

Avances recientes en la enseñanza del inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA): una revisión básica de la literatura*

[Versión en español]

The Most Recent Advances on the Teaching of English to Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Basic Literature Review

Avanços recentes no ensino de inglês para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão da literatura básica

Recibido el 04/22/2025. Aceptado el 12/08/2025

› Cómo citar:

Giraldo, Z. L et al. (2026). Avances recientes en la enseñanza del inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA): una revisión básica de la literatura. *Ánfora*, 33(61), 24-51. <https://doi.org/10.30854/anf.1252>
Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.
E-ISSN 2248-6941.
CC BY-NC-SA 4.0

Zoila Liliana Giraldo Martínez**

<https://orcid.org/0000-0001-7923-0471>
CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001694398

Colombia

Josefina Quintero Corzo***

<https://orcid.org/0000-0002-9451-113X>
CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000189685

Colombia

* Proyecto (PRY- 101). Grupos: Lenguas y Discursos, Innov-acción Educativa, Currículo Universidad Empresa (CUE) y Mundos Simbólicos. Financiación: financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas. Declaración de intereses: las autoras declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos se encuentran en el artículo.

** Magister en Didáctica del Inglés. Integrante del Grupo *Lenguas y Discursos* y *REDI (Researchers in English Didactics)* Minciencias y Universidad de Caldas. Docente Universidad de Caldas. Correo electrónico: liliana.giraldo@ucaldas.edu.co

*** Investigadora Emérita. Posdoctorado en Ciencias de la Educación. Directora del grupo *Innov-Acción Educativa* Minciencias y Universidad de Caldas. Docente Universidad de Caldas. Correo electrónico: josefina.quintero@ucaldas.edu.co

Erika Jhulyana Cortes Morales****

<https://orcid.org/0000-0001-5377-4761>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000183213)

[generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000183213](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000183213)

Colombia

Resumen

Objetivo: identificar los avances más recientes, incluyendo las tendencias de investigación, políticas gubernamentales y estrategias de aula en la enseñanza del idioma inglés a estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA).

Metodología: revisión de literatura basada en 52 artículos científicos recuperados de bases de datos académicas mediante el software VOSviewer. Las publicaciones se buscaron utilizando palabras clave relacionadas con TEA y enseñanza de inglés. Se crearon fichas de datos doxográficos para registrar la información, y los temas recurrentes se categorizaron utilizando codificación temática.

Resultados: los resultados revelan que, en la última década, varios países han desarrollado iniciativas para apoyar a estudiantes con TEA. Los principales avances se agrupan en cuatro áreas: (1) enfoques de investigación predominantes por país; (2) políticas gubernamentales y el uso de herramientas tecnológicas para facilitar el trabajo en aulas inclusivas que enfrentan desigualdades sociales y (3) estrategias para mejorar el aprendizaje de inglés de los estudiantes con TEA. **Conclusiones:** considerando que los contextos inclusivos ofrecen entornos restrictivos, los gobiernos han implementado políticas educativas sobre tratamiento y prevención. Sin embargo, existe una clara discrepancia contradictoria entre las políticas educativas y la realidad de las aulas inclusivas. También es necesario equilibrar las desigualdades sociales para satisfacer las necesidades específicas de las poblaciones con TEA.

Palabras clave: autismo; educación inclusiva; estrategias de enseñanza; lenguas extranjeras; inglés; política gubernamental (obtenidos del tesoro UNESCO).

Abstract

Objective: To identify the most recent advances including the research trends, government policies and classroom strategies in the teaching of the English language to students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). **Methodology:** Literature

**** Magister en Educación. Integrante del grupo *Mundos Simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana*, Minciencias y Universidad de Caldas. Docente Universidad de Caldas. Correo electrónico: erika.morales271191@gmail.com

review based on 52 scientific articles and retrieved from academic databases through the VOSviewer software. Publications were searched using key words related to ASD and English teaching. Doxographic data sheets to log the information were created and recurring topics were categorized using theme coding. **Results:** The results reveal, in the last decade, various countries have developed initiatives to support students with ASD. The main advances are grouped into four areas: (1) predominant research approaches by country; (2) government policies and the use of technological tools to ease the work in inclusive classrooms facing social inequalities and (3) strategies to improve ASD students' English learning. **Conclusions:** Considering that inclusive contexts offer restrictive environments, the governments have implemented educational policies on treatment and prevention. Nonetheless, there is a clear contradictory discrepancies between educational policies and the reality of inclusive education. It is also necessary to balance social inequalities to meet the specific needs of ASD populations.

Keywords: Autism; Inclusive education; Teaching strategies; Foreign languages; English; Government policy (obtained from UNESCO Thesaurus).

Resumo

Objetivo: identificar os avanços mais recentes, incluindo tendências de pesquisa, políticas governamentais e estratégias de sala de aula, no ensino da língua inglesa a estudantes diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA). **Metodologia:** revisão de literatura baseada em 52 artigos científicos recuperados de bases de dados acadêmicas por meio do software VOSviewer. As publicações foram buscadas utilizando palavras-chave relacionadas ao TEA e ao ensino de inglês. Foram criadas fichas de dados doxográficos para registrar as informações, e os temas recorrentes foram categorizados usando codificação temática. **Resultados:** os resultados revelam que, na última década, vários países desenvolveram iniciativas para apoiar estudantes com TEA. Os principais avanços são agrupados em quatro áreas: (1) abordagens de pesquisa predominantes por país; (2) políticas governamentais e o uso de ferramentas tecnológicas para facilitar o trabalho em salas de aula inclusivas que enfrentam desigualdades sociais e (3) estratégias para melhorar o aprendizado de inglês dos estudantes com TEA. **Conclusões:** considerando que os contextos inclusivos oferecem ambientes restritivos, os governos implementaram políticas educacionais sobre tratamento e prevenção. No entanto, há uma clara discrepância contraditória entre as políticas educacionais e a realidade das salas de aula inclusivas. Também é necessário equilibrar as desigualdades sociais para atender às necessidades específicas das populações com TEA.

Palavras chaves: Autismo; Educação inclusiva; Estratégias de ensino; Línguas estrangeiras; Inglês; Política governamental (obtidos do tesauro UNESCO).

Introducción

En este artículo se presenta una revisión de la literatura en torno a la competencia lingüística en inglés de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La revisión teórica se llevó a cabo durante la etapa diagnóstica de un proyecto de investigación desarrollado en una universidad pública de Colombia. Dicha revisión consistió en analizar el efecto de los ajustes razonables y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el mejoramiento de las habilidades lingüísticas en inglés de un grupo de 20 estudiantes autistas.

La etapa diagnóstica de este proyecto se desarrolló durante un periodo de seis meses, y resultó fundamental examinar de manera rigurosa la literatura existente en torno a la educación, la formación y el desarrollo del lenguaje en estudiantes con TEA. Asimismo, se identificó la importancia de indagar qué se ha escrito específicamente sobre el TEA en la enseñanza del inglés, dado que se evidenció que la producción en este campo es escasa.

Desde esta perspectiva, se realizó una búsqueda de artículos científicos que incluyeran palabras clave como «TEA», «enseñanza del inglés», «formación» y «aprendizaje». La búsqueda se efectuó en diversas bases de datos mediante el uso del software VOSviewer. Una vez se obtuvo un número relevante de artículos, se elaboró una ficha doxográfica con la información recopilada. A partir de este listado preliminar, la información fue codificada considerando la frecuencia de aparición de los datos, y dichos códigos se agruparon posteriormente en categorías. Finalmente, estas categorías se organizaron de acuerdo con temas y tendencias.

