



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Enseñanza del inglés como lengua extranjera al
alumnado con trastorno del espectro autista.

Revisión bibliográfica.

Autor/es

Ángel Manuel Laguna Laborda

Director/es

Lucía González-Mendiondo Carmona

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2023

1. ÍNDICE

1.	Índice	1
2.	Introducción	4
3.	Objetivos	4
4.	Marco Teórico.....	5
4.1	¿Qué es el TEA?	5
4.1.1	Tabla 1	6
4.2	Escolarización del alumnado TEA	7
4.3	Enseñanza del inglés	11
4.4	Inglés y estudiantes TEA	15
5.	Metodología	15
5.1	Parámetros de búsqueda.....	16
5.2	Primera selección	17
5.2.1	Tabla 2	18
5.2.2	Tabla 3	25
5.3	Segunda selección.....	26
5.3.1	Tabla 4	26
6.	Discusión	28
6.1	Análisis comparativo	28
6.2	Carencia de Estudios.....	35
7.	Conclusión	36
8.	Bibliografía	38

Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica.

Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica.

Teaching English as foreign language Teaching English as a foreign language to students with autism spectrum disorder. Bibliographic review.

- Elaborado por Ángel Manuel Laguna Laborda.
- Dirigido por Lucía González-Mendiondo Carmona.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2023
- Número de palabras (sin incluir anexos): 10956

Resumen

El presente documento consiste en una revisión bibliográfica sobre los diferentes instrumentos educativos destinados a favorecer el aprendizaje de la asignatura de inglés como Lengua Extranjera por parte del alumnado con trastorno del espectro autista que se encuentran en la etapa de educación primaria. Para ello, este estudio abarca los diferentes materiales pedagógicos que apoyan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnado TEA, así como metodologías destinadas a adaptar la manera de enseñar, el propio espacio, la estructura o el sistema de organización del aula. Todas ellas basadas en teóricos de la educación como Chomsky, Vygotsky o Asher entrelazadas con el conocimiento sobre el trastorno del espectro autista desde Kanner hasta la actualidad. Con este objetivo se ha llevado a cabo una búsqueda y filtrado de la información, posteriormente se ha procedido a comparar los elementos propuestos en los diferentes documentos seleccionados. El resultado muestra la diversidad de teorías educativas para un mismo aprendizaje, basadas en el hecho de la diferenciación entre cada alumno TEA. Esto produce que el profesorado deba analizar cada una de las propuestas y aplicarlas según las necesidades concretas de cada alumno.

Palabras clave

Educación, Trastorno del espectro autista, inglés, Lengua Extranjera.

Abstract

This document consists of a bibliographic review of the different educational instruments designed to promote the learning of the subject of English as a Foreign Language by students with autism spectrum disorder who are in the primary education stage. To this end, this study covers the different pedagogical materials that support the learning of English as a foreign language in ASD students, as well as methodologies aimed at adapting the way of teaching, the space itself, the structure or the classroom organization system. All of them based on educational theorists such as Chomsky, Vygotsky or Asher intertwined with knowledge about autism spectrum disorder from Kanner to the present. With this objective, a search and filtering of the information has been carried out, subsequently the elements proposed in the different selected documents have been compared. The result shows the diversity of educational theories for the same learning, based on the fact of differentiation between each ASD student. This means that teachers must analyse each of the proposals and apply them according to the specific needs of each student.

Key Words

Education, Autism Spectrum Disorder, English, Foreign Language.

2. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad es más consciente de la diversidad presente en la población. Dichas diferencias pueden darse a muy distintos niveles, y al mismo tiempo que encontramos más casos y los tenemos más presentes, miramos más hacia la inclusión de los mismos. Esto, afecta en todos los ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo la educación, en la que se dan cada vez más pasos hacia la inclusión de toda la diversidad del alumnado y, concretamente, del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En el presente estudio lleva a cabo una revisión sistemática de 30 artículos en los que se analizan los aspectos que rodean uno de los trastornos que pueden causar esa diversidad a nivel cognitivo y de desarrollo, el trastorno del espectro autista, alrededor de la escolarización del alumnado diagnosticado con el mismo, concretamente en torno a los métodos didácticos utilizados en la asignatura de inglés como lengua extranjera.

