto está en constante construcción a partir de las relaciones que establece el entorno y la sociedad (Maturana, 1989).

2.1.4 TRASTORNO DESINTEGRADOR INFANTIL O SÍNDROME DE HELLER

El trastorno desintegrativo infantil, también conocido como “Síndrome de Heller”, se caracteriza porque el desarrollo del individuo, se da de una forma completamente normal, seguido por una regresión dramática; que se da entre los tres y diez años de edad y provoca una pérdida significativa de las destrezas previamente adquiridas en el área del lenguaje, social y en las habilidades motrices (Rivière, 2007).

El nombre de “Síndrome de Heller” le viene dado por su investigador Theodore Heller, un educador austriaco que en el año 1908 postuló el síndrome.

Este es un trastorno del desarrollo generalizado, poco frecuente, que implica una alteración de la capacidad del desarrollo del lenguaje, las habilidades sociales, capacidades motoras, capacidades cognitivas y conductuales.

Normalmente, el niño o niña que sufre este trastorno tiene un desarrollo normal, pero en el momento en el que se manifiesta esta enfermedad, dicho desarrollo se interrumpe y afecta a las habilidades cognitivas y comunicativas.

Se incluye en los trastornos de espectro autista, como lo son el síndrome de Asperger o el autismo, pero a diferencia de estos, el trastorno desintegrativo infantil se caracteriza por su aparición tras el desarrollo normal del niño. Es habitual que un niño antes de la precipitación del síndrome de Heller sea capaz de comunicarse a un nivel de la edad a la que pertenece, como cualquier otro niño. Pero, poco a poco, empieza a perder estas adquisiciones.

Eventualmente dejaría de hablar por completo o sólo retendría algunos fragmentos recién escuchados. Si antes mostraba alegría al ser abrazado, ahora se vuelve evitativo al contacto físico. También, algunos niños informan de lo que podrían ser alucinaciones.

El comienzo del síndrome puede ser abrupto o gradual. Los niños pueden ser perfectamente conscientes de su regresión, sin saber a qué se debe, pero puede invitarles a formular preguntas sobre el. Algo realmente importante que se debe mencionar y atribuir es que el trastorno o síndrome desintegrativo infantil fue descubierto tiempo antes que Leo Kanner descubriera el autismo. Sin embargo, su reconocimiento fue tardío, hasta hace unos pocos años atrás.

2.1.5 TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO NO ESPECIFICADO

Según el DSM IV1 el TGD-NOS se lo define como una alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social; de las habilidades de la comunicación verbal y no verbal, o cuando hay intereses restringidos o actividades estereotipadas que no cumplen con el diagnóstico de un trastorno específico del desarrollo o esquizofrenia o trastorno de la personalidad, por lo cual sería un diagnóstico de exclusión más que un patrón diagnóstico específico.

Cuando los síntomas clínicos que presenta el sujeto con trastorno del espectro autista son demasiado heterogéneos y no encajan en su totalidad con los tres tipos anteriores, se emplea la etiqueta diagnóstica de “trastorno generalizado del desarrollo no especificado”.

El sujeto con este trastorno se caracteriza por tener un déficit de reciprocidad social, problemas severos de comunicación y la existencia de intereses y actividades peculiares, restringidas y estereotipadas.

Cabe destacar que si el resto de tipos de autismo ya son diversos de por sí, en esta última categoría aún es más importante tener en cuenta las características únicas de cada individuo, y no caer en la trampa de dejar que la etiqueta explique completamente a la persona.

2.1.6 DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO EN NIÑOS DENTRO DEL ESPECTRO AUTISTA

El desarrollo cognitivo y lingüístico en niños con TEA varía según la gravedad del trastorno. Feuerstein (1973) destaca que "cuanto mayor sea la experiencia del aprendizaje mediado y más pronto se someta al niño a dicha experiencia, mayor será la capacidad del organismo de ser modificado" (p. 102). Los niños con TEA pueden presentar dificultades para la adquisición del lenguaje, aunque algunos desarrollan habilidades verbales avanzadas con problemas en la pragmática del lenguaje.

A lo largo de la enseñanza el docente tiende a buscar maneras o caminos para desarrollar eficientemente su papel como docente y lograr el objetivo principal, que es que sus alumnos tengan un aprendizaje significativo y más aún si se encuentra en una situación en la que uno de sus alumnos presente el trastorno del espectro autista. Los temas que abordaremos en este apartado serán: Tipos de trastornos de Trastorno del Espectro Autista; autismo o síndrome de Kanner, síndrome de Asperger, trastorno desintegrador infantil o síndrome de Heller, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, estrategias de enseñanza, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, desarrollo personal, trastorno, discapacidades, etc.

2.2 LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INTERNACIONALES EN EL NIVEL BÁSICO

El aprendizaje de una segunda lengua en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) requiere adaptaciones específicas para facilitar su comprensión y participación. Investigaciones recientes han destacado la importancia de utilizar materiales visuales y estructurados en la enseñanza del inglés. Por ejemplo, en un estudio sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria pública, se señala que "el diseño de la planeación didáctica debe considerar estrategias que incluyan apoyos visuales para mejorar la comprensión del alumnado" (Sánchez & Basurto, 2024, p. 95). Además, es fundamental estructurar la información para reducir la ansiedad y mejorar el aprendizaje. Según el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial, "la organización del entorno educativo y la previsibilidad de las actividades contribuyen a disminuir los niveles de ansiedad en estudiantes con TEA, favoreciendo así su proceso de aprendizaje" (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 112). Asimismo, se ha enfatizado la necesidad de una intervención educativa inclusiva que promueva la participación activa de estos estudiantes. Un documento del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España destaca que "la intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA, promoviendo su inclusión y participación en el aula" (Consejo General de la Psicología, 2008, p. 45).

En México, la enseñanza de idiomas a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) enfrenta desafíos significativos debido a la falta de formación especializada entre los docentes y

la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas. Según el Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación, "aunque todos los niños tienen derecho a la educación, muchas veces el solo hecho de ir a la escuela puede ser un gran reto para aquellos que tienen algún TEA"

La integración de estudiantes con TEA en aulas de lengua extranjera requiere que los profesores implementen metodologías inclusivas y adaptadas. Sin embargo, muchos docentes carecen de la formación necesaria para abordar eficazmente las necesidades de estos alumnos. Un artículo de Campus Educación señala que "cada vez es más frecuente que los profesores de lenguas extranjeras cuenten con alumnos en clase que hayan sido diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista, pero ¿poseen la formación adecuada para enseñar y educar a estos alumnos?"

A pesar de estos desafíos, existen instituciones en México dedicadas a apoyar a niños con TEA en su proceso educativo. El Domus Instituto de Autismo, por ejemplo, ofrece programas que abarcan desde la evaluación y diagnóstico hasta la integración escolar y laboral. Esta organización ha sido pionera en la creación de programas de integración educativa en el país

Para mejorar la enseñanza de idiomas a niños con TEA en México, es esencial que los docentes reciban capacitación especializada que les permita implementar estrategias pedagógicas inclusivas y adaptadas a las necesidades de estos estudiantes. Además, es fundamental promover una mayor concienciación y comprensión sobre el TEA en el entorno educativo para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los alumnos.

1.4. RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A NIÑOS CON AUTISMO

Los principales retos incluyen la dificultad para mantener la atención, la rigidez cognitiva y la necesidad de metodologías adaptadas. Sin embargo, "los niños con autismo pueden beneficiarse del aprendizaje de lenguas mediante enfoques estructurados y visuales" (Hervás, 2003, p. 45).

Uno de los principales desafíos es la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades específicas de estos estudiantes. Según Vinuesa Beltrán (2021),

"la inclusión educativa de niños con autismo en el sistema escolar ecuatoriano enfrenta desafíos significativos, entre ellos la falta de formación especializada de los docentes y la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas" (p. 2). Esta situación es comparable en diversos contextos, incluyendo México, donde la formación docente especializada es esencial para una enseñanza efectiva.

Además, la evaluación y correcta intervención de los procesos lecto-escritos son cruciales para el desarrollo de habilidades sociales, conductuales, lingüísticas y comunicativas en niños con TEA. Un estudio destaca que "es importante la evaluación y correcta intervención de los procesos lecto-escritos para el desarrollo de habilidades sociales, conductuales, lingüísticas y comunicativas para que el niño se pueda desenvolver con más facilidad en su entorno" (Herváz et al., 2017, citado en Revista Científica Signos Fónicos, 2021, p. 3). Esto implica que los docentes de inglés deben estar capacitados para identificar y abordar las dificultades específicas en la adquisición del lenguaje y la comunicación.

A pesar de los desafíos, existen oportunidades significativas para mejorar la enseñanza de idiomas a niños con TEA. La implementación de estrategias de enseñanza inclusivas y adaptadas puede facilitar el aprendizaje y la participación de estos estudiantes. Un documento de UNICEF (2022) sugiere que "la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptadas a las necesidades de los estudiantes con TEA promueve su inclusión y mejora su desempeño académico" (p. 31). Esto incluye el uso de apoyos visuales, la estructuración del entorno y la individualización de la enseñanza.

Además, la colaboración entre docentes, familias y especialistas es fundamental para el éxito educativo de los niños con TEA. La Red Española de Agencias de Evaluación de Tecnologías Sanitarias y Prestaciones del Sistema Nacional de Salud (2022) enfatiza que "la coordinación entre los diferentes agentes educativos y sanitarios es esencial para garantizar una intervención integral y efectiva en niños con TEA" (p. 12). Esta colaboración permite compartir información relevante, establecer objetivos comunes y desarrollar estrategias coherentes que beneficien al estudiante.

2.3 EL ROL DEL DOCENTE EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa es un enfoque que busca atender las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales. En este contexto, los docentes de inglés desempeñan un papel fundamental para garantizar que cada alumno participe y se beneficie del proceso de aprendizaje.

Según un artículo publicado en Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, "los docentes tienen la responsabilidad de identificar las necesidades individuales de los estudiantes, adaptar el currículo y crear un ambiente de apoyo que promueva el aprendizaje y la participación de todos" (Gómez et al., 2021, p. 431). Esto implica que los profesores de inglés deben ser capaces de reconocer las diversas necesidades de sus alumnos y ajustar sus métodos de enseñanza en consecuencia.

Gerardo Echeita, experto en psicopedagogía, enfatiza la importancia de la reflexión docente en la práctica inclusiva: "Nada de esto se consigue por azar. Es el resultado de docentes que reflexionan con asiduidad sobre lo que hacen, por qué lo hacen y si lo podrían hacer mejor para que nadie se quede atrás" (Echeita, 2022). Esta reflexión constante permite a los docentes de inglés evaluar y mejorar sus estrategias pedagógicas para asegurar la inclusión de todos los estudiantes.

Además, un estudio sobre los desafíos de la formación docente inclusiva en América Latina señala que "la educación inclusiva sólo puede ser entendida desde la aceptación y reconocimiento de la diversidad" (Azrak, 2017, citado en Paredes & Carcausto, 2022, p. 64). Para los docentes de inglés, esto significa valorar y aprovechar la diversidad lingüística y cultural de sus estudiantes como una herramienta enriquecedora en el aula.

2.3.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El docente debe poseer conocimientos sobre metodologías inclusivas, estrategias de enseñanza diferenciadas y manejo de grupos diversos. Maturana (1989) señala que "la identidad del sujeto está en constante construcción a partir de las relaciones que establece con el entorno y la sociedad" (p. 72).

Gudiño (2008) define las estrategias de enseñanza como "el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos" (p. 23). En el caso de estudiantes con TEA, se recomienda el uso de pictogramas, agendas visuales y refuerzos positivos.

Las estrategias para educar a los niños/as con autismo que la autora Manuela Blanca Martos tuvo en cuenta en su propuesta didáctica es: Organizar el ambiente. La disposición de un lugar es la forma de cómo están divididos los espacios, los muebles y materiales. Lo que el niño o niña ve en un lugar le informa o recomienda la actividad que se va a elaborar, así como los materiales que puede emplear o los que no. Un ambiente organizado posibilita que el niño/a continúe en la actividad y se motive por aprender. El alumnado con autismo, al igual que el resto, necesitan ambientes divertidos; a la totalidad no les agradan las zonas muy cerradas. Para Hervás (2003), los estilos de aprendizaje y de enseñanza se refieren a las estrategias que ponen en juego alumnos y profesores cuando se enfrentan a la ejecución de la tarea y su solución.

- Proponer estrategias visuales. Todos los materiales visuales son componentes de gran apoyo para el alumnado con autismo, tanto para el aprendizaje, el desarrollo de la comunicación, como para ampliar su comprensión y regular su comportamiento. Su gran fruto se explica porque los niños y niñas con autismo poseen gran capacidad para guardar imágenes.
- Contar con un banco de actividades. La agenda visual les posibilita estar bien preparados para elaborar las actividades planteadas. Cuando comience cada actividad se le debe enseñar la imagen correspondiente; al finalizar se menciona la que sigue. De este modo quedará más claro para el niño lo que falta. Es habitual que los niños con autismo quieran

volver a repetir una actividad que les gusta y se muestran ansiosos si no se les proporciona.