Los hallazgos sugieren que existe una cantidad limitada de artículos que abordan la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA, considerando los 52 artículos identificados. Además, se evidencia que los docentes carecen de formación en el diseño de herramientas tecnológicas, materiales didácticos eficaces y entornos pedagógicos adecuados. Se requiere la implementación y evaluación de programas más especializados que permitan a esta población alcanzar procesos de aprendizaje, especialmente teniendo en cuenta el incremento progresivo en su número. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025), uno de cada cincuenta niños presenta TEA, aunque teorías más recientes sugieren que esta cifra continúa en aumento.

Adicionalmente, en los últimos años han surgido nuevas iniciativas orientadas a apoyar a la creciente población con TEA. Uno de los avances más recientes es el uso de herramientas tecnológicas para facilitar el trabajo en el aula. Sin embargo, los docentes aún carecen de formación efectiva para trabajar con poblaciones con discapacidad, como lo señala Al Jaffal (2023). En relación con el TEA, las publicaciones recientes se han centrado en habilidades como la escucha, la comprensión, la expresión oral y las situaciones conversacionales,

entre otras. En consonancia con las políticas estatales, es necesario eliminar las barreras persistentes en las aulas inclusivas.

Metodología

En el marco de los objetivos establecidos en la revisión de literatura de diversos informes de investigación, surgió la necesidad de identificar, contrastar, comparar y establecer relaciones entre los cuerpos de conocimiento que se encuentran interconectados, divergentes o complementarios. Esto implicó confrontar aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales. En consecuencia, el proceso de revisión de literatura, como enfatiza Henderson (2014), «[...] debe intensificarse pero, sobre todo, sistematizarse; no se trata de armar un rompecabezas con fragmentos de diferentes teorías, sino de seleccionar de manera sistemática los conceptos clave que son relevantes para nuestra investigación» (p. 14), siempre guiados por los descriptores previamente establecidos.

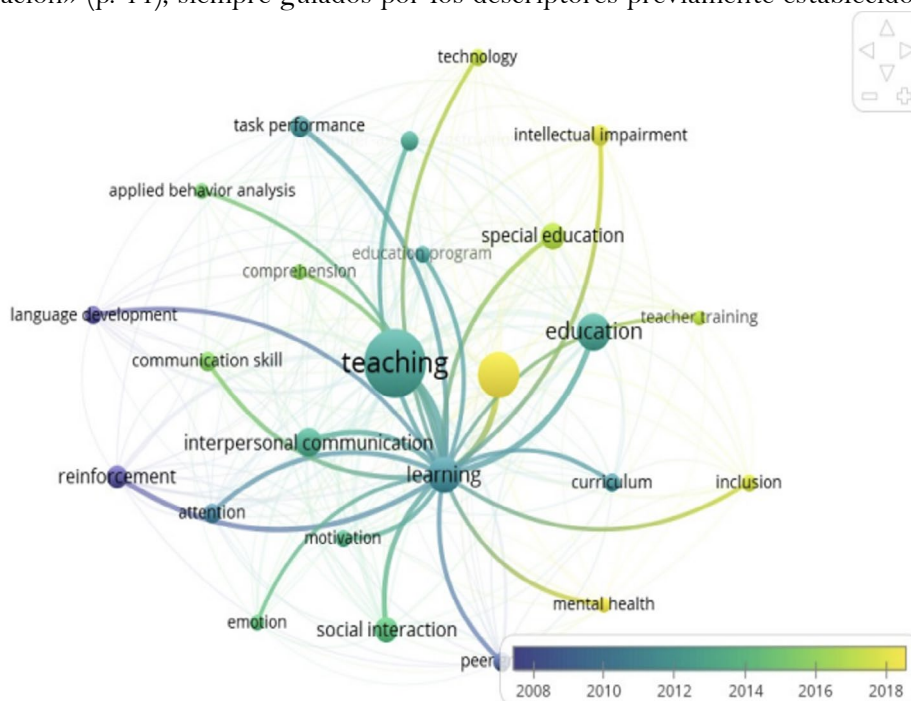


Figura 1. Red conceptual del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TEA.

Fuente: software VOSviewer.

En un primer momento, se utilizó VOSviewer como herramienta para identificar vacíos de investigación y tendencias relacionadas con la enseñanza del inglés en personas con autismo. Como se muestra en la figura, el análisis evidenció que los estudios en esta área son escasos.

Las primeras publicaciones, alrededor de 2008, se centraron principalmente en técnicas de refuerzo y desarrollo del lenguaje, mientras que los estudios más recientes —especialmente después de 2018— han orientado su interés hacia temas como el uso de tecnologías y la inclusión educativa. A pesar del número limitado de publicaciones que abordan específicamente esta intersección, se realizó una búsqueda manual más detallada para identificar estudios relevantes dentro del campo más amplio.

En consecuencia, la trayectoria investigativa se organizó en tres fases. Esto permitió identificar diversas tendencias de investigación y construir categorías relacionadas con el tema principal de estudio.

Primera fase: inicialmente, se identificó un problema de investigación y se seleccionaron categorías centrales para orientar la revisión de literatura. También se definió el proceso de revisión de la información. Posteriormente, se establecieron palabras clave y descriptores para realizar búsquedas en bases de datos especializadas. Los principales términos de búsqueda utilizados fueron *autism* y *teaching English*.

Segunda fase: la revisión de literatura se llevó a cabo a través de diversas bases de datos académicas, entre ellas Scopus, ResearchGate, JSTOR, Redalyc, SciELO, Google Scholar y Academia. Sin embargo, se recuperó un número limitado de artículos relevantes. Por ejemplo, en Scopus solo se obtuvieron seis artículos utilizando los descriptores iniciales. En consecuencia, la búsqueda se amplió incluyendo términos adicionales como *teaching English*, *learning English*, y *ASD population*. Se priorizaron publicaciones en revistas científicas, tesis académicas, libros y marcos legales pertinentes. Finalmente, se revisaron 52 documentos de investigación.

La organización y el procesamiento de la información se realizaron mediante una ficha doxográfica diseñada específicamente para este estudio. Esta incluyó campos como título, año de publicación, objetivos, metodologías, marcos teóricos, hallazgos, conclusiones y observaciones adicionales.

Tercera fase: con base en la revisión y análisis de cada componente registrado en la ficha doxográfica, se identificaron tendencias emergentes, destacando tanto las fortalezas como las debilidades de los documentos analizados. Este proceso analítico se llevó a cabo de manera interna en cada categoría de la ficha. Se identificaron elementos recurrentes y repetitivos, los cuales fueron organizados en una tabla de concurrencias, mientras que los elementos menos frecuentes también fueron documentados.

Finalmente, esta fase incluyó la formulación de perspectivas críticas sobre los hallazgos, resaltando las necesidades y tendencias emergentes en la enseñanza del inglés para estudiantes con TEA, según lo reflejado en la literatura revisada. Como resultado de este análisis, se construyeron tres categorías principales, desarrolladas en profundidad con el apoyo de los artículos recuperados en todas las bases de datos consultadas: (1) Enfoques de investigación predominantes desarrollados en cada país; (2) Políticas estatales sobre educación inclusiva; y (3) Ayudas tecnológicas en la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA.

Resultados

Enfoques de investigación predominantes desarrollados en cada país

Una vez realizadas las diferentes etapas descritas en la metodología, la información fue categorizada por países, considerando el número correspondiente de estudios, el enfoque predominante en las publicaciones, los autores representativos y el carácter evolutivo en los últimos años, tal como se presenta en la tabla 1 y en los gráficos correspondientes.