Dicha revisión se va a realizar en el contexto social de España en el 2023, tratando de focalizar el estudio en los documentos más recientes y referentes a la legislación vigente en dicho territorio.

Previamente, se analiza el marco en el que se trabaja, inicialmente sin atender a los ya mencionados factores geográficos y sociales, para luego establecer unos criterios de búsqueda y filtrado de la documentación. Una vez seleccionados los archivos a analizar, se desarrolla un compendio y análisis de las propuestas en materia de metodología y herramientas didácticas, para concluir con una apreciación de la investigación que falta en este campo.

3. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es profundizar en el contenido de los estudios recientes que abordan la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el alumnado con TEA.

Con este objetivo en mente, se establece un marco teórico sobre el que trabajar, y que funcione a modo de herramienta informativa para el autor y el lector sobre los distintos aspectos envueltos en esta temática.

Como adición a este primer objetivo, y teniendo en cuenta las corrientes más actuales, que abogan por la inclusión e integración de los alumnos que muestran diversidades dentro de las aulas ordinarias en la medida de lo posible; se plantea la meta de que el autor del presente trabajo amplíe su formación y conocimientos de la carrera de Magisterio en Educación Primaria con elementos relativos alumnado con TEA que pueda encontrarse a lo largo de su carrera profesional. Esto, concretamente, se enfoca a la enseñanza de la asignatura en la que se especializa: el inglés como lengua extranjera.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ¿Qué es el TEA?

El Trastorno del Espectro Autista, o TEA es un trastorno identificado por primera vez en 1943, por Leo Kanner, que en su trabajo analizó 11 casos de niños a los que se consideraba débiles mentales o esquizofrénicos, y concluyó que “una rápida revisión del material hace inevitable que surjan una serie de características comunes esenciales. Estas características conforman un único «síndrome», no referido hasta el momento” (1993, p.242).

Desde entonces, la definición del comportamiento de las personas TEA ha pasado por diversas categorizaciones y por numerosos debates en el ámbito de la salud psicológica (Grosso, 2021). Actualmente es considerado un trastorno del desarrollo neurológico por el DSM-V de la American Psychiatric Association, que aporta también una clasificación de gravedad definida por “deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.” (APA, 2014, sección 2 p.28).

Si bien estas dos características son comunes, en mayor o menor medida, a todos los afectados y nos permiten identificar dicho trastorno, los síntomas clínicos que podemos encontrar en personas diagnosticadas varía mucho de paciente a paciente, como también lo hacen el desarrollo de sus capacidades lingüísticas e intelectuales (Vidriales, 2021).

No obstante, pese a que el TEA pueda afectar al desarrollo de las capacidades intelectuales de las personas que lo padecen, sugieren que aproximadamente un 24% de los niños y jóvenes afectados presentan una discapacidad intelectual directamente asociada al propio trastorno, mientras que un 53% presenta un funcionamiento intelectual igual o superior al resto de la población en la misma edad. Respecto al 23% restante,

muestran un funcionamiento intelectual inferior a la media, pero sin alcanzar los límites de la discapacidad intelectual (Vidriales, 2021).

Con esto dicho, la clasificación por gravedad que hace el DSM-V en función de estos dos factores podemos observarla en la Tabla 1.

4.1.1 Tabla 1

Niveles de gravedad del TEA

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el

	intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 1 “Necesita ayuda”	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya</p> <p>La conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

(American Psychological Association, 2014, p.31-32)

4.2 Escolarización del alumnado TEA

Actualmente a nivel educativo en España, la ley en vigor es la Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación, o LOMLOE, publicada en 2020. Si bien en esta no se contempla explícitamente la situación de los estudiantes con trastorno del espectro autista, estos se recogen bajo el término de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, definido como:

Aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (art. Único, apartado 49 quinquies)

Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica.