- Anteponer lo que se va a hacer. Lo que es nuevo o diferente de lo habitual les ocasiona ansiedad por eso, anticiparse es primordial para que la novedad o los cambios no les impresione. Esto se basa en mostrarles una foto mientras se le explica la situación que se le va a presentar a continuación. Esta habilidad es siempre útil y tiene muchas aplicaciones como anticipar cambios de actividades, para avisar que algo no sucederá como el niño/a esperaba o para darle información sobre un espacio nuevo.
- Dar instrucciones en forma apropiada. Es habitual que no sigan orientaciones y permanezcan con su actividad como si no oyeran. Es primordial que aprendan el significado de las órdenes que se les asignan y las cumplan como los demás.
- Exigir las mismas normas de comportamiento. El autismo no es justificación para que se olvide cumplir la normativa. Hay que hacer cumplir las normas, pero sin mostrarles ira, rabia o malestar.
- Elogiar y reconocer los logros obtenidos. Los niños/as con autismo es complicado mantener su interés y sus puntos de vista son muy rígidos. Necesitan muchas estrategias que les ayuden a agrandar sus intereses y comprender las reacciones de las demás personas para saber cómo comportarse de forma adecuada. Cuando alcanzan alguna mejora en estos aspectos, deben ser elogiados por su trabajo.

La adecuación curricular debe contemplar la estructuración del ambiente, la anticipación de cambios y la personalización de materiales didácticos. Hervás (2003) enfatiza que "un ambiente estructurado facilita la participación activa del estudiante con autismo" (p. 98).

Las barreras incluyen la falta de formación docente y la escasez de materiales adaptados. Por otro lado, los facilitadores abarcan el uso de tecnologías asistivas y la colaboración con terapeutas especializados.

Las estrategias visuales, el uso de rutinas y la enseñanza multisensorial son clave para el aprendizaje de estos niños. Organization for Autism Research (2000) destaca que "la anticipación de actividades reduce la ansiedad y mejora la participación del estudiante" (p. 54).

2.3.2 TÉCNICAS DE ENSEÑANZA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Newman (1986) distingue entre estrategias y tácticas, indicando que "las tácticas son medios observables que revelan la presencia de ciertas estrategias" (p. 33). En el caso de los niños con TEA, es fundamental combinar ambos enfoques para lograr un aprendizaje efectivo.

González (2012) menciona: Un método de enseñanza es el conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica. (p. 96). A través de la ayuda de las técnicas de enseñanza los docentes pretenden lograr el objetivo planteado, enseñar. Al hacer uso de estos conjuntos de conocimientos a través de actividades, el docente plantea y realiza esta construcción de conocimiento para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También recuerda la distinción entre estrategia y táctica (Newman, 1986). Esta distinción es buena porque llama la atención sobre la dimensión de especificidad generalidad conductual. El término táctica se refiere a las actividades específicas de los estudiantes; y la palabra estrategia se refiere a su enfoque o plan general. Las tácticas operacionalizan las estrategias, es decir, las tácticas son medios o actividades observables que revelan la presencia de ciertas estrategias.

Las técnicas didácticas se defienden como formas, medios o procedimientos sistematizados y suficientemente probados, que ayudan a desarrollar y organizar una actividad, según las finalidades y objetivos pretendidos. Al igual que los métodos de aprendizaje, estas técnicas han de utilizarse en función de las circunstancias y las características del grupo que aprende, es decir, teniendo en cuenta las necesidades, las expectativas y perfil del colectivo destinatario de la formación, así como de los objetivos que la formación pretende alcanzar. Teniendo presente las variables mencionadas en el párrafo anterior, destacamos una serie de técnicas didácticas que, en función de los métodos seleccionados, facilitarán el desarrollo del proceso formativo.

Organization for Autism Research de Arlington, EE.UU., propone cinco estrategias de apoyo esenciales que los profesores podemos implementar para ayudar a nuestros alumnos diagnosticados con autismo (Organization for Autism Research, 2000):

- Exponerlos al material de clase o a las tareas antes de explicarlas, de modo que el alumno se pueda familiarizar con ello, sea capaz de reducir su nivel de estrés y consiga entender los conceptos clave.
- Adaptar el contenido o el formato de las actividades para adecuarlos a las necesidades específicas del estudiante, lo cual parece más que evidente pero su realización no es común.
- Acordar con el alumno un sitio al que siempre pueda acudir cuando sienta mucho estrés o ansiedad. Así se le da la posibilidad al estudiante de refugiarse en un espacio hasta que se tranquilice.
- Proporcionar material visual que ilustre información importante para que los alumnos con TEA tengan un apoyo a lo largo de la clase o de la jornada escolar.
- Felicitar y animar al estudiante con autismo por comportarse de manera productiva y apoyar su crecimiento como persona.

2.4 MATERIALES DIDÁCTICOS Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE

El material didáctico debe estar diseñado según las necesidades individuales del estudiante. Morales (2012) sostiene que "un material bien estructurado facilita el acceso al conocimiento y motiva al estudiante" (p. 10).

Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido y situaciones adversas (Morales, 2012, p. 10).

A lo largo del trabajo como docentes se haya la necesidad de buscar y utilizar recursos para el desarrollo del aprendizaje con los alumnos, en los cuales se requiere del uso de los “Materiales didácticos” a través del tiempo, el significado de material didáctico se le ha llamado de diversos modos, como es: apoyos didácticos, recursos didácticos, medios educativos, sólo por mencionar algunos; pero dentro de éstos, el más utilizado es el material didáctico.

La importancia del material didáctico más que nada en situaciones o contextos diferentes como lo es tener niños con espectro autista, radica en la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende, es decir, lo pone en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o dándole la sensación de indirecta.

En otras palabras, se puede decir que son los medios o recursos que sirven para aplicar una técnica concreta en el ámbito de un método de aprendizaje determinado. Para que la elaboración del material didáctico se refleje en un buen aprendizaje, es necesario considerar algunas características específicas que se mencionan a continuación:

- Con respecto a los objetivos que se busca lograr; el material debe estar diseñado en la búsqueda de los mismos.
- Los contenidos deben estar sincronizados con los temas de la asignatura.
- Las características del diseñador del material didáctico: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales.
- La característica del contexto. Es importante tomar en cuenta el contexto en el que se va a desarrollar y donde se piensa emplear dicho material, se debe tomar en cuenta los recursos y temas que se desarrollan.

2.4.1 ESTILOS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS CON AUTISMO

Keefe (1988) define los estilos de aprendizaje como "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que indican cómo los estudiantes interactúan con su entorno educativo" (p. 67). En niños con TEA, es esencial adaptar las metodologías según sus preferencias sensoriales.

Podemos hablar de los estilos de aprendizaje como un concepto en donde se describen los métodos en los que las personas obtienen información en relación al entorno en el que se encuentran. Dependiendo de la persona, su estilo de aprendizaje puede influir en su desempeño en un ambiente educativo, esencialmente desde secundaria hasta universidad. Cada individuo tiene su manera de aprender y estas pueden ser mediante la vista (visualmente), el oído (auditivamente) y/o a través de la manipulación de objetos (kinestésicamente). Un ejemplo muy claro es cuando tenemos una hoja en donde hay dibujos y estos llaman tu atención y recuerdas todo acerca de ello o cuando lees una novela estos son mediante la vista, escuchar audios con información mediante el oído o si el tema son partes del cuerpo, tocando esas partes mientras están moviendo es una manera de aprender kinestésicamente.

Por otra parte, Keefe (1988), aborda una definición acerca de estos estilos como: "los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje"

Este término de “estilo de aprendizaje” es acerca de cómo cada individuo utiliza su propio método o estrategias para llegar a aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje.

Tomando en cuenta los estilos de aprendizaje, se destacan algunas formas en que los alumnos dentro del Espectro Autista perciben la información y por qué tener cuidado al momento de utilizar un material didáctico:

Hipersensibilidad auditiva, para ellos lo auditivo puede llegar a causar un tipo de molestia o hasta dolor, es por eso que se pueden llegar a tapar los oídos.

Hipersensibilidad visual, de igual manera, pueden llegar a rechazar algunos estímulos visuales y en ocasiones se pueden llegar a tapar los ojos o mirar de reojo para poder sobrellevar la situación en la que se encuentren.

Hipersensibilidad táctil, debido a esto, llegan a rechazar el contacto con ciertas texturas.

Hipersensibilidad olfativa y gustativa, este es un factor importante que hace que ellos sean muy selectivos con los alimentos y por ende, el olor que tienen las cosas que los rodean.

Sensorial, pueden llegar a sentir una atracción por ciertos estímulos como el gusto de ver girar objetos, los sonidos que resultan cuando algunos objetos tocan la mesa, la búsqueda de materiales con olores fuertes para distinguir los aromas. Estos estímulos los conduce a las autoestimulaciones, y se puede llegar a obtener una relajación momentánea. “Las personas con TEA tienen un nivel de pensamiento concreto y baja capacidad representacional y de simbolización, por lo cual se hace necesaria la enseñanza explícita de los dobles significados. Su pensamiento es deductivo, lo que le permite aprender reglas y normas, por ello su facilidad para la informática, pero en el ámbito social, debe analizar para actuar de una manera u otra, y es allí su dificultad. No poseen flexibilidad mental, ya que perseveran en la misma explicación o estrategia, sin tomar en cuenta sus consecuencias. Es necesario enseñarles a planear, seguir el plan, pero sobre todo a aceptar y hacer los cambios necesarios de acuerdo a la situación.”

El desarrollo personal, puede ser conceptualizado como un conjunto de experiencias organizadas de aprendizaje (intencionales y con propósito), proporcionadas por la organización dentro de un periodo específico para ofrecer la oportunidad de mejorar el desempeño o el crecimiento humano. (Chiavenato, 2003:335). En pocas palabras se puede decir que el desarrollo personal es el transcurso por el cual un individuo intenta llegar a lograr sus objetivos, todo aquello que anhela, las fortalezas o inquietudes que tiene, todo esto para superarse como persona o el encontrarle un sentido a su vida. Sentirse desarrollado va dependiendo del entorno social o la época en la que se encuentre, pero todo sigue recayendo en cuáles son sus características individuales, la personalidad y cualidades con la que cuenta, todo lo que te rodea influye en cada una de sus características tanto sociales como biológicas. Sin embargo, las personas con espectro autista tienen un impedimento en cuanto a su desarrollo personal. Para Hobson (1995), los niños pequeños tienen capacidades constituidas de forma innata para relacionarse con las otras personas. Considera que la experiencia de relación personal, es el punto de partida del desarrollo social que lleva a que el niño adquiera conceptos acerca de los sentimientos, las intenciones, los pensamientos y las creencias de las personas. Este mismo autor considera que los niños autistas carecen de algún aspecto esencial de esa dotación biológica que permite que se produzca la

coordinación intersubjetiva con otras personas, y por eso se ven privados de aquello que resulta necesario para adquirir el conocimiento de lo que son las personas y para comprender la mente.

La interacción social, consiste en la comprensión y estudio de la figura de los sistemas de comunicación. Es decir, la vida comprendida, percibida y vivida como relaciones que se mueven, mueven y son movidas por su acción recíproca, y con otras relaciones. Cercana de la Sociología Fenomenológica, de la Cibernética, de la Psicología Social” (Galindo 2005: 557-558). Antes mencionado una de las características del trastorno del espectro autista es la dificultad en el manejo de situaciones sociales, que se pueden mostrar en casos sociales que no ocurren en la vida del individuo y la manera en sobrellevarlos, cómo reaccionar ante estas situaciones no pensadas con anticipación. Tomando en cuenta esto la “Interacción social” es uno de las principales limitantes para las personas con autismo. A lo largo hemos visto que las personas con autismo pueden tener ciertas dificultades en la comprensión tanto verbales como no verbales que se usan cotidianamente en el entorno social (algunas podrían ser las expresiones faciales o gestos). Mantener una conversación que para una persona sin el espectro podría ser fácil, para una persona autista es un gran desafío de atravesar.

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL

3.1 LUGAR DEL ESTUDIO

La presente investigación se realizará en la escuela “Fundación Escolar Americana de Chiapas”. Esta institución fue fundada en 1991 y en sus inicios ofrecía cursos de verano y servicio de guardería. En 1995 se incorpora a la SEP (Secretaría de Educación) y a partir del 2003 además de contar con instalaciones de servicio maternal, kínder y primaria, se apertura el servicio educativo de secundaria. Actualmente las clases son impartidas en inglés y español.

3.1.1 INMUEBLE

La escuela se ubica en Boulevard Belisario Domínguez No. 5580, Col. Cinco Plumas en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas (Figura 1). La extensión territorial cubre un área de alrededor de 24,000 m², en donde se incluyen 2 bibliotecas, salas de artes y música, laboratorios STEM, campos deportivos, salón de usos múltiples, cafetería, 2 laboratorios de innovación, auditorio al aire libre y estación de enfermería, se encuentra retirada de la carretera principal lo que permite un espacio de privacidad de las instalaciones. (Figura 2)

El edificio principal se caracteriza por una arquitectura moderna y funcional, de varios niveles, con fachada en tonos claros y techumbre inclinada de teja color terracota. Este diseño no solo aporta una estética armónica, sino que también contribuye a mantener una temperatura interior agradable y una ventilación adecuada.

El acceso principal cuenta con una estructura techada sostenida por columnas, que sirve como área de resguardo ante condiciones climáticas adversas y facilita el ingreso y salida de los estudiantes. Se observan señalamientos visibles de tránsito interno, tales como el letrero de

“ALTO” y el paso peatonal, que promueven la seguridad vial y peatonal dentro del recinto educativo.

En cuanto a accesibilidad, el edificio dispone de rampas de acceso amplias y de pendiente suave, adecuadas para el uso de sillas de ruedas o alumnos con movilidad reducida. La distribución del terreno permite el desplazamiento sin obstáculos, garantizando la inclusión y la autonomía de todos los usuarios.