Tabla 1. Enfoques de investigación predominantes sobre estudiantes con TEA por países.

| País | Número y porcentaje de estudios revisados | Enfoques de investigación predominantes | Ejemplos representativos |
|-----------|---|--|---|
| Indonesia | 12 23,1% | Investigación-acción en el aula, descriptivo cualitativo, estudio de caso (enfoque aplicado y pedagógico centrado en intervenciones como apoyos visuales, terapia del habla y estrategias lingüísticas). | Cualitativo aplicado (Adnyani et al., 2024); descriptivo cualitativo (Bidari y Yanti, 2021); diseño pedagógico (Fatmawaty et al., 2021); descriptivo cualitativo (Lasintia et al., 2021); intervención cualitativa aplicada (Asik y Humae-rah, 2020); investigación-acción en el aula (Wahyuni, 2019); estudio de caso (Padmadewi y Artini, 2017); descriptivo cualitativo (Setiadi, 2017). |

| País | Número y porcentaje de estudios revisados | Enfoques de investigación predominantes | Ejemplos representativos |
|----------------|---|---|--|
| Estados Unidos | 11 21,1% | Revisión de literatura, experimental, estudio de caso; métodos mixtos, revisiones sistemáticas, intervenciones prácticas-adaptativas. | Cualitativo, desarrollo profesional/ tecnología (Al Jaffal, 2023); lecciones de gramática adaptadas (Nixon y Schweizer, 2020); revisión de literatura (Reppond, 2015); estudio de caso / aplicación en el aula de apoyos visuales (Meadan <i>et al.</i> , 2011). |
| España | 7 13,5% | Revisión de literatura + propuesta didáctica, estudio de caso, revisión sistemática (enfoque teórico-aplicado con estrategias prácticas, TIC para la enseñanza en TEA). | Revisión crítica sistemática, TIC para TEA (Durán, 2021); descriptivo cualitativo (Moro-Ramos, 2021); revisión de literatura + propuesta (Cardona, 2020, 2021); revisión documental (Garrido y Carballo, 2021); descriptivo cualitativo (Herrera, 2017). |
| Irán | 4 7,7% | Cuasi-experimental, diseño de sujeto único, cualitativo aplicado, interdisciplinario (enfoque en estrategias de inglés como lengua extranjera, habilidades sociales y vocabulario mediante PECS). | Experimental de sujeto único (Zohoorian <i>et al.</i> , 2024); cuasi-experimental (Golshan <i>et al.</i> , 2019). |
| Ecuador | 4 7,7% | Estudio de caso/investigación-acción, correlacional cuantitativo (enfoque en métodos alternativos y conocimiento docente). | Cualitativo observacional (Cevallos y Villavicencio, 2024); correlacional cuantitativo (Esparza-Choto <i>et al.</i> , 2021); estudio de caso/investigación-acción (Peña Chávez, 2016). |
| Malasia | 4 7,7% | indagación cualitativa, exploratoria, revisión de alcance PRISMA-ScR, revisión sistemática (énfasis en desafíos, dificultades en el aprendizaje del vocabulario e intervenciones con realidad aumentada). | Indagación cualitativa (Hashim <i>et al.</i> , 2022); cualitativo exploratorio (Hashim <i>et al.</i> , 2021). |
| Colombia | 3 5,8% | Revisión documental y descriptivo-analítico. | Revisión documental + análisis de estudio (Figuerola, 2021); estudio de caso + intervención ecléctica (Giraldo y Ramos, 2021). |
| México | 2 3,8% | Análisis de políticas / revisión crítica. | Revisión documental (Bernal y Ramos, 2022); análisis de políticas / revisión crítica (Tuman <i>et al.</i> , 2008). |

| País | Número y porcentaje de estudios revisados | Enfoques de investigación predominantes | Ejemplos representativos |
|-----------|---|--|---|
| China | 2 3,8% | Experimental de métodos mixtos (enfoque en herramientas visuales y competencia en inglés como segunda lengua en escuelas internacionales). | Cuantitativo/cualitativo mixto (Luo et al., 2023); cuantitativo basado en encuestas (Lu et al., 2022). |
| Polonia | 1 1,9% | Cualitativo exploratorio (entrevistas y revisión de literatura sobre apoyo docente y técnicas). | Estudio cualitativo (Gałązka y Dick-Bursztyn, 2019); métodos mixtos basados en encuestas (Hersh y Elley, 2019). |
| Lituania | 1 1,9% | Encuesta empírica, estadística descriptiva cuantitativa (enfoque en estrategias de individualización para TEA). | Encuesta / análisis cuantitativo (Kaffemaniene y Kulese, 2021). |
| Australia | 1 1,9% | Enfoque orientado al diseño y la tecnología. | Enfoque orientado al diseño y la tecnología para vocabulario en inglés (Sarić et al., 2014) |

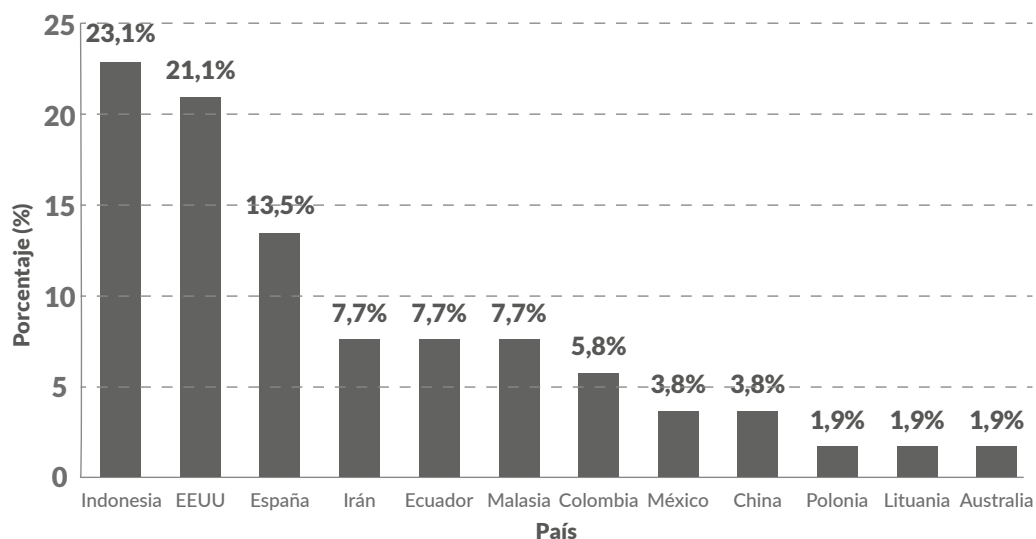


Figura 2. Investigación sobre la enseñanza del inglés para la población con TEA por país.

La información presentada en la tabla 1 y su correspondiente figura 2 muestra que 52 artículos reportan estudios de investigación relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera en poblaciones con TEA, provenientes de 12 países diferentes. Los tres países con mayor número de publicaciones son: Indonesia, con 12 artículos que representan el 23,1% del total; Estados Unidos, con 11 estudios que corresponden al 21,1%; y España, con 7 publicaciones que equivalen al 13,5%.

En cuarto lugar se ubican Irán, Ecuador y Malasia, con 4 estudios cada uno (7,7%). En quinto lugar se encuentra Colombia, con 3 estudios (5,8%). En sexto lugar aparecen México y China, con 2 estudios cada uno (3,8%). Finalmente, Polonia, Lituania y Australia cuentan con 1 estudio cada uno (1,9%). Esta comparación evidencia que la mayor concentración de investigaciones se encuentra en Indonesia y Estados Unidos, mientras que en América Latina y Asia emerge un interés creciente en este campo.