Del mismo modo, esta ley asegura que el sistema educativo debe proveer los recursos para identificar a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo lo más temprano posible y para asegurar que dicho alumnado pueda alcanzar los objetivos educativos correspondientes a sus iguales entre el alumnado (LOMLOE, 2020, art. Único, apartado 49 quinquies), lo cual es válido para las tres etapas de educación pre-universitaria: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria; y afecta tanto a los centros ordinarios como a los centros de educación especial.

El total de estudiantes matriculados en enseñanzas no universitarias en el curso 2021/22 asciende a 8252826 según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, incluyendo tanto los escolarizados en educación regular como el alumnado matriculado en educación especial.

Entre estos alumnos, podemos encontrar aquellos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por motivos de discapacidades o trastornos. Dentro de este grupo la situación más común es la de trastorno del espectro autista, ascendiendo a un total de 69002 estudiantes para el curso 2021/2022, lo que implica que un 0,84% del total de alumnos matriculados en enseñanzas no universitarias estaban diagnosticados con dicho trastorno.

A la hora de tratar con estos estudiantes, los métodos variarán en función de las características y recursos del centro, así como de la gravedad del caso concreto con el que se esté tratando. También se tiene en cuenta que en los casos concretos en los que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no consiguiesen alcanzar los objetivos marcados para el nivel de educación obligatoria en el que se encuentren se la ley fomenta ofertas formativas adaptadas para ellos con la intención de favorecer la inclusión (LOMLOE, 2020, art. Único, apartado 50 bis). Así pues, las adaptaciones que se realicen para los estudiantes TEA estarán enfocadas en la medida de lo posible a su inclusión educativa.

Dicha inclusión sería definida por Booth y Ainscow (2015) de la siguiente manera:

*La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos.
Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante*

Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica.

la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra. (2015, p.13)

Con el fin de alcanzar dicha inclusión para el alumnado TEA, Gállego (2012, p.13) nos presenta diferentes modalidades de escolarización de estos alumnos en función de su gravedad y ordenadas de menor a mayor inclusión:

- CENTRO ESPECIFICO DE AUTISMO: Para alumnado que necesita condiciones de aprendizaje muy individualizadas.
- CENTRO ESPECIFICO: El alumno interactúa con otros escolares ampliando las posibilidades de relación con otros niños que no son autistas.
- AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL UBICADAS EN CENTROS ORDINARIOS: Permiten al alumnado con TEA beneficiarse de interacciones sociales, con niños normotípicos y a la vez recibir un aprendizaje adaptado e individualizado.
- ESCOLARIZACION COMBINADA: El alumno asiste de forma simultánea al centro ordinario y al específico. Ambos centros desarrollan el currículo conjuntamente y requiere la coordinación de todos los profesionales implicados.
- CENTRO ORDINARIO: El niño se integra en un aula ordinaria con las adaptaciones y los apoyos específicos para optimizar la respuesta educativa.

No obstante, dentro del marco legislativo en España, habríamos de cambiar la denominación Centro Específico de Autismo por Centro de Integración Preferente, y Centro Específico por Centro de Educación especial. De este modo, la nueva clasificación quedaría de la siguiente manera:

- Centro de Integración Preferente
- Centro de Educación Especial
- Aula de Educación Especial ubicada en Centro Ordinario
- Escolarización Combinada
- Centro Ordinario

Dentro de esta clasificación, “suelen primar las medidas ordinarias, y las adaptaciones que se desarrollan deben tomar como referencia los criterios generales de evaluación establecidos en las programaciones didácticas.” (Velasco, 2020, p.93).

Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica.

Dichas adaptaciones, pueden ser no significativas en caso de que no modifiquen los objetivos de etapa ni los criterios de evaluación sino los contenidos y metodologías empleados, o significativas en caso de que alteren los objetivos de etapa o los criterios de evaluación. Estos últimos se aplicarán cuando la diferencia de nivel entre el estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo y los compañeros de su mismo grupo presenta un desfase de dos o más años en lo referente a los contenidos curriculares (Vidriales, 2021).

Velasco (2020) nos aclara que dichas adaptaciones deben seguir unos principios concretos:

- Flexible: El currículo puede modificarse.
- Basadas en el estudiante: El currículo se adapta al estudiante.
- Contextuales: Se toma en cuenta el contexto inmediato.
- Realistas: Es necesario partir de planteamientos realistas, es decir conocer el recurso disponible y hasta donde es posible llegar.
- Cooperativas: Los docentes trabajaran en equipo para plantear adaptaciones curriculares.
- Participativas: Los padres de familia proporcionan información valiosa para la elaboración de adaptaciones curriculares.