La iluminación natural es un elemento destacado del diseño arquitectónico, proporcionada por ventanales amplios con estructuras de arco, que permiten la entrada de luz y aire fresco durante gran parte del día. Esto reduce la necesidad de iluminación artificial y contribuye al bienestar visual y emocional del alumnado.

El perímetro está delimitado por una malla de seguridad, lo que proporciona un entorno controlado y seguro. Además, la presencia de banderas internacionales refuerza el enfoque bilingüe y multicultural de la institución.

El espacio interior analizado corresponde a una sala de lectura o biblioteca, diseñada como área de aprendizaje flexible y colaborativa. Este ambiente destaca por su amplitud, iluminación equilibrada y mobiliario ergonómico, lo cual fomenta la concentración, la interacción y el aprendizaje activo.

Las paredes están decoradas con colores vivos y mensajes motivacionales como la palabra “READ” que estimulan el interés por la lectura y la creatividad. El mobiliario está conformado por mesas de madera sólidas y sillas con ruedas, que facilitan la movilidad y la reorganización del espacio según las necesidades pedagógicas. También se cuenta con sofás, puffs tipo bean bag y estanterías accesibles, que brindan comodidad y fomentan la autonomía del estudiante.

La iluminación natural proviene de ventanas amplias con cortinas regulables, complementada por luminarias suspendidas distribuidas de manera uniforme, garantizando una visibilidad adecuada en todas las zonas del recinto. El piso de cerámica y vinil antiderrapante ofrece seguridad al caminar y permite delimitar visualmente distintas áreas funcionales dentro del mismo espacio.

La combinación de accesos adaptados, iluminación natural abundante, mobiliario ergonómico y distribución amplia demuestra el compromiso institucional con la educación de calidad, la inclusión y el bienestar integral de la comunidad escolar.

IMAGEN 2. INSTALACIONES



Fuente: *Google maps*. American School Foundation of Chiapas. Recuperado de <https://www.google.com/maps/place/American+School+Foundation+of+Chiapas+A,+C./@16.7632084,-93.1751886,15z/>, el 01 de junio de 2023.

3.1.2 LA FUNDACIÓN ESCOLAR AMERICANA DE CHIAPAS

El modelo educativo de la institución se sustenta en los principios de la educación inclusiva, el bilingüismo y la proyección internacional, alineándose con los fundamentos del Programa de la Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional (IB). Este enfoque promueve una enseñanza centrada en el alumno, entendida como un proceso activo, reflexivo y significativo que reconoce la diversidad y favorece el desarrollo integral de los estudiantes (International Baccalaureate Organization [IBO], 2018).

Desde una perspectiva inclusiva, la escuela busca garantizar la equidad en el acceso y la participación de todos los alumnos, independientemente de sus diferencias cognitivas, lingüísticas, culturales o socioemocionales. Según Booth y Ainscow (2011), la inclusión implica transformar los entornos escolares para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, ofreciendo oportunidades reales para que todos los estudiantes se sientan valorados y reconocidos dentro de la comunidad educativa.

La institución aplica este principio mediante la conformación de grupos reducidos, con un máximo de 26 estudiantes por aula, lo que permite una atención más personalizada y adaptada a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño. Asimismo, se dispone de especialistas en acompañamiento socioemocional, cuya intervención fortalece la empatía, la autorregulación y la

convivencia positiva, factores fundamentales para el desarrollo de aprendizajes significativos (García & González, 2020).

El bilingüismo constituye uno de los pilares del modelo educativo. La escuela adopta un enfoque equilibrado e inmersivo en los idiomas inglés y español, de modo que ambas lenguas se integran funcionalmente en las distintas áreas del currículo. De acuerdo con Cummins (2008), el aprendizaje bilingüe efectivo se da cuando el estudiante utiliza ambas lenguas como medios de pensamiento, expresión y construcción de conocimiento, más allá de la simple traducción o memorización.

En los grados de primaria baja (1° a 3°), la organización docente se basa en un maestro titular de inglés y ciencias, y un maestro especialista de español y matemáticas. En primaria alta (4° y 5°), se mantiene este esquema con la participación de docentes especialistas en arte, música, educación física, innovación tecnológica y desarrollo socioemocional. Este modelo favorece la exposición natural y equilibrada a ambos idiomas, lo que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa bilingüe y a una conciencia intercultural amplia (Baker, 2011).

El objetivo del programa bilingüe es formar estudiantes capaces de comunicarse eficazmente en distintos contextos lingüísticos y culturales, promoviendo una visión abierta del mundo y una identidad segura en su lengua materna (Cummins, 2008; Baker, 2011).

El modelo pedagógico se articula mediante los seis temas transdisciplinarios del Programa de la Escuela Primaria del IB, los cuales buscan integrar los contenidos de diversas áreas del conocimiento dentro de una misma línea conceptual. El enfoque del IB parte del principio de que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando los conocimientos se abordan de forma interdisciplinaria, vinculando las experiencias locales con las realidades globales (IBO, 2018).

A través de las unidades de indagación, los alumnos formulan preguntas, investigan, reflexionan y construyen sus propias conclusiones, en coherencia con el aprendizaje basado en la indagación (inquiry-based learning). Este tipo de metodología, según Wells (2000), fomenta la curiosidad intelectual, la autonomía y la comprensión profunda de los fenómenos, contribuyendo al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior.

El enfoque internacional busca también que los alumnos comprendan su papel como ciudadanos globales y actúen de forma responsable ante los desafíos del mundo contemporáneo (IBO, 2020).

Una característica distintiva del modelo es la colaboración interdisciplinaria entre los docentes. Cada área del currículo es impartida por maestros especialistas, lo que garantiza una enseñanza profunda y coherente en cada disciplina. De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2012), la colaboración docente constituye una práctica esencial en los entornos de aprendizaje eficaces, ya que promueve la reflexión profesional, la innovación pedagógica y la coherencia curricular.

La planificación conjunta entre los maestros permite integrar los distintos saberes en torno a los temas transdisciplinarios, asegurando un aprendizaje holístico y significativo. Además, esta estructura docente facilita la detección temprana de dificultades y la adaptación de estrategias que promuevan el progreso individual de los estudiantes.

El uso de plataformas educativas y recursos tecnológicos constituye un componente esencial del modelo pedagógico. La incorporación de la tecnología no se limita a la instrumentación técnica, sino que busca desarrollar competencias digitales críticas y creativas, fomentando la autonomía y la autorregulación del aprendizaje (Prensky, 2010). A través del área de innovación tecnológica, los estudiantes utilizan la tecnología como herramienta de investigación, creación y colaboración.

Asimismo, la escuela concibe la educación como un proceso integral que abarca las dimensiones cognitiva, emocional, social y física del ser humano. Las academias extracurriculares (arte, música, deportes, etc.) contribuyen al desarrollo equilibrado del estudiante, reforzando valores como la disciplina, el trabajo en equipo y la creatividad. El uso del uniforme de lunes a jueves promueve la identidad institucional y la igualdad, mientras que los viernes de ropa casual incentivan la expresión personal y la convivencia relajada.

En síntesis, el método de enseñanza de esta institución se caracteriza por ser inclusivo, bilingüe e internacional, y se encuentra sustentado en la indagación, la colaboración interdisciplinaria y la atención a la diversidad. Este modelo no se limita a la transmisión de

conocimientos, sino que busca formar individuos críticos, empáticos y conscientes de su entorno, capaces de desenvolverse con éxito en contextos globales y multiculturales.

El enfoque se alinea con las metas del IB y con la visión contemporánea de la educación inclusiva, la cual entiende la escuela como un espacio de aprendizaje para todos, en el que la diversidad no solo se respeta, sino que se valora como fuente de enriquecimiento colectivo (Booth & Ainscow, 2011; IBO, 2018).

De acuerdo a una entrevista realizada a la directora de primaria de la escuela, la institución desde su formación le ha abierto las puertas a alumnos con distintas capacidades y siempre se ha caracterizado por su inclusión, la cual es realizada principalmente de manera natural, a excepción de casos donde el grado de autismo es severo y los niños requieren una maestra sombra.

Una de las docentes refiere que la escuela cuenta con psicóloga, pero que esta misma no realiza adecuaciones curriculares o interviene en los diseños de aprendizaje.

CAPÍTULO 4. MARCO

METODOLÓGICO

4.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de esta investigación es cualitativo, ya que permite una exploración profunda y detallada de los fenómenos educativos a través de descripciones narrativas ricas y análisis interpretativos (McMillan y Schumacher, 2005, p. 52). En este estudio, se examinan las estrategias que los docentes utilizan en el aula para apoyar a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Con ello, se busca proporcionar información valiosa a otros profesores interesados en comprender y aplicar estas metodologías, además de sensibilizar a aquellos que aún no están familiarizados con las características del TEA. De esta manera, los docentes pueden estar más preparados para identificar signos de esta condición en sus estudiantes, incluso antes de que las familias lo detecten, promoviendo así una mayor inclusión en las escuelas del Estado.

Este estudio se lleva a cabo mediante una metodología interactiva, centrada en un estudio de caso. A través de la observación y la entrevista directa con los participantes, se recopilan datos que pueden ser de gran utilidad tanto para investigadores como para docentes que deseen profundizar en esta temática.

El análisis de los relatos de los profesores participantes permite comprender sus percepciones sobre su labor educativa, así como los desafíos que enfrentan y las estrategias que han desarrollado para superarlos. De esta manera, la investigación no sólo visibiliza sus experiencias, sino que también aspira a que otros docentes, tanto del sector público como privado, se identifiquen con sus vivencias y encuentren inspiración para mejorar sus propias prácticas en el aula.

Según Sampieri, “el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 4). Este método se caracteriza por su capacidad para generalizar resultados y establecer relaciones causales entre variables, lo que lo hace especialmente útil en estudios de gran alcance. Además, los autores destacan que “en el enfoque cuantitativo se busca la precisión y el control en la recolección de datos, lo cual se logra a través de diseños estructurados y estandarizados” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 5). Por lo tanto, este enfoque es una herramienta clave para la generación de conocimiento objetivo y replicable.

La investigación cualitativa es un enfoque que busca comprender los fenómenos en profundidad, explorando los significados y perspectivas de los participantes en su contexto natural. Sampieri señala que “el enfoque cualitativo busca principalmente la dispersión o expansión de datos e información, a través de una aproximación a los puntos de vista y perspectivas de los participantes” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 6). A diferencia del enfoque cuantitativo, la investigación cualitativa se centra en la subjetividad y el significado, utilizando métodos flexibles que permiten adaptarse a las particularidades del fenómeno estudiado. Además, los autores explican que “este enfoque no pretende generalizar los resultados, sino comprender a profundidad los eventos o contextos específicos” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 7). Así, la investigación cualitativa es ideal para explorar fenómenos complejos y dinámicos que requieren un análisis contextualizado.

El enfoque descriptivo en la investigación tiene como propósito principal detallar características, comportamientos o patrones de los fenómenos estudiados, sin explorar relaciones causales. Sampieri señala que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 90). Este tipo de investigación se utiliza comúnmente como base para explorar temas poco estudiados, proporcionando una comprensión inicial que puede guiar investigaciones más profundas. Además, los autores enfatizan que “los estudios descriptivos no tienen como objetivo explicar por qué ocurre un fenómeno, sino más bien observar y detallar cómo se manifiesta” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 91). Por lo tanto, el enfoque descriptivo es esencial para recopilar información básica y construir marcos de referencia sobre los cuales desarrollar investigaciones futuras.

4.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es la estrategia que guía el proceso de estudio y determina los métodos y procedimientos que se emplearán para alcanzar los objetivos planteados. Sampieri define el diseño de investigación como “el plan o estrategia concebido para obtener la información que se desea” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 104). Este elemento es crucial, ya que organiza las etapas de la investigación y establece cómo se recolectarán, analizarán e interpretarán los datos. Los autores también explican que “el diseño es el esquema general que describe cómo se llevará a cabo el estudio, incluyendo las definiciones operativas, los procedimientos y las técnicas de medición” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 105). Un diseño bien estructurado permite garantizar la coherencia y validez del proceso, facilitando la obtención de resultados significativos y fiables. Para mejorar la validez de la investigación, se emplean varios métodos, lo que permite una triangulación de datos. McMillan y Schumacher (2005), apuntan que las estrategias diferentes pueden aportar conocimientos diferentes sobre el asunto que nos interesa y aumentar la credibilidad de la información. La observación, las entrevistas y el registro de datos de manera mecánica permitirán la triangulación de datos para su análisis y comprobación. Además, se emplea un registro de campo en donde se documentan las fechas y horarios de las observaciones realizadas, así como el registro de las actividades realizadas durante este proceso.

4.3 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Fecha: 15 de enero

Después de semanas debatiendo, se eligió el tema: "Experiencias Didácticas en la Sensibilización de Docentes de Lenguas sobre la Enseñanza a Niños Dentro del Espectro Autista en el Nivel Básico". El interés surgió de una clase de Inclusión; nos dimos cuenta de que la enseñanza de lenguas (inglés/español) a menudo ignora las necesidades del alumnado con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Hay un vacío contrastante en cuanto a material necesario para los alumnos en el espectro.

El objetivo principal es diseñar y evaluar un módulo de sensibilización y documentar las reacciones y cambios en las prácticas de los profesores. Metodológicamente, iniciamos con una propuesta Mixta (Cualitativa-Cuantitativa): encuestas iniciales, el diseño de la intervención, su aplicación y luego entrevistas/observación.