Tabla 2. *Enfoques de investigación más recurrentes por país.*

| País | Número de estudios | Enfoque más recurrente | Porcentaje |
|----------------|--------------------|--------------------------------|------------|
| Indonesia | 12 | Investigación-acción | 50,0% |
| Estados Unidos | 11 | Revisión de literatura | 45,5% |
| España | 7 | Revisión de literatura | 57,1% |
| Irán | 4 | Cuasi-experimental | 50,0% |
| Ecuador | 4 | Estudio de caso | 50,0% |
| Malasia | 4 | Indagación cualitativa | 50,0% |
| Colombia | 3 | Revisión documental | 33,3% |
| Australia | 1 | Métodos mixtos | 100,0% |
| China | 2 | Experimental de métodos mixtos | 50,0% |
| Polonia | 1 | Revisión cualitativa | 100,0% |
| Lituania | 1 | Encuesta empírica | 100,0% |
| México | 2 | Análisis de políticas | 50,0% |

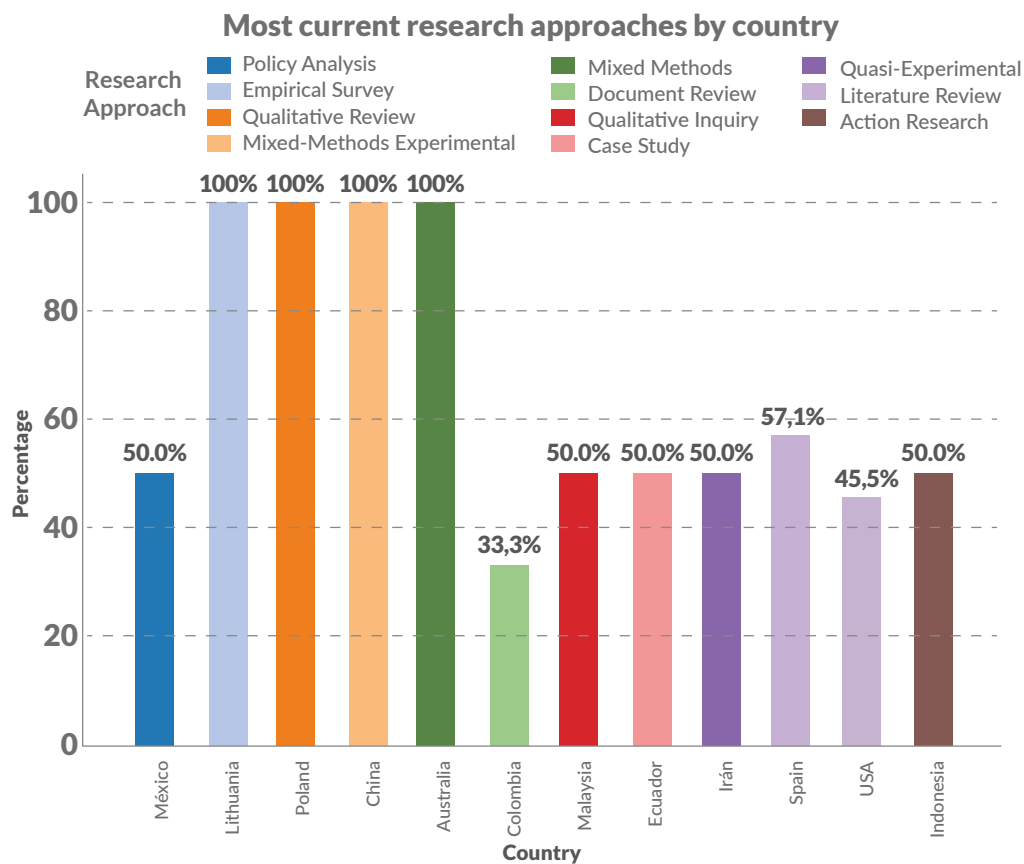


Figura 3. Enfoques de investigación por país.

En la figura 3 y en la tabla 2 se observa que los enfoques predominantes en la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con TEA incluyen principalmente estudios cualitativos, cuantitativos, enfoques mixtos, investigación-acción, estudios de caso, revisiones sistemáticas de la literatura, análisis del discurso y análisis documental.

Entre los procesos investigativos, los autores emplean instrumentos de recolección de datos como encuestas, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, correo electrónico y teléfono móvil, cuestionarios, pruebas estandarizadas, observación directa y participante, estudios evaluativos, estudios descriptivos y análisis documental.

La figura 3 destaca que los enfoques más recientes varían notablemente entre países. Indonesia está dominada por la investigación-acción (50%), con una fuerte presencia adicional de estudios de caso, investigación en aula y otras metodologías

cualitativas. Estados Unidos presenta la distribución más equilibrada: el 45,5% se centra en revisiones de literatura y métodos experimentales, mientras que el 55,5% restante se distribuye en métodos mixtos, intervenciones prácticas y síntesis teórica.

España muestra una clara preferencia por la revisión de literatura (57,1%), mientras que el 42,9% restante se orienta a estudios de caso, propuestas cualitativas y descriptivas, intervenciones didácticas y marcos teóricos. Irán presenta la mayor proporción de estudios experimentales o cuasi-experimentales (50%), junto con investigaciones sobre diseño de sujeto único, enfoques cualitativos aplicados, estrategias interdisciplinarias de inglés como lengua extranjera y habilidades sociales.

Ecuador registra un 50% de estudios de caso, y el porcentaje restante se distribuye entre enfoques cualitativos observacionales, cuantitativos correlacionales y revisiones sistemáticas. Malasia combina perspectivas cualitativas y experimentales, con un 50% en indagación cualitativa, además de estudios exploratorios, revisiones sistemáticas e intervenciones de aprendizaje. Colombia presenta un 33,3% de revisiones documentales.

Los países con uno o dos estudios muestran predominio de un solo enfoque metodológico debido a la limitada cantidad de datos: Australia (métodos mixtos), Polonia (revisión cualitativa, con enfoque descriptivo), Lituania (encuesta empírica, con énfasis cuantitativo) y México (análisis de políticas).

Los datos anteriores permiten concluir que:

- La investigación cualitativa es el enfoque más frecuente, especialmente en Indonesia, Malasia y Polonia, lo que evidencia una preferencia por diseños descriptivos y exploratorios.
- Las revisiones sistemáticas tienen una presencia destacada en Estados Unidos, España, Colombia y Australia, lo que indica una contribución significativa a la síntesis del conocimiento y a la práctica basada en evidencia.
- Los enfoques experimentales predominan en Irán y Lituania, lo que refleja una tradición investigativa más empírica.
- Los métodos mixtos aparecen principalmente en Estados Unidos y China. Esto evidencia un interés por integrar perspectivas cuantitativas y cualitativas, aunque aún no es una tendencia ampliamente extendida.

- Países como Estados Unidos y Ecuador destacan por su diversidad metodológica, mientras que Australia, Polonia y Lituania dependen de un único enfoque investigativo.

Discrepancias entre las políticas estatales y la realidad de la educación inclusiva

Desde la irrupción del paradigma tecnológico, la educación ha recibido progresivamente efectos directos e indirectos que han generado debates a nivel nacional, regional y global en torno a temas como la alfabetización digital, la productividad, la innovación y, sin duda, la inclusión. Como señalan Boyle *et al.* (2022), existe un número significativo de contradicciones respecto al valor real de la educación inclusiva. Un aspecto positivo es el potencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para equilibrar las desigualdades sociales y educativas dentro y fuera del aula, lo que contribuye a garantizar la igualdad de oportunidades y a abordar la diversidad como un indicador de la calidad educativa, en consonancia con las políticas estatales. En este sentido, se deben implementar estrategias que respondan al fenómeno de la diversidad presente en cada institución educativa. En palabras de Barragán *et al.* (2016), «[...] la adecuada atención a la diversidad siempre tiene en cuenta que todos los estudiantes, independientemente de su situación, pueden aprender» (p. 27).