En lo que respecta al alumnado TEA en un centro ordinario, ya sea total o parcialmente e incluyendo o no este centro un aula especializada, los casos que encontramos son mayormente de grado 1 o de grado 2 a lo sumo. Si bien incluso en estos casos no podemos agrupar a todos el alumnado TEA en un único listado de síntomas, y por lo tanto afirmar una serie de medidas que les ayude a la integración de todos por igual, sí encontramos algunas herramientas didácticas que promueven su aprendizaje, participación y bienestar, como pueden ser la anticipación de las actividades que se planea realizar con el grupo, la implementación de refuerzos visuales como pictogramas, o la limitación de los estímulos externos a los que se somete al alumnado TEA (Wasiliew, 2020)

En adición, “tener una visión inclusiva no solo beneficia a quienes se ven incluidos dentro de la diversidad como las nombradas anteriormente, sino que promueve una mejora educativa que alcanza al total del alumnado y los miembros de la comunidad educativa.” (Carballo, 2022, p.5). Dicha mejora educativa se puede presentar tanto a nivel

personal, promoviendo una educación y sociedad más inclusivos y concienciados de las diversidades presentes; como a nivel académico, ya que estamos dando a los estudiantes nuevas herramientas con las que alcanzar los conocimientos que se quieren enseñar en el aula.

4.3 Enseñanza del inglés

Actualmente en la mayoría de colegios en España, se estudia el inglés como lengua extranjera. En este contexto de lenguaje educativo, cabe destacar la diferencia entre lengua extranjera, o LE, y segunda lengua, o L2. Con lengua extranjera nos referimos a cualquier idioma que no sea autóctono del país del alumnado, es decir que provenga de una localización extranjera. Por su parte con L2 hablamos de la segunda lengua que el alumnado aprenda después de su lengua materna o lengua nativa.

Si bien esta segunda suele ser una LE no tiene por qué coincidir en todos los casos, pudiendo tratarse la L2 de una lengua autóctona de la región en la que los alumnos crecen, aunque no se hable en el resto del país, como ocurre con el catalán o el vasco.

Una vez aclarada la diferencia entre ambos términos, cabe destacar la importancia del aprendizaje de una LE, tal y como apunta el currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón:

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. (2022, p.25936).

Dentro de este contexto, podemos encontrar que la LE más comúnmente usada para comunicaciones entre personas de distintas nacionalidades es el inglés, lo cual remarca la necesidad de incluir dicho idioma en la enseñanza obligatoria del alumnado, lo que ha llevado al diseño e implementación de diferentes propuestas metodológicas como resultado de los avances en didáctica, lingüística, psicología y otras disciplinas. (Gooding de Palacios, 2020).

Dichas propuestas metodológicas no son lo único que ha ido cambiando, sino que estas se combinaban con diferentes enfoques y teorías acerca del aprendizaje del lenguaje. Estas teorías pertenecen a diversas corrientes de pensamiento y nacieron en distintos momentos cronológicos y sociales, pero algunos de estos enfoques aún son usados o estudiados y permiten la combinación con metodologías más recientes.

Según el trabajo de Gooding de Palacios (2020) podemos dividir estas corrientes de enseñanza en cinco enfoques definidos:

- **Enfoque Tradicional:** Este enfoque parte de la relación de transferencia del conocimiento o idioma entre el educador y el estudiante como si se tratase de un objeto. En este enfoque podríamos encontrar métodos de enseñanza como el de traducción gramatical o grammar-translation, GM.
- **Enfoque Natural:** Este enfoque parte de los principios naturales del aprendizaje y el profesor crea estímulos e intereses variados dentro del lenguaje, suministrando una fuente comprensible de aprendizaje. Una metodología que entra dentro de este enfoque es el método directo o Direct Method, DM.
- **Enfoque Estructuralista:** Trabaja con la suposición de que las diferentes lenguas trabajan con un sistema de estructuras que pueden aprenderse a través de conductas y repetición. Podemos incluir en este enfoque metodologías como el método audio-lingüístico o Audio-Lingual Method, ALM.
- **Enfoque Comunicativo:** El objetivo de este enfoque cambia, ya no es enseñar un idioma a los estudiantes, sino capacitarlos para alcanzar una comunicación real y efectiva en la L2. El método comunicativo o Communicative Method, CM, forma parte de este enfoque.
- **Enfoque Humanista:** Con esta perspectiva, el alumnado y el desarrollo de sus capacidades, necesidades, expectativas e intereses pasan a ser el eje en torno al que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de metodología que sigue este enfoque es el método de respuesta física total o Total Physical Response Method, TPR.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, y según Garrote (2019), podemos destacar cinco teorías básicas en la concepción moderna del aprendizaje de una LE o L2. “Hablamos de teorías básicas, ya que son las más representativas o extendidas; no

obstante, el campo de estudio sobre el aprendizaje de una L2/LE es mucho más amplio.” (Garrote, 2019, p.23).

La primera de estas teorías es la Hipótesis de la Identidad, que asevera que:

Dada la predisposición innata del niño para adquirir el lenguaje, el proceso de adquisición de la L2 es prácticamente idéntico al de la L1, por lo que los errores que cometen los aprendices de esa L2 son los mismos que los de quien aprende una L1, es decir, son generalizaciones y simplificaciones incorrectas. (Rico, 2004, p.179).

La segunda de estas teorías es el Análisis Contrastivo, la cual defiende que el aprendizaje de un idioma consiste en la adquisición de hábitos. Esto se fundamentaba en la creencia de que estableciendo las diferencias lingüísticas del L1 y L2 del aprendiz era posible predecir los problemas que un estudiante de determinada L2 podría afrontar. (Thao, 2020). Con esto en cuenta, esta teoría asocia los errores con una mala asociación o transferencia de hábitos entre ambas lenguas.

La tercera teoría, el Análisis de Errores, surgió a modo de respuesta a las críticas al análisis contrastivo (Garrote, 2019). Esta teoría comparte con el análisis contrastivo el concepto de error como centro de la misma, pero pone el enfoque en el análisis de los errores que el aprendiz produce al usar la L2, ampliando el campo de estudio de estos y su clasificación más allá de una mala transmisión entre idiomas.

Esta teoría defiende que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso creativo durante el cual el aprendiz, en función de los datos que recibe de hablantes expertos, utiliza sus propios recursos para ir dominando las reglas de la L2/LE. (Garrote, 2019). Esto, relaciona esta teoría con Noam Chomsky y su teoría de la Gramática Universal, acerca de la cual se puede decir que:

Sostiene que el ser humano tiene la capacidad para hacer uso del lenguaje, creando y produciendo oraciones no antes escuchadas ni dichas, esto se logra gracias a la comprensión de la estructura interna de la lengua que viene incorporada en la carga genética del niño y se desarrolla a lo largo de su vida (Macias, 2022, p.559).

De este modo Chomsky, cuya teoría se basa en el mentalismo y el innatismo, defiende la existencia de una Gramática Universal común a todas las lenguas, e innata para el ser humano; la cual se compone de unos principios o generalizaciones respecto a la estructura del idioma y comunes a todos ellos, y de unos parámetros consistentes en las variaciones que los diferentes lenguajes aplican a los principios.

La cuarta teoría básica que podemos encontrar es la Teoría de las Variedades del Aprendiz, también conocida como teoría del interlenguaje. Este último término se atribuye a Larry Selinker. Él señalaba este término como un sistema lingüístico entre la lengua nativa y la lengua que se pretende aprender, y usada por los estudiantes de dicha L2. (Wang, 2020).