La asesora, la Dra. Alejandra Méndez, corrigió el enfoque. Mencionó que nuestra tesis de licenciatura no debe centrarse en "diseñar un módulo" (eso es un proyecto de intervención), sino en analizar las *experiencias* que resultan de ese módulo. El enfoque debe ser más cualitativo, centrado en la percepción y la práctica docente.

Elemento	Antes (Intervención)	Ahora (Tesis-Acción)
Enfoque Principal	Diseño y aplicación del módulo.	Análisis de las experiencias didácticas antes, durante y después del módulo.
Metodología	Mixta (fuerte en Cuantitativo).	Cualitativa-Acción Participativa.

Fecha: 28 de febrero

Se consigue el permiso para trabajar con la American School Foundation of Chiapas (ASFC). Es ideal porque manejan un programa bilingüe riguroso y cuentan con un historial de inclusión amplio. Esto garantiza que los docentes demuestren su experiencia en ámbitos escolares que requieran adecuación e integración de alumnos con TEA.

4.3.1 DESCRIPCIÓN TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación comenzó a realizarse a principios del 2020 en medio de la pandemia. Debido al interés de las alumnas, nació por el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y sus necesidades para adaptación en clase, y adecuación de material para los mismos.

En agosto de 2022 se retomó la investigación con un nuevo enfoque que deriva de la experiencia presencial, así como de los aprendizajes adquiridos a través de los años y de las

preguntas que surgen como tal dentro de las diferentes instancias en las que se presencié el desarrollo de una clase de idiomas con alumnos dentro del espectro autista.

Alrededor de octubre de 2023 comenzaron a formarse las preguntas que después serían utilizadas para la entrevista a docentes, así como las encuestas realizadas a diferentes docentes de la institución ASFC.

No fue sino hasta el 12 febrero del 2025 que comenzaron a realizarse las entrevistas en línea a los docentes participantes, así como a enviarse las ligas de las encuestas a través de los formularios de Google a la plantilla docente.

El 28 de abril de 2025 se comenzó el análisis de los resultados de la investigación, así como la redacción de las conclusiones a las que se llegó con la encuesta y las entrevistas realizadas.

4.4 POBLACIÓN

En una investigación, la población se define como el conjunto total de elementos o individuos que poseen las características de interés para el estudio. Según Sampieri, “la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 174). Este concepto es fundamental porque delimita el ámbito al que se dirigirán los resultados y conclusiones del estudio. Además, los autores explican que “la población puede ser finita o infinita; cuando es finita, se conocen todos los elementos que la componen, y cuando es infinita, no se pueden determinar con exactitud todos sus elementos” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 175). Por lo tanto, la adecuada definición de la población es clave para garantizar la validez de los hallazgos y la aplicabilidad de los mismos en contextos específicos.

El total del alumnado de nivel primaria es de 311 alumnos. La escuela cuenta con doce administrativos principales, los cuales se dividen en la directora de administración, el director de educación media superior (referida en los esquemas como Upper School), la directora de educación básica (referida como Lower School), la directora de mercadotecnia y relaciones públicas, el director de Recursos Humanos, la coordinadora de servicios escolares, quienes tienen una oficina en el edificio principal junto al nivel primaria. El director de Tecnología y la

directora de Música. La escuela cuenta con psicólogas en nivel preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, así como una enfermera para todos los niveles.

4.4.1 UNIVERSO

En el contexto de la investigación, el término "universo" se refiere al conjunto total de elementos que poseen las características necesarias para ser estudiadas en un proyecto. Sampieri define el universo como “el conjunto total de casos que concuerdan con ciertas especificaciones” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 173). Este concepto es fundamental para establecer los límites del estudio y determinar las unidades de análisis que serán incluidas en la investigación. Asimismo, los autores enfatizan que “la definición del universo es esencial para delimitar el alcance de los resultados y garantizar la representatividad en los estudios cuantitativos” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 174). Por lo tanto, una correcta definición del universo asegura la validez y la precisión de las conclusiones obtenidas.

En este caso se tomaron 20 estudiantes de 5to grado de primaria, de los cuales 9 son niñas y 11 son niños. Las edades de los mismos oscilan entre los 10 y 11 años. Al tratarse de uno de los grupos de mayor edad, los niños tienen más confianza para desenvolverse entre ellos y junto a los docentes de las diferentes materias. Comprenden la necesidad de la maestra sombra para su compañero y expresan empatía hacia el mismo de diferentes maneras.

4.4.2 MUESTRA

La muestra es un elemento fundamental en cualquier investigación, ya que representa a la población de interés y permite obtener datos sin necesidad de estudiar a todos sus integrantes. Según Sampieri, “la muestra es un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de dicha población” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 92). El proceso de selección de la muestra es crucial para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, y puede realizarse a través de métodos probabilísticos o no probabilísticos, dependiendo de los objetivos del estudio. Además, los autores enfatizan que “el tamaño de la

muestra debe ser adecuado para asegurar la precisión de los resultados y minimizar el error muestral” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 93). Así, la elección de una muestra adecuada contribuye a la calidad y generalización de los hallazgos de la investigación.

El número de docentes a entrevistar serán 4 docentes, los cuales serán elegidos de manera aleatoria dentro de la plantilla docente de quienes imparten la materia de inglés.

Las personas que participan en esta investigación son profesionales con experiencia cuantificable con alumnos cuyas necesidades han moldeado y exponenciado su sensibilización al desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera.

4.5 DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa se ayuda de diversas técnicas de recogida de datos con el objetivo de recopilar y confirmar la información obtenida de los participantes, debido a que el objetivo de la investigación es la descripción de los procesos, de los acontecimientos o de los conceptos.

Para esta investigación se emplearon entrevistas a profundidad, gracias a que, bajo el enfoque cualitativo, las experiencias detalladas de cada profesor con alumnos del espectro autista invitan a la sensibilización del aprendizaje de los mismos, así como a las necesidades particulares de cada uno de los estudiantes. Todo esto con el afán de desarrollar una propuesta de material didáctico que servirá como apoyo para los docentes de lenguas extranjeras.

Las preguntas de la entrevista fueron redactadas con base en las experiencias y los mismos retos presentados en el día a día con alumnos bajo el abanico del espectro autista, y se diseñaron para obtener una comprensión profunda de las prácticas reales de los docentes. El guión fue estructurado en torno a tres ejes temáticos principales, asegurando que las respuestas de los participantes no sólo describieran sus acciones, sino que también justificaran la necesidad de recursos de apoyo.

4.5.1 EJE 1: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ADAPTACIÓN CURRICULAR (EL "QUÉ" Y EL "CÓMO")

Este bloque busca documentar las adaptaciones pedagógicas concretas que los docentes ya están implementando de manera informal o formal. Las preguntas se centran en la práctica diaria, la inclusión activa y el manejo de los materiales lingüísticos. Las respuestas a estas preguntas justifican la necesidad de estructurar un material didáctico que complementa y formalice estas acciones.

Pregunta de Entrevista	Justificación Metodológica
¿Qué estrategias utilizas para apoyar a los alumnos con autismo en el aprendizaje de idiomas?	Identifica el <i>repertorio didáctico</i> actual (visual, secuencial, etc.) y detecta si se basan en el conocimiento del TEA o en la intuición docente.
¿Cómo ajusta sus lecciones para asegurar que los alumnos con autismo puedan participar activamente en la clase?	Evalúa la inclusión activa y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en el aula de lenguas, buscando métodos para reducir la sobrecarga sensorial o cognitiva.

4.5.2 EJE 2: COMUNICACIÓN SOCIAL Y BIENESTAR EMOCIONAL (LA BARRERA DE LA INTERACCIÓN)

La enseñanza de lenguas, especialmente la extranjera, exige interacción social y expresividad, lo cual es un desafío central para los estudiantes con TEA. Este bloque se enfoca en cómo los docentes median en la comunicación pragmática y crean un ambiente de seguridad para la expresión oral. La información obtenida alimenta directamente el componente social y comunicativo de la propuesta de material.

Pregunta de Entrevista	Justificación Metodológica
¿Qué métodos emplea para apoyar a los estudiantes con dificultades en la comunicación social, especialmente en contextos de interacción en lengua extranjera?	Documenta el manejo de las habilidades pragmáticas (toma de turnos, contacto visual, inicio de conversación), que son críticas para el aprendizaje de lenguas.
¿Cómo ayudas a los estudiantes con autismo a sentirse más cómodos y seguros al interactuar en el idioma que están aprendiendo?	Explora las prácticas del docente para reducir la ansiedad comunicativa y fomentar un entorno de baja presión, esencial para la adquisición de la fluidez.

4.5.3 EJE 3: EVALUACIÓN Y PROYECCIÓN DE APOYOS (LA SISTEMATIZACIÓN DEL APRENDIZAJE)

Evaluar a un estudiante con TEA requiere flexibilidad y la comprensión de que la dificultad de expresión no siempre refleja la falta de conocimiento. Este bloque busca entender cómo se evalúa el aprendizaje de la lengua y cómo la experiencia docente se traduce en intervenciones sistémicas. Las respuestas ofrecen una guía clara sobre el formato y el contenido que debe tener el material didáctico para ser útil a largo plazo.

Pregunta de Entrevista	Justificación Metodológica
¿Cómo manejas los desafíos relacionados con la evaluación, como la	Identifica las adaptaciones en la evaluación (alternativas a los exámenes orales, uso de apoyos

ansiedad o las dificultades de expresión verbal?	visuales en pruebas), buscando modelos efectivos de valoración no verbal del conocimiento.
¿Qué tipos de intervenciones tempranas recomienda para maximizar el potencial lingüístico de los estudiantes con autismo?	Permite a los docentes, desde su experiencia práctica, guiar la propuesta de material didáctico, identificando qué recursos son prioritarios para el inicio del ciclo escolar o de un nuevo idioma.

Mediante este guión, se garantiza la recolección de datos que son a la vez descriptivos de la práctica docente y prescriptivos en cuanto a las necesidades reales del aula, cumpliendo así el objetivo de la investigación cualitativa: utilizar las experiencias detalladas para justificar y construir un material de apoyo pertinente.

4.5.4 PILOTEO DE INSTRUMENTOS

El piloteo de instrumentos es una etapa crucial en el diseño de investigaciones, ya que permite evaluar la claridad, pertinencia y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos antes de su aplicación definitiva. Según Sampieri, “el propósito del piloteo es detectar posibles problemas en los instrumentos y garantizar que sean comprensibles y útiles para obtener la información requerida” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 211). Este proceso incluye aplicar los instrumentos a un grupo pequeño y representativo de la muestra, lo que facilita identificar ambigüedades, dificultades en las preguntas o fallas técnicas. Además, los autores destacan que “realizar un piloteo también ayuda a establecer estimaciones preliminares de la validez y confiabilidad del instrumento” (Sampieri, Collado & Lucio, 2014, p. 212). De esta manera, el piloteo asegura que los instrumentos sean adecuados para recolectar datos de calidad y que se ajusten al objetivo del estudio.

El objetivo de este piloteo es identificar posibles problemas en la formulación de las preguntas, la claridad de las instrucciones y la comprensión general del cuestionario. El piloteo de instrumentos en el contexto de esta investigación consiste en probarlos en una institución del

mismo nivel educativo, en este caso, una primaria pública, donde se cuenta con el apoyo y los contactos proporcionados por la Dra. responsable de la tesis. Esta etapa tiene como objetivo identificar posibles problemas en la claridad, pertinencia y funcionamiento de los instrumentos diseñados, garantizando que se adapten a las características del contexto y los participantes. Al tratarse de un entorno similar al de la población objetivo del estudio, el piloteo permitirá evaluar la comprensión de las preguntas, la adecuación de las instrucciones y el tiempo requerido para completar los instrumentos, proporcionando así un análisis preliminar que asegure su validez y confiabilidad.

Con un mes de anticipación, se planea organizar esta fase para contar con el tiempo suficiente para realizar los ajustes necesarios en función de los resultados obtenidos. Este margen permitirá analizar las observaciones y retroalimentaciones de los participantes del piloteo, así como realizar las modificaciones pertinentes para perfeccionar los instrumentos.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1.1. ENTREVISTA

Entrevista elaborada en el período de abril a septiembre de 2025 a docentes de inglés de nivel primaria de quinto grado, con un total de 21 alumnos en el aula.

1. ¿Qué materia imparte? “*inglés*”.
2. ¿Cuántos años lleva trabajando con niños en el espectro? “*13 años*”.
3. ¿Cómo influye el autismo en el comportamiento de los alumnos? “*Tal cual, en mi particular punto de vista, no es el autismo desde su base neurológica, yo creo que es más lo sensorial. Porque un niño que tiene hipersensibilidad a la luz, si está en un salón con las ventanas abiertas, podría desencadenar en que tenga una crisis y esto podría afectar cómo se desempeña en clases. A través de mi experiencia y de los años trabajando con los niños puedo decir que todo se va más a una cuestión sensorial, tendríamos que saber primordialmente no tanto el grado de autismo, pero sí el perfil sensorial, y tenerlo muy pendiente desde el inicio.*”
4. ¿Ha notado si hay algún estilo de aprendizaje preferido entre los alumnos en el espectro? “*Sí, normalmente aquellos niños autistas son hipersensibles a sonidos, entonces la cuestión visual y los estímulos que manejan las escuelas lo hacen aún más sensibles. Si una persona neurotípica escucha una licuadora, los niños lo escuchan mil veces más. En cuestión de estilos yo he notado que los niños con autismo les gusta mucho la cuestión kinestésica, les gusta mucho escuchar música, lo cual utilicé. El estilo Mozart fue algo que en lo personal no me funcionó, y por lo cual me moví a otras cuestiones. Obviamente no les ponía reggaeton, pero recuerdo mucho a un niño cuya mamá decía que no interactuaba mucho, pero si le ponías música trabajaba mucho. no estaba sentado pero se levantaba y escribía en el escritorio, y siento que es una parte que ellos prefieren bastante, la interacción. Creo que de manera general manejan una afinidad visual y*

auditiva. Aunque no hagan contacto visual, la cuestión de las tarjetas con instrucciones, la agenda diaria, lo manejan perfectamente y se guían de eso.”