Durante las últimas décadas, el porcentaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha aumentado a nivel mundial (Al Jaffal, 2022; OMS, 2025). Puede afirmarse que las personas con esta condición acceden a instituciones educativas que, en muchos casos, ofrecen entornos restrictivos que no favorecen su desempeño futuro. Las características propias del TEA tienen impactos directos e indirectos en el rendimiento académico, debido a factores como la dificultad para adaptarse a la vida escolar cotidiana. Según Al Jaffal (2022), los estudiantes con TEA reciben instrucción con recursos insuficientes y mediante los mismos métodos pedagógicos utilizados en aulas regulares.

En este contexto, los gobiernos han implementado políticas inclusivas en áreas clave como la salud, el medio ambiente y la educación, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población. En el ámbito educativo, se ha puesto énfasis en la adopción de modelos pedagógicos, la actualización de los diseños curriculares, la modernización de las infraestructuras físicas y el fortalecimiento de la calidad académica en la formación docente. Kistoro *et al.* (2021) señalan que, dentro de estas políticas, varios países priorizan la educación especial, argumentando que el docente desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de niños con autismo. En consecuencia, los docentes deben contar con un alto grado de creatividad, una

actitud empática —un «corazón abierto»— y el respaldo de recursos suficientes y adecuados.

Las políticas educativas proponen transformaciones en los currículos y en los materiales de aprendizaje, teniendo en cuenta que estas decisiones varían significativamente según factores como los intereses y necesidades de los contextos institucionales, las condiciones económicas de las familias y las características individuales de cada estudiante. Esto representa un desafío para los docentes, ya que no existen lineamientos claros, lo cual, según Al Jaffal (2022), constituye una barrera permanente en el aula.

En la práctica, los docentes identifican y expresan contradicciones entre las políticas estatales y su implementación en los contextos escolares. Cassidy (2011) y Cook y McDuffie-Landrum (2020) reportan altos niveles de frustración en el profesorado, asociados al tiempo requerido, la adaptación de planes de clase individuales y grupales, así como a vacíos en los diseños curriculares dirigidos tanto a estudiantes con discapacidad como a aquellos sin ella.

Ayudas tecnológicas en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en poblaciones con TEA

Diversos estudios revisados por Durán (2021) entre 2010 y 2019 constituyen antecedentes que demuestran la eficacia de las herramientas tecnológicas y su impacto positivo —con ciertas precauciones— en la atención educativa de estudiantes con TEA. Existen múltiples usos de los computadores para mejorar los procesos académicos, así como el empleo de videos, audios, pantallas digitales, herramientas informáticas y otros dispositivos electrónicos que ofrecen un alto potencial educativo y reducen la posibilidad de errores en las tareas académicas.

Asimismo, existe una amplia variedad de softwares, aplicaciones y recursos en línea que favorecen el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, en coherencia con procesos de motivación e individualización, como lo señalan Gallardo *et al.* (2020), Gallardo y Rodríguez (2024) y Saranani *et al.* (2018). En esta línea, Luque (2016) evidenció que los recursos multimedia poseen un alto valor educativo. Durán (2021) resalta el énfasis en las habilidades sociales y comunicativas, dado que constituyen una característica distintiva del TEA. No obstante, no es posible afirmar que una única herramienta responda a todos los espectros del autismo. Además, algunos hallazgos de Tárraga *et al.* (2019) sugieren que el uso de las TIC resulta beneficioso para los estudiantes con TEA, ya que, al interactuar con la tecnología, no enfrentan las demandas sociales ni la necesidad de interpretar y responder a información social presente en otros tipos de instrucción.

Las publicaciones evidencian que una de las estrategias más relevantes en las aulas inclusivas es el uso, adaptación y creación de tecnologías, considerando que los materiales de aprendizaje influyen directamente en los métodos y estrategias de enseñanza. En este sentido, el uso de materiales manipulativos (Cardona, 2021), títeres (Wahyuni, 2019), imágenes en murales de palabras (Asik y Humaerah, 2020), *power cards* (Spencer *et al.*, 2008), EDUcards (Meydianda *et al.*, 2018) o la arteterapia (Esparza-Choto *et al.*, 2021) puede proporcionar a los estudiantes con TEA una sensación de seguridad y confianza, lo cual favorece la interiorización de los conceptos a aprender.

Sin embargo, Gómez-Marí *et al.* (2022) señalan que los docentes carecen de formación profesional en el uso de tecnologías, por lo que demandan mayor colaboración, asesoría especializada y un incremento en el uso de herramientas tecnológicas para alcanzar los objetivos educativos, en concordancia con lo establecido en la legislación nacional (Mulholland y O'Connor, 2016).

De acuerdo con Kaffemaniene y Kulese (2021), la inclusión de un estudiante con TEA en actividades de aprendizaje implica analizar diversos factores que favorecen o dificultan su adaptación al programa educativo. Entre estos factores se encuentran: datos demográficos, género, edad, patrones visuales, factores emocionales, ansiedad, conductas repetitivas, bienestar, tipo de institución educativa, número de estudiantes, organización de los espacios, secuenciación de las clases, complejidad de las actividades y tipo de materiales utilizados o diseñados por los docentes, entre otros.

Teniendo en cuenta que los estudiantes con TEA presentan necesidades diversas, Durán (2021) y Kistoro *et al.* (2021) destacan la importancia de competencias profesionales relacionadas con la adecuada gestión de un amplio conjunto de materiales curriculares. Estos se vinculan directamente con los contenidos a enseñar, la estructura metodológica y los resultados de aprendizaje esperados. El uso de materiales implica organización, conceptos y principios que sustentan las lecciones. No obstante, los docentes en educación inclusiva aún no han alcanzado pleno reconocimiento, ya que dependen en gran medida de su experiencia y de la formación recibida, en la cual este campo no suele ser prioritario. A través de procesos reflexivos sobre el aprovechamiento de las TIC, han desarrollado progresivamente habilidades para diseñar materiales creativos de manera pertinente y sostenida. En este sentido, las TIC contribuyen tanto a la comprensión de contenidos curriculares como al desarrollo de procesos comunicativos, lo que las consolida como un factor clave en el fortalecimiento de competencias pedagógicas y sociales.

De acuerdo con los estudios recientes revisados, se han implementado nuevas estrategias en el currículo de enseñanza del inglés. En este contexto, Lasintia *et al.* (2021), desde una epistemología constructivista, presentan propuestas orientadas

a desarrollar competencias comunicativas en estudiantes con TEA. Entre estas destacan el aprendizaje asistido por pares, estrategias de mentoría, aprendizaje cooperativo, instrucción directa, estrategias basadas en juegos, construcción del aprendizaje, métodos variados en contextos multiculturales y estrategias dirigidas a las familias.

Entre las estrategias más relevantes se encuentran:

Estrategia 1. Aprender a escuchar.

El punto de partida consiste en fomentar una adecuada actitud de escucha, la cual es esencial para comprender lo que se dice y responder correctamente a las preguntas. El uso de materiales que potencien el sonido resulta fundamental para captar la atención. Se emplean medios auditivos como grabaciones, presentaciones en video-beam, canciones, micrófonos y plataformas como YouTube.

Estrategia 2. Desarrollo de la comprensión oral.

Los usos didácticos de medios visuales y auditivos, tales como objetos, fotografías, imágenes, canciones y cómics, son eficaces para mantener la atención, incrementar el interés, profundizar la comprensión y fortalecer las habilidades comunicativas.

Estrategia 3. Desarrollo de la expresión oral.

Docentes y familias comprenden y valoran los esfuerzos verbales y no verbales en la comunicación de las personas con TEA. El uso de herramientas como computadoras o grabadoras resulta muy útil para practicar estrategias orales, las cuales se complementan con ejercicios escritos.