5. *¿Qué es lo complicado de trabajar en línea y presencial con niños con TEA? “En definitiva para niños autistas, les conviene más en línea, porque se encuentran en casa, no tienen otros estímulos fuera de lo que ya conocen en casa. Recordemos que si a los niños les quitas la rutina, la mayor parte de ellos entra en crisis. Si ellos están en un lugar seguro para ellos, si están tranquilos y no tienen más estímulos visuales o estímulos auditivos o sensoriales. Que, si el clima del salón está muy fuerte, que, si hay demasiado calor, el ruido del ventilador, el ruido del compañero. El ambiente de estar seguro en casa los beneficia. El contra de esta situación es que al volver a las aulas hubo muchas crisis. Porque el uso del cubrebocas nos mermaba a que el niño pudiera sentirse cómodo. La cuestión de no se acerquen tanto, el espacio, a ellos les benefició, ya que no les agrada el contacto físico, pero por otro lado el contra fue que la momento que tenían una crisis, necesitaba a un compañero de soporte, pero no se permitía el contacto. A mi punto de vista los niños pudieron desenvolverse más en línea y fue más beneficioso para ellos.”*
6. *¿Qué estrategias utilizas para apoyar a los alumnos con autismo en el aprendizaje de idiomas? “Primero, la rutina, ¿Qué es lo que haremos? Crear una para la clase. Nos saludamos, coloreamos y después lo que sigue. Después de esto se trabaja con tarjetas, las cuales son de vocabulario, donde se presenta lo que van a trabajar, después de aplicar las tarjetas de vocabulario, pasamos con las tarjetas de instrucciones. A los niños les gusta que se utilicen los sellos, cuando ellos tienen crisis utilizo pelotas con texturas. Todas estas herramientas se han ido trabajando poco a poco, cuando un niño tiene una crisis manejo las pelotas de textura y manejo pop it's, esto va a ir de la mano de cómo es el niño de manera sensorial. Porque si hay un niño que es demasiado sensible a las texturas, pues no le daré un pop it. Le puedo dar un masaje, una bolsita con semillas. Todo este material ayuda a la mayoría, uno debe contar con una caja en donde no sabes exactamente qué le gustará al niño, pero vas a integrarlo en el aula.”*
7. *¿Cómo ajusta sus lecciones para asegurar que los alumnos con autismo puedan participar activamente en la clase? “Todos aprenden de la misma manera, coloco las tarjetas con las imágenes y voy poniendo si es de un segundo o tercer grado, para que asocien la*

palabra con la imagen. Pongo la tarjeta de instrucciones a un lado para que lo relacionen. Todos observan el video, todos trabajan con la aplicación. Todos trabajan con los pictogramas. Así se integra, ya que, si tú trabajas únicamente una actividad o una manera, y a los otros les das otra manera de hacer la actividad, no estás integrando. Probablemente estés incluyendo al niño en la actividad, pero no lo estás integrando. Integrar es que todos trabajen de la misma manera al mismo nivel. A lo mejor dependiendo de si los niños son con aptitudes sobresalientes o que tengan un coeficiente alto aunque tenga TEA, pero trabajar el mismo tema, a lo mejor una dificultad diferente dependiendo de sus necesidades, pero todos deben estar desarrollando la misma actividad, entonces ahí sí se aborda integración.”

8. *¿Qué métodos emplea para apoyar a los estudiantes con dificultades en la comunicación social, especialmente en contextos de interacción en lengua extranjera?*
9. *¿Cómo ayudas a los estudiantes con autismo a sentirse más cómodos y seguros al interactuar en el idioma que están aprendiendo? “A mí, me funcionó mucho la comunicación aumentativa y argumentativa, este tipo de aplicaciones, como Simbol Talk, ellos simplemente con picarle pueden comunicarse. Ellos manejan ciertas cuestiones de interacción, no todos, pero sí hay algunos niños a quienes se les dificulta. Lo complicado de esto es que entonces todos van a querer trabajar con una tablet, porque ven a su compañero trabajar en una tablet. Pero en casos como estos se puede utilizar un proyector, entonces pongo la aplicación en el proyector, y entonces trabajamos todos de manera conjunta. Esta manera de trabajar sí les ha funcionado, ha aumentado la interacción, y la cuestión de las rutinas debe ser imprescindible, debemos manejar tarjetas para esas situaciones para las instrucciones del día a día de las clases, incluyendo las instrucciones, las cuales se colocan por cada actividad. Es mucho trabajo, pero todo debe llevar un orden. Debemos poner lo que veremos de manera general, y después por cada una de las actividades en el libro deben colocarse las tarjetas con las instrucciones, y esto ayudará a que los niños neurotípicos y los niños con TEA presten atención. Todos los niños son visuales, pero en cuestiones de interacción, y esta parte de aprender una segunda lengua, los estímulos visuales son muy novedosos y benefician el aprendizaje.”*

10. ¿Qué tipos de intervenciones tempranas recomiendas para maximizar el potencial lingüístico de los estudiantes con autismo? *“Canciones. Rodearlos de canciones y que trabajen con las mismas. Porque la mejor manera de aprender un idioma es escuchándolo. Estaba mamá, estaba papá, el abuelo, la sociedad completa hablando en español. Entonces cómo sumergir a un niño si no se tiene el contexto. Ponle canciones. Creo que es una muy buena manera de envolvernos en el idioma. Tal vez estímulos visuales, solo que no tratemos de tapizar los salones. Normalmente ponemos pósters para cada uno de los temas y tapizamos el salón de mucha información. Un estímulo visual funciona cuando el niño con TEA no está sobreexpuesto a ello. Otra cuestión que puede ayudarles es ponerle nombre a todas las cosas, que se familiaricen con todo el contexto. Aquí entra mucho el trabajo de los papás, de la escuela y de los niños. Si no se hace un trabajo interdisciplinario el niño no puede avanzar. Uno como maestro no puede hacer todo. El trabajo colaborativo es importante.*

5.1.2. DIARIO DE CAMPO

La maestra entra a la video llamada y saluda a los niños diciendo “¿Cómo están mis amores?”. Todos los niños dicen good morning, maestra. La maestra les dice que en dos minutos comenzarán porque esperaran a sus demás compañeritos. Los insta a participar y les pregunta una vez más, “¿Cómo están?” A lo que un niño contestó que estaba cansado de la música, todos los demás dicen que están bien. Antes de comenzar, la maestra les pide que apaguen su audio y lo prendan cuando vayan a participar.

La maestra les muestra una imagen de la rutina diaria, que son Greetings, Colors and Match. La maestra comienza poniendo un video “Good morning song” for kids. La maestra canta y mueve las manos junto con la canción del video. El video es animado y los niños interactúan desde su casa. Al terminar el video la maestra les pregunta “How are you today?” y les pide que contesten referente al video, a lo que todos los niños comienzan a decir “Fine teacher, fine, fine”

Al terminar de escuchar las respuestas de los niños, les preguntó si conocían la película “Inside out” a lo que los niños dijeron que no, pero luego dijo “intensamente” y varios le contestaron que sí, ya la habían visto. Entonces, luego les dice que van a ver un video acerca de

los feelings (emociones). Durante el vídeo van apareciendo todos los personajes y hacía la pregunta “How is she feeling?” A lo que ellos decían “Happy, sad, angry, disgusted, scared”. Al terminar el video, la maestra les pide que hagan face movements, dependiendo de la emoción que ella les fuera diciendo. Les decía “Muestrenme su carita angry” y así con las otras emociones.

Durante la clase pudimos percibir a los niños con el espectro autista, uno muy atento y participativo. El otro está demasiado alejado, sin prestar atención.

Les pide que todos prendan su audio porque iban a repasar los colores de la clase pasada, la maestra enseña flashcards de dichos colores, y todos los niños comienzan a decirlos “Blue, Yellow, Orange, Pink, and Purple”

Después les pide que busquen entre sus útiles los colores “Blue, Yellow, Red, Green, Purple. porque van a hacer una actividad, después eso la maestra presenta una worksheet con caritas de estados de ánimo y les dice que van colorear el cabello de las caritas dependiendo el estado de ánimo de cada una. Mientras pintan les pone una canción y les dice que deben bailar (Shake it off) y que al terminar la canción deben de tener terminada su actividad.

En esta actividad pudimos notar que la mayoría de los niños estaban haciendo su actividad solos, hasta que a un niño le estaban haciendo la actividad por él, y la maestra le llamó la atención, después nos dimos cuenta que uno de los niños autistas se quedó distraído solo buscando y jugando con los colores que les pidieron, y el otro niño autista estaba aún más fuera de la clase. Al terminar la canción la maestra pide que enseñen sus coloreados.

Les pregunta que les falta por hacer de su rutina diaria, dice que ya hicieron “Greeting and colors” por lo que sigue “match” y les enseña una flashcard referente a esta. Luego, les enseña un worksheet en el que les pide que unan las palabras de emociones con los dibujos. Todos los niños comienzan a participar a excepción de uno, que no tenía el espectro autista, que decía que le dolía el brazo, a lo que la maestra le dijo que porque si no habían hecho mucho. En esta actividad hizo mixing con las palabras vistas como “Él boy está sad porque se le cayó su ice cream”. Y así resolvieron la actividad juntos, en la que les pidió unir las emociones con los dibujos del worksheet. Al final de la actividad, la mamá de uno de los niños autistas, enciende el

audio y le dice a su hijo que le muestre a la maestra que está haciendo la tarea porque si no está pensará que no está trabajando la actividad.

Al final, la maestra les deja una tarea, en la que los niños deberán dibujar caritas con las emociones que vieron en un worksheet. La clase tuvo una duración de 40 minutos.

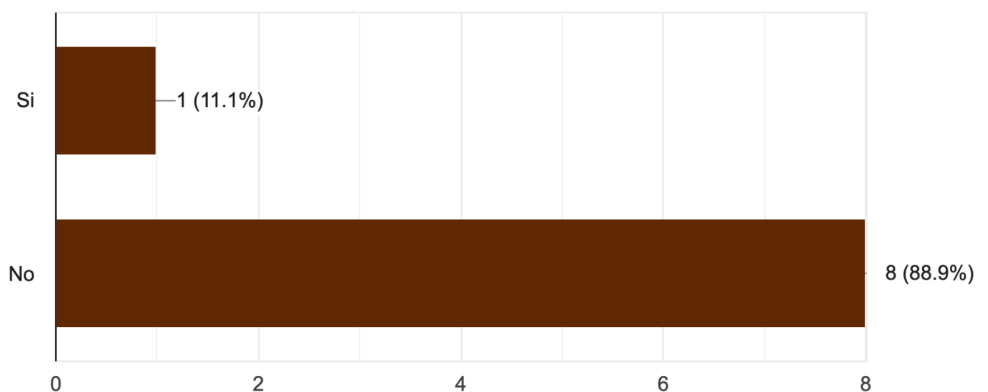
5.1.3 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el siguiente apartado se presenta la información de tipo cuantitativo donde se puede apreciar con claridad las respuestas otorgadas por los docentes que apoyaron con su participación a esta investigación.

GRÁFICA 1 CAPACITACIÓN

Pregunta 1. ¿Durante su formación docente, se le ha capacitado para dar clases a niños con trastorno del espectro autista?

9 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos con Google Forms Cuestionario “Cuestionario a docentes frente a grupo”, 2025.

Análisis: El 88.9% de los docentes encuestados refieren no haber contado con la capacitación necesaria para enfrentarse a clases con niños dentro del espectro autista, lo cual

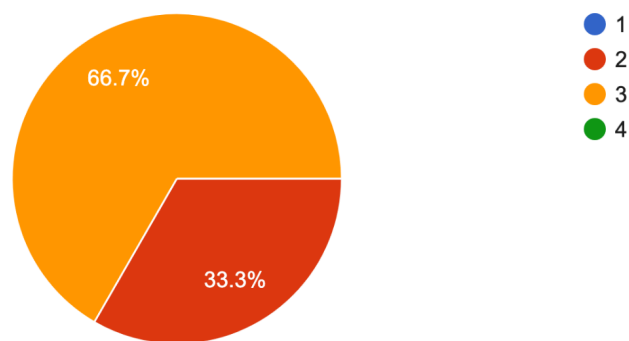
refleja, al menos en las primeras instancias de la clase, que habrá una ligera disonancia y interrupción de la fluidez de la clase al buscar adecuar el ritmo y las actividades de la misma para encajar en las necesidades del alumno.

Gracias a esto podemos comprender la realidad de muchos docentes de lenguas, quienes bajo este enfoque poco inclusivo no cuentan con las herramientas necesarias para poder sobrellevar y enfrentarse a dichos retos.

GRÁFICA 2 DESEMPEÑO EN CLASE

Pregunta 2. Del 1 al 4, tomando en cuenta que 1 es nada, 2 es poco, 3 es regular y 4 mucho, ¿Cuánto afecta el trastorno en clase?

9 respuestas



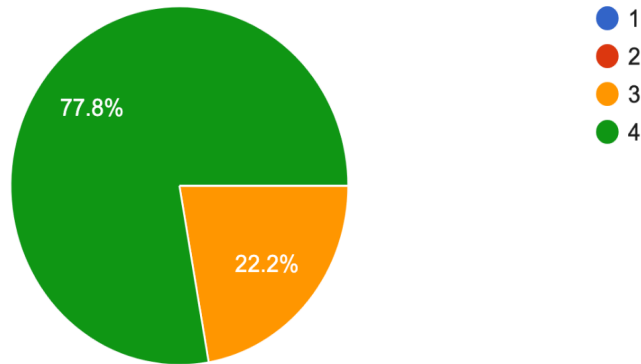
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos con Google Forms Cuestionario “Cuestionario a docentes frente a grupo”, 2025.

Análisis: El 66% de los docentes encuestados expresan que el entorno de la clase se ve medianamente afectado por las mismas necesidades del alumno con el trastorno. Mientras que el 33.3% refiere que la clase se ve ligeramente afectada.

GRÁFICA 3 RUTINA DE CLASE

Pregunta 3. Del 1 al 4, tomando en cuenta que 1 es nada, 2 es poco, 3 es regular y 4 mucho, ¿Qué tan importante es tener una rutina diaria para enseñar (ej, Inglés)?

9 respuestas



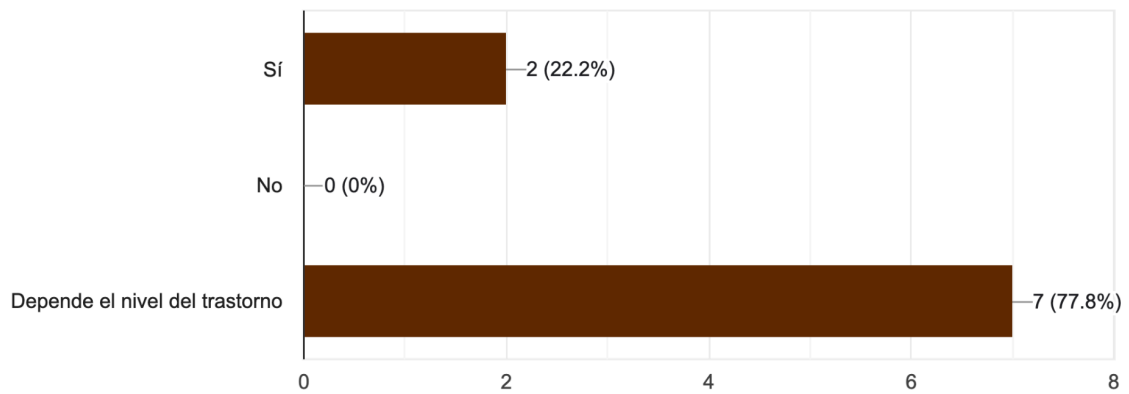
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos con Google Forms Cuestionario “Cuestionario a docentes frente a grupo”, 2025.

Análisis: Alcalá, G. C. et al. (2022) describe que uno de los rasgos principales del TEA está retratado en “la insistencia en la monotonía e inflexibilidad de rutinas y patrones ritualizados”, y prueba de ello es que el 77.8% de los docentes encuestados reflejan la importancia de las rutinas consolidadas en clase, así como de la interrupción de la fluidez, ya que esto podría llevar a la angustia de los estudiantes con TEA y dificultar aún más su proceso de aprendizaje del idioma meta.

GRÁFICA 4 DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN

Pregunta 4. ¿Existe dificultad al comunicarse con los compañeros de clase?

9 respuestas



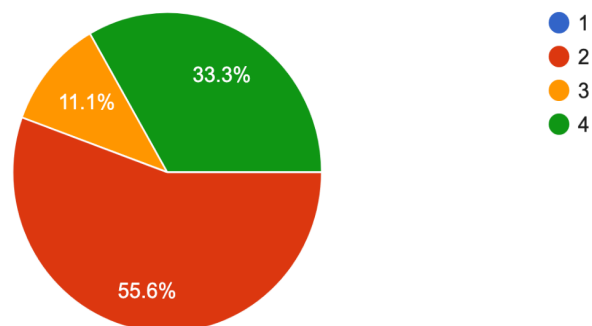
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos con Google Forms Cuestionario “Cuestionario a docentes frente a grupo”, 2025.

Análisis: El 22.2% de los docentes habla de una existente dificultad de los alumnos para comunicarse con sus compañeros. Mientras que el 77.8% expresa que esta dificultad está directamente ligada al nivel del trastorno.

GRÁFICA 5 MATERIAL DIDÁCTICO

Pregunta 5. Del 1 al 4, tomando en cuenta que 1 es nada, 2 es poco, 3 es regular y 4 mucho, ¿Qué tan complicado es encontrar material didáctico para niños con espectro autista?

9 respuestas



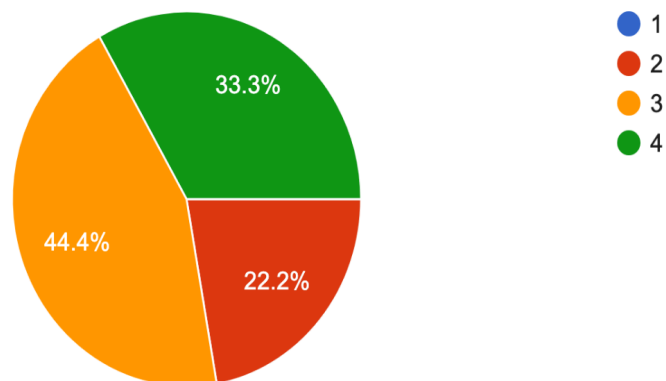
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos con Google Forms Cuestionario “Cuestionario a docentes frente a grupo”, 2025.

Análisis: El 55.6% de los docentes encuestados refiere que es poco complicado encontrar material adecuado para niños con TEA, y esto está directamente ligado a la masificación y a los constantes diagnósticos realizados a niños, por lo cual los materiales se ven fácilmente dispersados entre los docentes. El 33.3% expresa que hay una dificultad alarmante a la falta de material didáctico de lenguas para niños con TEA, lo cual resultaría en una necesidad inherente por la creación de los mismos. El 11.1% de los docentes dice haber una dificultad media.

GRÁFICA 6 TRABAJO CON COMPAÑEROS

Pregunta 6. Del 1 al 4, tomando en cuenta que 1 es nada, 2 es poco, 3 es regular y 4 mucho, ¿Qué tan complicada es la adaptación al momento de trabajar entre compañeros?

9 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos con Google Forms Cuestionario “Cuestionario a docentes frente a grupo”, 2025.

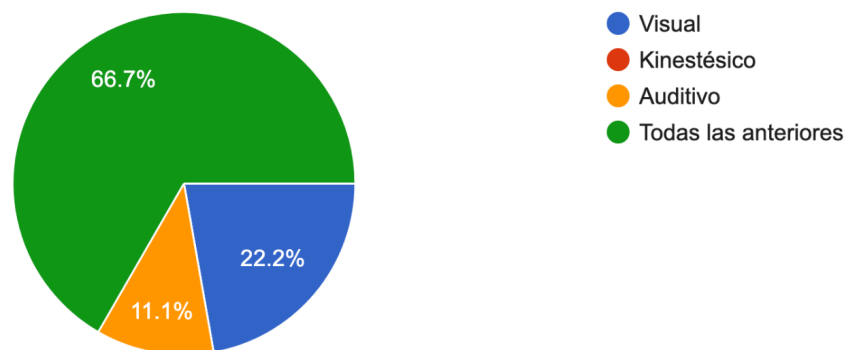
Análisis: El 44.4% de los docentes encuestados refiere que la dificultad de adaptación de los alumnos para trabajar en conjunto con niños con TEA es regular, al mismo tiempo el 33.3% expresa que la dificultad que muestran los alumnos es alta, ya que la poca sensibilización a la que los alumnos que no están en el espectro termina irrumpiendo en el tránsito de los mismos

para el aprendizaje. Esto lleva a frustraciones de ambas partes y a un bajo entendimiento y desempeño, tanto del alumno con TEA como del alumno neurotípico.

GRÁFICA 7 MATERIAL DIDÁCTICO

Pregunta 7. Tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, ¿Cuál de todos es el más factible a la hora de elaborar/buscar un material didáctico para niños con espectro autista?

9 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos con Google Forms Cuestionario “Cuestionario a docentes frente a grupo”, 2025.

Análisis: El 66.7% de los docentes encuestados expresa que los tres estilos principales de aprendizaje son utilizables, lo cual lleva a concluir que estos se adecuan dependiendo de las necesidades, el grado de autismo y las preferencias en las rutinas de los alumnos. El 22.2% de los encuestados refiere que el estilo de aprendizaje audiovisual es el más útil al momento de preparar y desarrollar una clase que incluya niños en el espectro autista. Teniendo en mente la necesidad por la poca sobreestimulación a través de colores, figuras y diseños. El 11.1% refiere que el estilo auditivo es el más útil a desarrollar en clase.

5.2 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.2.1. PROPUESTA METODOLÓGICA

Según Gonzáles M I, Gómez M y Sánchez S: *“La aplicación adecuada de un programa de habla signada para niños no verbales (método de Schaeffer), junto con el uso de fotografías, objetos reales, y pictogramas, además de otras técnicas metodológicas como son el aprendizaje sin error y el encadenamiento hacia atrás, fomentará la utilización de hábitos de autonomía personal para la vida diaria en la persona autista. Para promover su autonomía personal, está basada en las siguientes técnicas: • Apoyos visuales (objetos reales, fotografías y pictogramas) • El método de Schaeffer (Programa de habla signada) • Aprendizaje sin errores.*

Según Martínez (2014) los pictogramas son figuras que interpretan la realidad de hechos o elementos. Son empleados desde la prehistoria y en la actualidad están siendo muy prácticos para transmitir un mensaje claro. Se emplean para personas que muestran una serie de problemas en la comunicación oral y escrita. Emplean las imágenes a modo de expresión para representar ideas, conceptos o sentimientos. Los niños/as con TEA emplean los pictogramas para percibir de un modo más sencillo sus actividades diarias.

En este trabajo decidimos realizar una entrevista a la maestra de Inglés Rosy Maza quien es una profesional en el ámbito de trabajo con niños autistas, esto con el fin de conocer e identificar la manera de trabajar con ciertos niños, si emplea estrategias y cuáles son algunas de estas, a lo que ella nos contestó: *“Música, tarjetas, rutinas diarias”. “A mi me ha funcionado, obviamente no van a poder funcionar con todos, porque pues van a haber algunos cambios, digo no todos los niños que tienen autismo, son iguales. Cada autismo es diferente. Pero lo que a mi me ha funcionado es, el ponerles música para realizar el trabajo, es decir, para que ellos tengan la noción del tiempo que les va a llevar realizar el trabajo. Si es un trabajo sencillo, una melodía; Si es un trabajo un poquito más complicado, de dos a tres melodías. Canciones de todo tipo; Yo les pongo desde cumbia hasta rock; Y les gusta. ¿Por qué? Porque ahí voy midiendo la hipersensibilidad que tengan o no tengan de acuerdo a su nivel de autismo. ¿Qué otra cosa me ha funcionado? Las tarjetas. Es necesario tener las tarjetas, la rutina diaria. Decirles "El día de hoy vamos a saludarnos, después vamos a colorear, después vamos a recortar." Pero que sea*

visible y grande en el salón. ¿Por qué? Porque para ellos es la rutina la que deben de seguir. Entonces, si ya hice lo primero, ya se que va a segundo y cuanto me va a tardar hacer esta parte. Y pues conocer sobre el diagnóstico tal cual. Esa es una parte también importante. A veces nosotros como maestros no podemos conocer, sobre todo, en escuelas particulares. A veces no nos permiten conocer el diagnóstico tal cual, entonces sí es importante porque pues no vas a trabajar lo mismo con un autismo tipo 1 o un autismo tipo 2. Entonces, es importante conocer y el apoyo de los padres. Eso sería como un plus, porque no todos te apoyan de la manera en la que tienen que hacerlo”.

La música es parte de nuestra existencia y es un lenguaje mundial que se aproxima a todo el universo. “El mundo es musical por naturaleza” (Campbell, D. 2003: 21). El alumnado autista habitualmente responde mejor a la melodía que a diferentes impulsos sonoros.

Tuvimos la oportunidad de observar una clase de dicha maestra, en la que logramos apreciar ciertas similitudes con nuestras investigaciones previas. Por ejemplo, el uso de los materiales visuales y auditivos.

“Mmmm no, va depender mucho del nivel en el que están, digamos que el autismo tiene tres niveles que son los que nos van a decir en qué nivel está su “severidad” El kanner es el nivel 1, es el nivel más severo del autismo, ahí normalmente los niños tiene un IQ un poquito bajo, ahí se nos complica porque es un niño que va a necesitar constante ayuda y de autismo nivel 1 tengo un niño y ese niño constantemente tiene que estar con su psicóloga, no habla, no come solo, pero si entiende ciertas cosas aunque yo le hablo en inglés, y es debido a las tarjetas que utilizamos (flashcards) yo les muestro unas y el niño tiene que identificar la misma y tratar de repetirlo, me ayudo con eso, porque pues es lo visual y tratar de comunicarme de esa manera, entonces tal cual él no habla pero si yo le digo “a ver Juanito, enséñame la misma imagen que yo te voy a enseñar” entonces estamos viendo los medios de transporte, tiene el nombre y el dibujo, entonces niños tiene las mismas tarjetas, ya cuando yo les muestro la tarjeta y digo a medio de participación “Juanito, a ver Juanito, Airplane”, entonces el busca entre sus tarjetas y la sube, ahí yo me estoy dando cuenta que me está entendiendo y está relacionando, cuando escuche la palabra airplane él va a buscar que sea la misma figura, de esa manera a mis niños con autismo de Kanner o autismo severo están empezado a trabajar, si tiene el tipo 2 que es el

Asperger pues no importa, ellos tienen un icono elevado y para ellos no es nada más mostrarles la imagen si no muestran la imagen y esta correcto el nombre, ahí ya voy más allá porque sé que esos niños si me van a poder contestar, que sí logran tener una comunicación fluida, la parte socio afectiva y en la parte de comunicarse con otros, con sus compañeros ahí si afecta un poquito, pero con ellos no hay mucho problema, en cuanto el Atípico que es el tipo 3 este también es un poquito complicado porque aunque tienen características de un niño con autismo no están tan bien catalogados dentro de él, entonces no es complicado como tal, solamente tienes que aprender que ellos necesitan algo “visual, un tono de voz estable y sus rutinas diarias” para poder comprender.