Estrategia 4. Habilidades conversacionales.

El uso de tecnologías facilita la estructuración de oportunidades interesantes que estimulan la comunicación, la concentración, la imitación y la interacción, a través del modelamiento, demostraciones físicas, apoyos visuales y retroalimentación positiva constante.

Estrategia 5. Ecolalia.

De acuerdo con Lasintia *et al.* (2021), la ecolalia es uno de los hábitos negativos predominantes en las personas con autismo. Durante semanas o meses, el estudiante continúa repitiendo mecánicamente palabras o frases que ha escuchado. Aunque el aprendiz de lengua es capaz de pronunciar repetidamente nuevo vocabulario y estructuras lingüísticas, es necesario corregir este hábito mediante un uso adecuado de los recursos didácticos y la adaptación del entorno de aprendizaje de manera más creativa e interesante. Los apoyos visuales ayudan a responder preguntas en lugar de repetir las, ya que permiten variar los estímulos. Asimismo, la repetición de escenas de una película favorece la adquisición de nuevo vocabulario, el refuerzo de estructuras lingüísticas y la reducción de la repetición de las mismas palabras.

Estrategia 6. Sistemas alternativos o aumentativos de comunicación.

Estos sistemas se utilizan en el aula para reforzar o ampliar lo que una persona expresa. Se emplean con frecuencia en estudiantes no verbales o en aquellos que, aunque se expresan verbalmente, sugieren que no pueden comunicarse de manera funcional. Los apoyos visuales, tanto individuales como grupales, facilitan la comprensión de los demás por parte de los niños con TEA. Asimismo, constituyen una gran ayuda para expresar sus pensamientos y desarrollar nuevos ejemplos a partir de los proporcionados por el docente.

Valencia *et al.* (2019) enfatizan el desarrollo de habilidades sociales centradas en el uso de la realidad virtual. Asimismo, dirigen su atención al grado de accesibilidad para los niños con TEA y al aprendizaje basado en juegos. Por su parte, el trabajo experimental de Alzrayer *et al.* (2019) destaca el uso de tabletas e iPads como dispositivos para promover las habilidades del habla, la expresión de deseos y, en general, la comunicación social. Sin embargo, estos dispositivos requieren un manejo tecnológico avanzado que implica el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas que no siempre están al alcance de las personas con TEA.

Discusión

Se han logrado avances en la conceptualización del autismo por parte de instituciones y organizaciones de salud como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025) y la American Psychiatric Association (2014). Los conceptos

fundamentales hacen referencia a la discapacidad funcional, los trastornos del espectro autista (TEA) (Demetriou *et al.*, 2018; Artigas-Pallares y Paula, 2012) y las funciones ejecutivas (Ellis *et al.*, 2018). No obstante, a pesar de los avances significativos reportados, y aunque las políticas educativas han promovido estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de los estudiantes en el aula, los niveles de TEA han aumentado, de acuerdo con los datos reportados por la OMS. A nivel mundial, 240 millones de niños presentan algún tipo de discapacidad; el 49% probablemente no asiste a la escuela; y 1 de cada 36 niños, equivalente al 28%, presenta un trastorno del espectro autista.

De acuerdo con los resultados de la revisión de literatura, la producción científica de mayor impacto en relación con los avances más recientes en la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA se concentra en 12 países, entre los cuales destacan Indonesia con el 23,1%, Estados Unidos con el 21,1% y España con el 13,5%. Al analizar las conclusiones de los estudios revisados, se evidencia la discrepancia entre las políticas educativas y su implementación en los contextos educativos reales de las instituciones que atienden a estudiantes con TEA, incluso en los países más avanzados. Este factor constituye un desafío académico, ya que la creación de estrategias pedagógicas innovadoras aplicables a diferentes aulas y contextos requiere equipos interdisciplinarios capacitados en las problemáticas propias de los entornos educativos inclusivos.

Con base en los trabajos de investigación más recientes, y en coherencia con las políticas educativas, las instituciones de educación superior, así como las escuelas públicas y privadas, han comenzado a comprender las bases científicas de las discapacidades con el fin de desarrollar materiales didácticos, programas y proyectos específicos. Más allá de ofrecer cursos, conferencias, talleres o proporcionar bibliografías y manuales (Busby *et al.*, 2012), las instituciones educativas deben fortalecer la implementación de alternativas inclusivas con mayor impacto en los programas de formación docente en el campo del autismo y otras discapacidades.

La revisión de literatura basada en los 52 artículos desarrollados por investigadores de 12 países aportó evidencia reciente sobre el estado actual del conocimiento, lo cual permitirá fortalecer futuros proyectos de investigación en este campo. Los artículos también incluyen estudios exploratorios, observacionales, grupos focales, descripciones holísticas y profundas, estudios fenomenológicos y análisis de carácter analítico. Sin embargo, pocas instituciones implementan acciones transformadoras directamente en sus contextos reales, considerando que el 100% de los países emplea enfoques descriptivos, experimentales, observacionales, estudios de caso y revisiones sistemáticas de la literatura. Solo dos países, Indonesia y China (3,8%), desarrollan investigaciones de tipo acción y experimental orientadas a la transformación de contextos reales.

Los resultados y conclusiones de los estudios analizados evidencian la necesidad de ampliar la investigación que permita una mejor comprensión de las poblaciones con discapacidad, así como el desarrollo de estrategias de aprendizaje individualizadas en aulas inclusivas, particularmente en relación con el espectro autista. Más allá de los recursos tecnológicos y metodológicos, es necesario profundizar en la comprensión del TEA y orientar actitudes hacia la gestión de esta problemática en el ámbito educativo. La creación de entornos de aprendizaje inclusivos requiere que los docentes escuchen y validen las preferencias de los estudiantes, lo cual puede mejorar significativamente la participación y los resultados de aprendizaje, teniendo en cuenta sus diversos perfiles.

Además de la falta de formación, asesoría y seguimiento en relación con el TEA, existen barreras significativas identificadas por Al Jaffal (2022). Este hallazgo coincide con lo planteado por Cassady (2011) y Cook y McDuffie-Landrum (2020), quienes destacan la contradicción entre las políticas estatales y la realidad de los contextos escolares. Asimismo, es fundamental que los docentes se familiaricen con metodologías y técnicas especializadas que respalden la educación inclusiva. En particular, deben conocer marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve enfoques pedagógicos flexibles adaptados a diversas necesidades de aprendizaje.

Aunque la educación especial, como derecho humano, está consagrada constitucionalmente y todas las instituciones educativas están obligadas a incluir a la población con TEA, respetando sus características físicas, emocionales, mentales, intelectuales y sociales, no todas las personas tienen acceso a ella. Si bien los gobiernos son responsables de financiar programas formales y no formales orientados a mejorar la calidad de la educación, esta sigue siendo una deuda pendiente.

Conclusiones

Los avances más recientes en la investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, que impactan los contextos educativos que atienden a estudiantes con TEA, han sido identificados en el presente estudio.

Teniendo en cuenta los 52 artículos analizados, fue posible reconocer cómo se está desarrollando la investigación, qué métodos y herramientas se emplean, y qué paradigmas orientan la forma en que los investigadores producen conocimiento sobre los contextos educativos que atienden a estudiantes con TEA, incluyendo aquellos interesados en la adquisición de una lengua extranjera. Los 52 estudios revisados permiten visibilizar rutas metodológicas para comprender las

experiencias de los docentes en la educación de niños con autismo. Dependiendo del enfoque de investigación adoptado, ya sea cualitativo o cuantitativo, se diseñan instrumentos y técnicas de recolección de datos, así como procedimientos de análisis.