Con esta investigación hemos llegado a la conclusión de que existe mucha relación entre las investigaciones de autores expertos en este ámbito, con el trabajo de campo que hemos realizado así que nos encontramos satisfechas con los resultados obtenidos, ya que fueron realmente favorables, igual logramos descubrir y comparar acerca de un nuevo método para nosotras, llamado “método Montessori” el cual habla acerca de la importancia del desarrollo de aprendizaje de los niños en un ambiente libre pero con límites, el método Montessori es un método educativo, se caracteriza por la independencia y respeto por el desarrollo físico y social del niño, el ambiente va dirigido a desarrollar el potencial del niño y sus aprendizajes, realizándose a su propio ritmo y con plena libertad de elegir qué quieren hacer en cada momento. Como pudimos observar y deducir, los niños con este espectro necesitan de ciertos ambientes adaptados para su ritmo de aprendizaje, así que este método va de la mano en ciertas actividades que la maestra aplicó en su clase tales como: reproducir canciones en determinadas actividades, rutinas diarias ya que el cerebro de un niño las necesita, y más con un espectro de ese tipo, al igual que hacer uso de fichas de trabajo, con imágenes, letras, y materiales de este tipo.

5.2.3 ESTRATEGIAS PARA GENERAR MATERIAL ÓPTIMO

1. Prioridad: Apoyos Visuales y Pictogramas

El material visual reduce la carga cognitiva, mejora la comprensión de las rutinas y la estructura gramatical, y es menos ambiguo (literal) que el lenguaje verbal solo.

Material a Generar	Objetivo y Estrategia de Optimización
Tarjetas Didácticas (Flashcards)	Usar siempre imágenes simples y literales (pictogramas) junto con la palabra en inglés. Evitar ilustraciones abstractas. Clasificar las tarjetas por color según la categoría gramatical (sustantivo/naranja, verbo/verde, etc.).
Tableros de Comunicación	Crear tiras de frase (Sentence Strips) con espacios para las categorías gramaticales. Los niños seleccionan las tarjetas codificadas por color (p. ej., I [amarillo] + like [verde] + apples [naranja]) para formar oraciones simples.
Horarios Visuales	Generar una secuencia de pictogramas para mostrar la rutina de la clase (ej. "Hello Song → Flashcards → Game → Goodbye"). Esto reduce la ansiedad por las transiciones y optimiza el tiempo de clase.
Material de Vocabulario	Usar tipografía sencilla (Arial, Calibri) , grande, y con poco texto. Para niños con dislexia, priorizar fondos de color crema o beige sobre el blanco puro y usar una fuente sin serifa.

2. Estructura y Reducción de Estímulos

El material debe ser predecible y no abrumador.

Material a Generar	Objetivo y Estrategia de Optimización
Hojas de Trabajo (Worksheets)	Dividir las tareas en pasos pequeños y numerados. Usar recuadros o márgenes gruesos para delimitar el espacio de trabajo de cada ejercicio y evitar distracciones visuales.
Tareas de Atención	Diseñar actividades muy cortas y variadas (cambiar de dinámica cada 5-10 minutos). Por ejemplo: 5 minutos de <i>Flashcards</i> , 5 minutos de <i>TPR</i> , 5 minutos de <i>Song</i> .
Instrucciones	Usar instrucciones escritas (con pictogramas) y verbales cortas . Evitar el lenguaje figurado. Ejemplo: en lugar de decir "ponte las pilas", decir "termina la tarea".

3. Aprendizaje Multisensorial (TPR)

El material debe integrar movimiento y sentido, lo que es especialmente efectivo para niños con TDAH.

Material a Generar	Objetivo y Estrategia de Optimización
Fichas de Verbos (Actions)	Generar tarjetas para el Total Physical Response (TPR) . El niño debe asociar el verbo (p. ej., Jump) con su imagen y una acción física. Esto refuerza el aprendizaje a través del movimiento.
Juegos de Asociación	Crear materiales que requieran manipulación física (tocar, mover, emparejar con velcro, construir). Por ejemplo, emparejar la <i>flashcard</i> del "cat" con una foto de un gato real o un juguete de gato.

4. Herramientas Tecnológicas Recomendadas

Para optimizar su tiempo en la generación de este material, use estas herramientas especializadas:

Herramienta	Uso Recomendado
ARASAAC	Biblioteca gratuita de pictogramas y símbolos de alta calidad (adaptados para el TEA) que puede usar para crear flashcards, horarios y tableros.
Canva (o similar)	Utilice sus plantillas para crear tarjetas, horarios y pósters con tipografía sencilla. Le permite subir pictogramas de ARASAAC para personalizar el material.
LessonPix o Boardmaker	Son plataformas de pago especializadas para terapeutas y educadores, que permiten generar automáticamente materiales de CAA (tableros, tiras de frase, juegos) usando pictogramas.
Google Slides / PowerPoint	Ideales para crear presentaciones visuales con mucho color y movimiento (animaciones sencillas) que capten la atención sin sobreestimar.

5.2.4 PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO

Con base en los resultados obtenidos a través de la investigación encontramos que la estructuración clara y estimulación multisensorial controlada. A través de la combinación de apoyos visuales, rutinas predecibles y actividades prácticas que reduzcan la ansiedad y fomenten la participación activa se pueden lograr resultados positivos en cuanto a el progreso diario de los alumnos en clase.

Dependiendo de las necesidades de los alumnos y la adecuación de la clase se proponen los siguientes materiales:

MATERIAL 1 TARJETAS

TARJETAS VISUALES *FLASHCARDS*

Se trata de una tarjeta rectangular, de un tamaño similar a una tarjeta de crédito o un poco más grande, hecha de un material resistente como cartulina gruesa o plástico. Su diseño es minimalista y funcional.

El fondo de la tarjeta es de un color sólido, muy claro y neutro, como blanco puro, crema muy suave o un gris perla. Esto asegura que no haya elementos que compitan con la información principal. No hay texturas, patrones ni sombras que puedan distraer.

En el centro de la tarjeta, se presenta una imagen clara y nítida. Esta imagen es el elemento principal y está cuidadosamente seleccionada para representar el concepto que se está aprendiendo. La calidad de la imagen es alta, con buena resolución y colores realistas o bien definidos si es una ilustración. No hay elementos superfluos dentro de la imagen; se enfoca directamente en el objeto o concepto clave. Por ejemplo:

- Si la tarjeta es para aprender vocabulario, la imagen podría ser una representación fotográfica de un objeto simple, como una manzana roja sobre una superficie lisa.

IMAGEN 3. TARJETAS



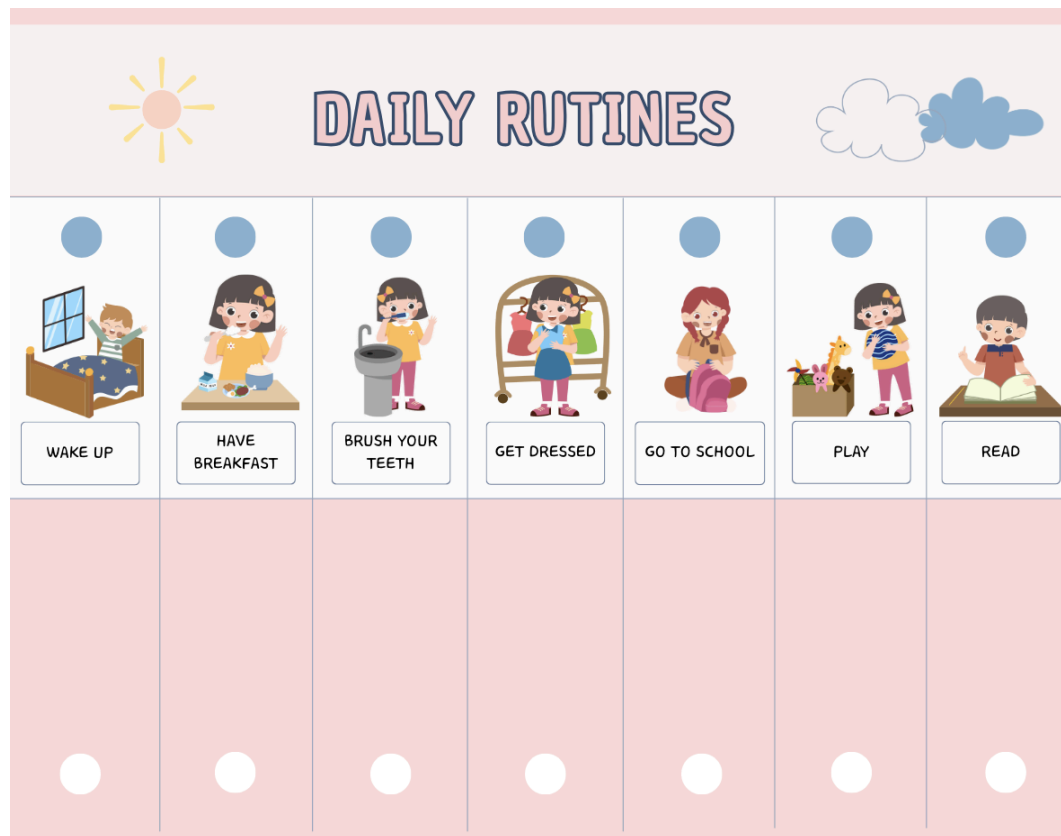
Fuente: Tarjetas imprimibles sobre emociones. (2023). En Etsy. Recuperado de <https://www.etsy.com/es/listing/1641995448/tarjetas-imprimibles-sobre-emociones>
MATERIAL 2 TABLEROS DE COMUNICACIÓN EN INGLÉS

Se puede crear tableros de comunicación en inglés que utilizan imágenes (pictogramas o fotos) y palabras para formar frases simples. Estos se conocen como Tableros de Comunicación Aumentativa y Alternativa de Baja Tecnología (Low-Tech AAC Communication Boards). El objetivo es permitir al usuario señalar una secuencia de imágenes para expresar una idea.

Estructura de los Tableros para Frases Simples

Para formar frases sencillas en inglés, los tableros se organizan por categorías gramaticales, siguiendo la estructura básica de una oración: Sujeto + Verbo + Objeto/Complemento (Subject + Verb + Object/Complement).

IMAGEN 4. TABLERO



Fuente: Tarjetas imprimibles sobre emociones. (2023). En Etsy. Recuperado de <https://www.etsy.com/es/listing/1641995448/tarjetas-imprimibles-sobre-emociones>

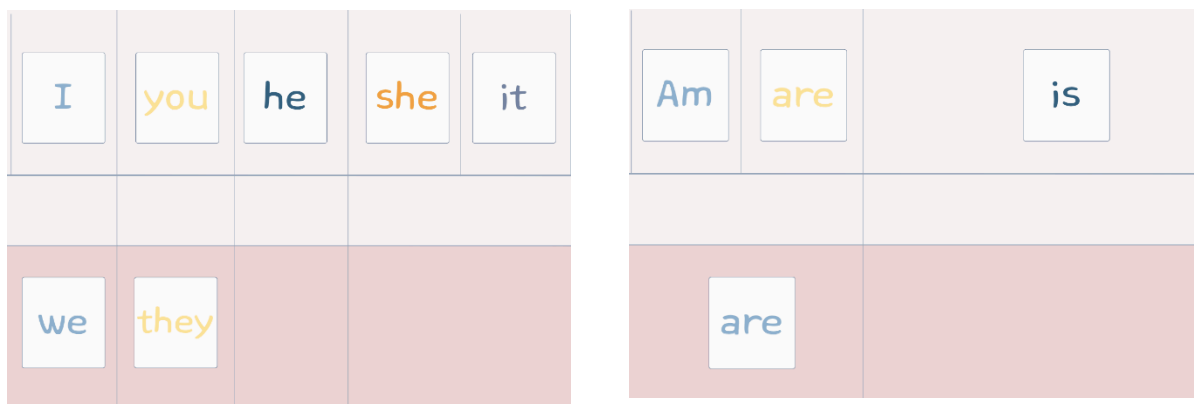
- Vocabulario "Core" (Básico/Nuclear)

Estos tableros se enfocan en las palabras más frecuentes y funcionales (alrededor del 80% del uso diario del lenguaje), que son clave para construir frases simples. Se utilizan categorías codificadas por color para facilitar la identificación y formación de la frase.

- Formación de la Frase (Sentence Strip)

El usuario selecciona las imágenes en orden y las coloca en una "tira de frase" (Sentence Strip) para construir el enunciado.

IMAGEN 4. TABLERO PARA FORMAR FRASES



Fuente: Tarjetas imprimibles sobre emociones. (2023). En Etsy. Recuperado de <https://www.etsy.com/es/listing/1641995448/tarjetas-imprimibles-sobre-emociones>

Se puede encontrar muchos recursos en línea que ofrecen pictogramas gratuitos o plantillas de tableros listos para imprimir:

PECS (Picture Exchange Communication System): Es un sistema estructurado que utiliza el intercambio de imágenes para enseñar a los usuarios a iniciar la comunicación, incluyendo la formación de frases simples.

Pictogramas ARASAAC: Ofrece una vasta biblioteca de pictogramas gratuitos, muchos de los cuales se usan en aplicaciones de CAA y pueden descargarse para crear tableros personalizados.

Proveedores de AAC de Alta Tecnología: Empresas como AssistiveWare (creadores de Proloquo2Go) a menudo ofrecen tableros de comunicación rápida (Quick Communication Boards) en formato PDF listos para imprimir en varios idiomas, incluyendo el inglés, que son excelentes para comenzar.

Recursos en Línea: Plataformas como Teachers Pay Teachers (TPT) o las mencionadas en la búsqueda a menudo tienen tableros descargables enfocados en vocabulario core para diferentes niveles de edad y habilidades.

Generar material didáctico adaptado para las clases de inglés con niños neurodivergentes representa una estrategia fundamental para mejorar la calidad del proceso de

enseñanza-aprendizaje. Esta práctica no solo optimiza el tiempo en el aula, sino que también contribuye a alcanzar los objetivos educativos de manera más efectiva, al ofrecer recursos diseñados según las distintas formas en que los estudiantes procesan la información, mantienen la atención y se motivan. Además, la elaboración de materiales inclusivos promueve la equidad educativa, fomenta la participación activa y fortalece la autoestima de los alumnos, al reconocer y valorar la diversidad cognitiva como una oportunidad para innovar en la enseñanza del idioma inglés.

6.0 CONCLUSIÓN

Los docentes de inglés desempeñan un papel crucial en la inclusión educativa de niños con TEA. Al enfrentar los retos mediante la formación especializada y la adaptación de estrategias pedagógicas, y al aprovechar las oportunidades a través de la implementación de prácticas inclusivas y la colaboración interdisciplinaria, es posible proporcionar una educación de calidad que responda a las necesidades de todos los estudiantes.

Las experiencias didácticas analizadas en esta investigación evidencian de manera clara que la sensibilización de los docentes de lenguas hacia la enseñanza de niños dentro del espectro autista en el nivel básico representa un camino indispensable para promover una educación inclusiva y significativa. A través de las entrevistas realizadas, se identificó que los docentes, al enfrentarse a la reflexión sobre sus prácticas y a la creación de nuevos materiales didácticos, lograron ampliar su comprensión sobre la diversidad en el aula y fortalecer su compromiso hacia una enseñanza más equitativa.

Los hallazgos revelan que la construcción de materiales didácticos adaptados, basados en la observación del contexto y las necesidades específicas de los alumnos, no solo favoreció el aprendizaje de los niños, sino que también motivó a los docentes a replantear sus estrategias pedagógicas. Este proceso, además, les permitió reconocer el valor de la flexibilidad, la creatividad y la empatía como ejes fundamentales en la práctica docente, elementos que enriquecen la enseñanza de lenguas y contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, la investigación confirma que la sensibilización docente y la generación de recursos didácticos pertinentes constituyen herramientas efectivas para responder a la heterogeneidad del aula y abrir espacios de inclusión real. Asimismo, se concluye que estas experiencias no solo repercuten positivamente en el desempeño académico de los estudiantes dentro del espectro autista, sino también en la formación de docentes más conscientes, innovadores y capaces de enfrentar los retos que plantea la diversidad educativa, con lo cual se da respuesta a las preguntas de investigación.

En relación con la primera pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de sensibilización que tienen los docentes de lenguas internacionales sobre la enseñanza a niños dentro del espectro autista en el nivel básico?, se concluye que los docentes presentan un alto nivel de sensibilización y compromiso hacia la inclusión educativa. Muestran interés genuino por comprender las características del alumnado dentro del espectro autista y por adaptar sus prácticas pedagógicas, lo que refleja una actitud empática y consciente frente a la diversidad en el aula.

Respecto a la segunda pregunta: ¿Qué estrategias y técnicas de enseñanza utilizan los docentes para la enseñanza del inglés a niños con autismo en el nivel básico?, los resultados evidencian que los docentes emplean una amplia variedad de estrategias, entre las que destacan el uso de apoyos visuales, materiales manipulativos, rutinas estructuradas, tecnología educativa y actividades multisensoriales. Estas técnicas permiten atender las necesidades específicas de los estudiantes, promoviendo la participación activa y el aprendizaje significativo.

En cuanto a la tercera pregunta: ¿Cuáles son las estrategias y técnicas más dinámicas y eficientes para la enseñanza del inglés a niños dentro del espectro autista?, se identificó que las más efectivas son aquellas basadas en el juego, la interacción social y los intereses personales del alumno, combinadas con recursos visuales y auditivos. Estas estrategias generan un entorno motivador que potencia la concentración, la comprensión del idioma y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Finalmente, en relación con la cuarta pregunta: ¿Cómo pueden fortalecerse la formación y preparación de los docentes en contextos inclusivos para mejorar la enseñanza del inglés a niños con autismo?, se concluye que la formación docente puede fortalecerse mediante programas de actualización continua, talleres de sensibilización y capacitación en estrategias inclusivas. Asimismo, la creación de espacios de intercambio profesional y la integración de enfoques basados en la neurodiversidad contribuyen a una enseñanza más inclusiva, equitativa y efectiva.

En conjunto, las respuestas a las preguntas de investigación reflejan una tendencia positiva hacia la inclusión y demuestran que la sensibilización, la innovación pedagógica y la

formación continua son pilares esenciales para garantizar una enseñanza del inglés de calidad para los niños dentro del espectro autista.

Finalmente, esta investigación pone de manifiesto que el diseño y la implementación de propuestas didácticas sensibles a las particularidades de los niños con autismo no deben entenderse como esfuerzos aislados, sino como prácticas sostenibles que requieren continuidad, acompañamiento institucional y formación constante. Solo de esta manera será posible consolidar entornos educativos que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos, y que impulsen un cambio pedagógico orientado a la equidad, la inclusión y la justicia social en la enseñanza de lenguas.

7.0 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, G. C. et al. (2022). *Trastorno del espectro autista (TEA)*. *Revista Mexicana de Psicología*, 40(1).
- Alcoba González, J. (2013). *Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: El alineamiento curricular en Educación Superior*. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 241-255.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527014>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^a ed.). American Psychiatric Publishing.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Blanca, M. (2019, mayo). El autismo y la enseñanza de inglés: un caso práctico. *Universidad de Jaén*.
http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/10084/1/Blanca_Martos_Manuela_TFG_Educacion_Primeria.pdf
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
https://nanopdf.com/download/procesos-y-estrategias-de-aprendizaje_pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- CIE-10. (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Organización Mundial de la Salud.
http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42326/8479034920_spa.pdf
- Chiavenato, A. (2003). *Gestión del talento humano*. McGraw-Hill.
- Cummins, J. (2008). *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 2, pp. 71–83). Springer.
- Fernández, C. (2017, diciembre). El TEA en el aula de lengua extranjera: ¿Estamos realmente preparados para enseñar otro idioma a nuestros alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista? *Ventana Abierta*.

<http://revistaventanaabierta.es/tea-aula-lengua-extranjera-estamos-realmentepreparados-ensenar-idioma-alumnos-diagnosticados-trastorno-del-espectro-autista/>

- Feuerstein, R. (1973). *The dynamic assessment of cognitive modifiability*. Plenum Press.
- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D., Thompson, J. L., Fallin, K., & Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68-79. <https://doi.org/10.1177/0741932513518823>
- Galindo, J., Karam, T., & Rizo, M. (2005). *Cien libros hacia una comunicología posible: Ensayos, reseñas y sistemas de información*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- García, A., & González, M. (2020). *Educación inclusiva y desarrollo socioemocional en la escuela primaria*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 45-63.
- González, M., & Ramírez, C. (2019). *Formación docente en educación inclusiva: Retos y perspectivas*. Editorial Académica Española.
- Gudiño, A. (2008). *Estrategias de enseñanza: Guía para el docente*. Editorial Universitaria.
- Hamui, L. (2019, septiembre-octubre). La noción de “trastorno”: entre la enfermedad y el padecimiento. *Revista de la Facultad de Medicina*. <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2019/un195h.pdf>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hervás, A. (2003). *Intervención educativa en niños con autismo*. Editorial Psicopedagógica.
- Hervás, R. M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo Editorial Universitario.
- International Baccalaureate Organization. (2018). *Primary Years Programme: From Principles into Practice*. IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2020). *Learning and Teaching in the International Baccalaureate*. IBO.
- Jiménez, L., Torres, R., & López, A. (2020). *Estrategias para la enseñanza de niños con autismo en el aula regular*. Fondo Editorial Universitario.
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and utilizing learning styles*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maturana, H. (1989). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.

- Mendoza Juárez, Y. L., & Mamani Gamarra, J. E. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno 2012*. COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 3(1), 58-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845035006>
- McCabe, P. C., Dempsey, I., & Volkmar, F. R. (2017). *Evidence-based practices in autism education: Towards a more inclusive approach*. Routledge.
- Morales, J. (2012). *Materiales didácticos y su impacto en el aprendizaje*. Ediciones Pedagógicas.
- Muñoz, P., & Pérez, J. (2021). *Prácticas inclusivas en la enseñanza de lenguas: Un enfoque para la diversidad*. Ediciones Pedagógicas.
- Newman, R. (1986). *Estrategias y tácticas en la enseñanza*. McGraw-Hill.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Trastornos del espectro autista*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Organization for Autism Research. (2000). *Guía para la enseñanza de niños con autismo*. OAR.
- Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., & Balfe, T. (2009). *International review of the literature of evidence of best practice provision in the education of persons with autistic spectrum disorders*. National Council for Special Education.
- Pérez, F., & Rodríguez, A. (2018). *Ambientes de aprendizaje y su impacto en la educación inclusiva*. Ediciones Pedagógicas.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press.
- Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, comunicación e interacción: Los aportes de Alfred Schütz a la comunicología. *Razón y Palabra*, (57). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520710007>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. México: SEP.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de educación inclusiva*. UNESCO.
- UNICEF. (2022). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas: Énfasis en Trastorno del Espectro Autista*. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7991/file/Estrategias%20de%20Ensenanza>

[%20Aprendizaje%20%7C%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista%20-%20PUBLICACION.pdf](#)

- Vargas Cristel, M. D. (2016, diciembre). *Strategies to teach English as a foreign language to autistic children at a basic level at Saint Mary School*. Universidad Católica de Nicaragua. <http://repositorio.uca.edu.ni/4501/1/UCANI4960.pdf>
- Vinueza Beltrán, M. A. (2021). Inclusión educativa para niños con autismo en el sistema escolar ecuatoriano: Retos y oportunidades. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 1-15. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8716>
- Wells, G. (2000). *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.

8.0 ANEXOS

ANEXO 1

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS

Se explica a los participantes que la información recabada será usada en un proyecto de investigación de tesis y que sus datos personales no serán requeridos para evitar exponerlos.

Lugar (ciudad y sitio específico):

Entrevistador(a):

11. ¿Qué materia imparte?
12. ¿Cuántos años lleva trabajando con niños en el espectro?
13. ¿Qué estrategias utilizas para apoyar a los alumnos con autismo en el aprendizaje de idiomas?
14. ¿Cómo ajusta sus lecciones para asegurar que los alumnos con autismo puedan participar activamente en la clase?
15. ¿Qué métodos emplea para apoyar a los estudiantes con dificultades en la comunicación social, especialmente en contextos de interacción en lengua extranjera?
16. ¿Cómo ayudas a los estudiantes con autismo a sentirse más cómodos y seguros al interactuar en el idioma que están aprendiendo?
17. ¿Qué tipos de intervenciones tempranas recomiendas para maximizar el potencial lingüístico de los estudiantes con autismo?

ANEXO 2

ENCUESTA

Esta encuesta se ha elaborado con el fin de recaudar información acerca de la elaboración y/o adaptación de materiales didácticos que se usan dentro del aula con niños autistas.

¿Durante su formación docente, se le ha capacitado para dar clases a niños con trastorno del espectro autista? *

☐ Si

☐ No

Del 1 al 4, tomando en cuenta que 1 es nada, 2 es poco, 3 es regular y 4 mucho, ¿Cuánto afecta el trastorno en clase? *

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

Del 1 al 4, tomando en cuenta que 1 es nada, 2 es poco, 3 es regular y 4 mucho, ¿Qué tan importante es tener una rutina diaria para enseñar (ej, Inglés)?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

¿Existe dificultad al comunicarse con los compañeros de clase? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Depende el nivel del trastorno

Del 1 al 4, tomando en cuenta que 1 es nada, 2 es poco, 3 es regular y 4 mucho, ¿Qué tan complicado es encontrar material didáctico para niños con espectro autista?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

Del 1 al 4, tomando en cuenta que 1 es nada, 2 es poco, 3 es regular y 4 mucho, ¿Qué tan complicada es la adaptación al momento de trabajar entre compañeros?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

Tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, ¿Cuál de todos es el más factible a la hora de elaborar/buscar un material didáctico para niños con espectro autista?

- ☐ Visual
- ☐ Kinestésico
- ☐ Auditivo
- ☐ Todas las anteriores