Diversos países han adoptado decisiones gubernamentales orientadas a la incorporación de nuevas y variadas tecnologías como mediadoras pedagógicas en escuelas inclusivas, teniendo en cuenta las características de las personas diagnosticadas con TEA. Es innegable que la creatividad y el fortalecimiento de las competencias docentes sustentan la calidad —alta o baja— de los recursos tecnológicos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en aulas regulares como inclusivas. Aprovechando el potencial creativo e innovador que exige la era tecnológica, las instituciones educativas deben diseñar sus propios materiales didácticos, dado que las características de las aulas tradicionales resultan restrictivas y no responden a las necesidades actuales de esta población.

Los resultados destacan que la formación docente en estrategias específicas para el apoyo a estudiantes con TEA es fundamental. Sólidas competencias profesionales permiten la creación de aulas inclusivas en las que los niños aprenden en condiciones óptimas y logran avances significativos tanto en el aprendizaje del inglés como en su integración social. Considerando que, en contextos inclusivos, los estudiantes con TEA enfrentan diversos desafíos sociales, académicos, comunicativos y conductuales, la legislación educativa establece lineamientos y requisitos para la asesoría especializada en tratamiento y prevención.

Los resultados de la investigación recomiendan acciones estratégicas centradas en la formación profesional cualificada para la gestión de aulas inclusivas en las que los niños aprendan en condiciones óptimas, participen en actividades grupales, desarrollen mejores habilidades lingüísticas, interactúen con sus pares y se integren a las demandas del mundo intercultural.

A partir de la revisión sistemática sobre el impacto de las TIC, han surgido diversas iniciativas que, en los últimos años, han contribuido a apoyar a la población con TEA, la cual enfrenta múltiples obstáculos en el aula. La enseñanza del inglés a estudiantes con TEA exige actitudes pedagógicas tanto por parte de los docentes como de las políticas estatales, las autoridades y las instituciones. Brindar seguridad y confianza resulta fundamental para que los estudiantes interioricen conceptos, desarrollen autonomía y fortalezcan la interacción social en un entorno educativo que priorice tanto el aprendizaje del idioma como su bienestar integral.

Es importante destacar que las TIC ofrecen un amplio apoyo para responder a las necesidades individuales, intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje. Las posibilidades de uso de herramientas tecnológicas en aulas inclusivas son diversas y altamente útiles para la adquisición de nuevos conocimientos a partir de las experiencias previas de docentes y estudiantes. No obstante, es necesario

reflexionar sobre por qué, cuándo, cómo y con qué fines se utilizan. Las herramientas tecnológicas constituyen un recurso especialmente atractivo para los estudiantes con TEA debido a los estímulos visuales que acompañan el acceso a la información. Además, facilitan la organización del entorno, promoviendo una mejor interacción y el desarrollo de respuestas autónomas en los tiempos requeridos por estos estudiantes.

Finalmente, en relación con las diferentes áreas del currículo, las publicaciones analizadas evidencian un conjunto de habilidades que se busca fortalecer en estudiantes con TEA. Estas habilidades son transversales a los procesos pedagógicos y didácticos, aunque su mayor énfasis se encuentra en el área del lenguaje. Entre las más comunes se encuentran: habilidades tecnológicas, habilidades sociocomunicativas, habilidades académico-cognitivas, habilidades emocionales y habilidades generales. No obstante, la comprensión de los entornos de aprendizaje va más allá de los planes y políticas estatales; implica un cambio cultural y mental que conlleva innovación en las prácticas y en la toma de decisiones en la gestión escolar en todos los niveles del sistema educativo que atiende a poblaciones con TEA.

Referencias

- Adnyani, L., Laksono, K., & Anam, S. (2024). English Vocabulary Teaching Strategy: Presenting Meaning and form to Autism Spectrum Disorder Students. *English Teaching*, 79(4), 337-358. <https://doi.org/10.15858/engtea.79.4.202412.337>
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers General Education Teachers Face Regarding the Inclusion of Students With Autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Al Jaffal, M. (2023). Video-based Interventions for Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(8), 881-890. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2023.028982>
- Alzrayer, N., Banda, D., & Koul, R. (2019). The Effects of Systematic Instruction in Teaching Multistep Social-Communication Skills to Children with Autism Spectrum Disorder Using an iPad. *Developmental Neurorehabilitation*, 22(6), 415-429. <https://doi.org/10.1080/17518423.2019.1604578>

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Asik, H., & Humaerah, A. (2016). *Using Word Wall Picture in Teaching Vocabulary to Autism Children at Sekolah Luar Biasa Negeri Pembina Provinsi Sulawesi Selatan*. *ETERNAL*, 2(1), 55-62. <https://doi.org/10.24252/Eternal.V21.2016.A8>
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Barragán, R., Cano, J., García, J. y Solera, E. (2016). *Igualdad y diversidad en el aula: Manual para maestros de infantil y primaria*. UNIR Editorial.
- Bernal, K., & Ramos, B. (2022). Aprendizaje del idioma inglés en la educación especial a niños con autismo en la Unidad Educativa Especializada de Manta. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(3), 1-14. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas>
- Bidari, N., & Yanti, N. (2021). Visual Aids for Teaching English to Students With Autism Spectrum Disorder. *Journal of English Teaching and Applied Linguistics*, 2(1), 24-37. <https://doi.org/10.52217/jeta.v2i1.641>
- Boyle, C., Costello, S., Anderson, J., Collett, K., Page, A., & Allen, K. (2022). Further Development of the Teacher Attitudes to Inclusion Scale: Principal Components and Rasch analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2122-2137. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2063425>
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27-34. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i2.416>
- Cardona, N. (2021). *Adquisición del inglés como lengua extranjera en alumnos de educación infantil con T.E.A.: Algunos recursos didácticos* (tesis de pregrado). Universitat de les Illes Balears, España. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/155602>

- Cassady, J. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>
- Cevallos, K., & Villavicencio, N. (2024). *Teaching English to Young Learners with Autism in Private Educational Contexts in Quito* (tesis de grado). Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador. <https://repopadmin.utc.edu.ec/items/87c575de-2bdf-45e2-884a-c80c84b1ef6c/full>
- Cook, S., & McDuffie-Landrum, K. (2020). Integrating Effective Practices Into Co-Teaching: Increasing Outcomes for Students With Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(4), 221-229. <https://doi.org/10.1177/1053451219855739>
- Demetriou, E., Lampit, A., Quintana, D., Naismith, S., Song, Y., Pye, J., & Guastella, A. (2018). Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis of Executive Function. *Molecular Psychiatry*, 23(5), 1198-1204. <https://doi.org/10.1038/mp.2017.75>
- Durán, S. (2021). Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista: Una revisión sistemática. *Innoeduca*, 7(1), 107-121. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9771>
- Ellis, S., Kaushanskaya, M., Larson, C., Mathée, J., & Bolt, D. (2018). Executive Function Skills in School-Age Children with Autism Spectrum Disorder: Association with Language Abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(11), 2641-2658. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-RSAUT-18-0026
- Esparza-Choto, M., Jima-Pardo, Y., & Tenelanda-López, D. (2021). Asociación entre el conocimiento de docentes sobre arteterapia y el proceso de enseñanza –aprendizaje de inglés en niños con autismo. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 235-247. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2651/5557>
- Fatmawaty, R., Setyaningrum, R., & Faridah, F. (2021). Vocabulary Materials Based on Picture Media for Autistic Students. *Linguistic, English Education and Art Journal*, 4(2), 425-435. <https://doi.org/10.31539/leea.v4i2.1777>

- Figueroa, L. (2021). *Estrategias pedagógicas implementadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños con trastorno del espectro autista. Una revisión sistemática* (tesis de especialización). Universidad Católica Luis Amigó. Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.14531/1557>
- Gałązka, A., & Dick-Bursztyn, M. (2019). Supporting English Language Teachers in Teaching Autistic Primary School Learners. *The New Educational Review*, 58(4), 191-207. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/12397/1/Galazka_Supporting_English_Language_Teachers_in_Teaching_Autistic_Primary_School.pdf
- Gallardo, C., Cauce, M. y Capperucci, D. (2020). Plataformas web y recursos online centrados en habilidades comunicativo-lingüísticas para familias de personas con autismo. *Revista Retos XXI*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v4.1.2787>
- Gallardo, C. y Rodríguez, A. (2024). Una mirada valorativa hacia las apps para enseñar inglés L2 a alumnado con TEA. *Porta Linguarum*, (11), 75-90. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30350>
- Garrido, D., López, B., & Carballo, G. (2021). Bilingüismo y lenguaje en niños con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Neurología*, 39(1), 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2021.04.010>
- Giraldo, Z., & Ramos, S. (2021). Teaching English Online to Students with Autism Spectrum Disorder and Down Syndrome During the COVID-19 Pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 715-730. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a13>
- Golshan, F., Moinzadeh, M., Haddad, M., & Afarinesh, M. (2019). The Efficacy of Teaching English as a Foreign Language to Iranian Students with Autism Spectrum Disorder. *Iranian Journal of Child Neurology*, 13(3), 61-73. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31327970/>
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' Attitudes Toward Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(2), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>
- Hashim, H., Yunus, M., & Norman, H. (2021). English as Secondary Language Learning and Autism Spectrum Disorder. *Arab World English Journal*, 12(2), 22-30. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no2.2>

- Hashim, H., Yunus, M., & Norman, H. (2022). Autism Children and English Vocabulary Learning: A Qualitative Inquiry. *Children*, 9(5), 1-12. <https://doi.org/10.3390/children9050628>
- Henderson, A. (2014). *El arte de elaborar el estado del arte en una investigación*. CIADEG-TEC.
- Herrera, I. (2017). *Autismo y nuevas tecnologías: Una propuesta para la asignatura de inglés* (tesis de maestría). Universidad de Salamanca, España. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136895/TFM_HerreraLaraI_Autismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hersh, M., & Elley, S. (2019). Barriers and Enablers of Inclusion for Young Autistic Learners. *Advances in Autism*, 5(2), 117-130. <https://doi.org/10.1108/AIA-06-2018-0021>
- Kaffemaniene, I., & Kulese, Ž. (2021). Ways of Individualization of Education for Children with Autism Spectrum Disorders. *Society. Integration. Education*, 3, 37-50. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6410>
- Kistoro, H., Setiawan, C., Latipah, E., & Putranta, H. (2021). Teacher's Experiences in Character Education for Autistic Children. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 65-77. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20743>
- Kotsi, S., Handrinou, S., Iatraki, G., & Soulis, S. (2025). A Review of Artificial Intelligence Interventions for Students with Autism Spectrum Disorder. *Disabilities*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.3390/disabilities5010007>
- Lasintia, M., Prihantoro, P., Edy, S., & Ariani, D. (2021). English Language Teaching Strategy for ASD Students. *Linguists*, 7(1), 77-93. <https://doi.org/10.29300/ling.v7i1.4247>
- Lu, J., Jiang, H., & Huang, Y. (2022). Inclusive EFL Teaching for Young Students with Special Needs. *Children*, 9(5), 1-16. <https://doi.org/10.3390/children9050749>
- Luque, F. (2016). Las TIC en educación: Caminando hacia las TAC. *3C TIC*, 5(4), 55-62. <https://doi.org/10.17933/3ctic.2016.54.55-62>

- Luo, H., Grigoryan, G., Karapetyan, L., & Huichun, N. (2023). Autism Spectrum Disorder: Developing ESL Proficiency Via Visual Teaching Tools. *Arab World English Journal*, 14(4), 252-268. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no4.15>
- Meadan, H., Ostrosky, M., Triplett, B., Michna, A., & Fettig, A. (2011). Using Visual Supports with Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(6), 28-35. <https://doi.org/10.1177/004005991104300603>
- Meydianda, D., Salam, U., & Rezeki, Y. (2018). Designing EDUcards as Visual Aids of Procedure Texts for Students with Autism Spectrum Disorder. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Untan*, 7(7), 1-8. <https://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/26817>
- Moro-Ramos, S. (2021). Educational Intervention Strategies in the English Language Classroom for Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Primary Education. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.20>
- Muharikah, A., Li, M., & Roberts, J. (2022). Scoping Review of Teaching and Learning of English as an Additional Language among Autistic Individuals. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 19(2), 1-35. <https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.2.1>
- Nixon, B., & Schweizer, A. (2020). Autism Speaks: Extending Grammar in the Classroom. *Virginia English Journal*, 70(1), 1-13. <https://digitalcommons.bridgewater.edu/vej/vol70/iss1/7>
- Padmadewi, N., & Artini, L. (2017). Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Instruction*, 10(3), 159-176. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10311a>
- Peña, T. (2016). *La metodología Waldorf en la enseñanza del idioma inglés a niños con autismo de primero a séptimo grado en la Unidad Educativa Particular "Mi Mundo" durante el año lectivo 2014-2015* (tesis de grado). Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/6cae35be-af58-4e7b-a205-8a7d394f5ad2>

- Reppond, J. (2015). *English Language Learners on the Autism Spectrum: Identifying Gaps in Learning* (Master's Thesis). Hamline University, United States. https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1241&context=hse_all
- Setiadi, I. (2017). Teacher Talk in Teaching English for Students with Autism Spectrum Disorder. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 34(1), 15-24. <https://doi.org/10.15294/jpp.v34i1.10906>
- Sarić, R., Halilović, M., Bajramović, D., Raducan, G., & Čustović, E. (2022). Development of 3D Serious Game: Colorful Classroom to Effectively Teach Children Colors, Letters and Numbers. *Lecture Notes in Networks and Systems*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90055-7_19
- Spencer, V., Simpson, C., Day, M., & Buster, E. (2008). Using the Power Card Strategy to Teach Social Skills to a Child With Autism. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(1), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967730.pdf>
- Spencer, V., Simpson, C., Day, M., & Buster, E. (2008). Using the Power Card Strategy to Teach Social Skills to a Child with Autism. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(1), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967730.pdf>
- Susanti, R. (2024). How to Improve English Vocabulary for Students with Autism? *International Journal of Applied Educational Research*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.59890/ijaer.v2i1.1143>
- Tárraga, R., Vélez, X., La Cruz, I. y Sanz, P. (2019). Efectividad del uso de las TIC en la intervención educativa con estudiantes con TEA. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, (37), 1-10
- Tuman, J., Roth-Johnson, D., Baker, D., & Vecchio, J. (2008). Autism and Special Education Policy in Mexico. *Global Health Governance Journal*, 11(1), 1-22. https://ghgj.org/Tuman_Autism.pdf
- Valencia, K., Rusu, C., Quiñones, D., & Jamet, E. (2019). The Impact of Technology on People with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. *Sensors*, 19(20), 1-22. <https://doi.org/10.3390/s19204485>

- Wahyuni, N. (2019). The Use of Puppet and Flashcard as Media in Teaching Vocabulary for Children with Special Needs. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 8(2), 136-142. <https://doi.org/10.15294/elt.v8i2.31786>
- World Health Organization. (2023). *Autism spectrum disorder (Statistics)*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- World Health Organization. (2025). *Autism*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism>
- Zohoorian, Z., Matin, N., Mohammadi-Nezhad, T., & Matin, F. (2024). Investigating the Methods of Teaching English as a Foreign Language to Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Modern Rehabilitation*, 18(3), 282-290. <https://doi.org/10.18502/jmr.v18i3.16414>