Esta teoría toma la creatividad que la teoría del Análisis de Errores achaca a las creaciones de los aprendices de L2, y califica el conjunto de recursos que un cierto aprendiz tiene como una variedad lingüística propia. Así pues, el proceso de aprendizaje se compondría de los distintos cambios desde una variedad, o estado de la lengua, a otra superior y más refinada (Garrote, 2019)

La última de estas teorías fue enunciada por Stephen Krashen, autor del Monitor Model. Dicha teoría sobre la adquisición de una segunda lengua incluye cinco hipótesis (Martínez, 2020) enunciadas por el propio autor, dichas hipótesis son:

- Hipótesis de la adquisición/aprendizaje: Hay dos formas de dominar una LE, la adquisición natural y subconsciente, y el aprendizaje consciente
- Hipótesis del orden natural: Con el objetivo de alcanzar un dominio de la lengua, los estudiantes deben seguir un orden en los elementos morfológicos y sintácticos adecuado, similar al de los hablantes L1 de esa lengua.
- Hipótesis del monitor: se relaciona con la primera hipótesis mencionada, y le da mayor relevancia al lenguaje adquirido, dejando al lenguaje aprendido con la función de actuar como monitor, como un filtro que permite corregir errores antes de hablar o escribir.
- Hipótesis del input: en esta hipótesis, Krashen muestra el concepto de que para poder aprender un idioma y pasar del nivel X que posee el aprendiz al nivel X+1, se debe entender la información que recibimos.

Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica.

- Hipótesis del filtro afectivo: Para el aprendizaje resulta de gran relevancia la personalidad, motivación y otras variables emotivas y psicológicas del estudiante respecto a lo que se está aprendiendo.

4.4 Inglés y estudiantes TEA

Conforme se intenta aumentar el campo de inclusión del alumnado TEA en las aulas, inevitablemente se deben afrontar las discrepancias que puedan surgir en el proceso de aprendizaje respecto al resto de estudiantes. En este orden de actuación, se han realizado una gran cantidad de estudios en los últimos años sobre dicha inclusión a nivel educativo.

Dentro de este conjunto de estudios, algunos se han enfocado concretamente al aprendizaje del inglés o de otros idiomas entre estos estudiantes, pero la mayoría de dichos estudios se han enfocado hacia el uso de una herramienta didáctica concreta más que hacia el aprendizaje del inglés en sí mismo.

Del mismo modo, muchos de los documentos elaborados para estudiar las implicaciones de la enseñanza de inglés a estudiantes TEA se centran en la exposición y análisis de casos concretos y en la metodología aplicada sobre dichos casos.

En este trabajo vamos a revisar el posible material relacionado con el tema para ver qué elementos metodológicos y que herramientas didácticas se repiten y son las más empleadas o extendidas.

5. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la finalidad del proyecto, se ha realizado una búsqueda y revisión de diversos documentos académicos, estableciendo para ello unos parámetros de búsqueda y de selección, para posteriormente realizar una comparativa y recopilación de los elementos que aparezcan con mayor frecuencia.

La búsqueda realizada está enfocada desde la posición hipotética de un profesor de inglés en educación primaria que se encuentra, por primera vez, con un estudiante T.E.A en uno de los cursos a los que da clase. Se toma este punto de vista ya que un profesor con mayor experiencia con este alumnado o con otra especialidad en el campo del magisterio, conocerá previamente posibles metodologías que pueda emplear o sabrá

dónde puede localizarlas de ser necesario. También esta selección de especialidad en el hipotético profesor responde a la naturaleza del propio tema del trabajo. Así pues, algunos de los parámetros establecidos para la búsqueda y selección de los documentos responde a esta perspectiva de informarse en una posición de primer contacto con el tema a tratar.

5.1 Parámetros de búsqueda

Una vez establecido el punto de vista a tomar en cuenta, el motor de búsqueda que se emplea es Google Academic. Este es un servicio de la empresa Google que se ofrece para la búsqueda de documentación dentro del ámbito académico. Se ha seleccionado dicha plataforma por ser un instrumento de búsqueda para documentación y artículos académicos de carácter gratuito y uso sencillo. Esto significa que cualquier persona puede acceder a este buscador y manejarlo eficazmente, además de que se trata de una herramienta útil para encontrar documentación verídica con mayor sencillez al estar centrado en el ámbito académico.

En el motor de búsqueda seleccionado, se pueden establecer los parámetros de búsqueda y se presentan los resultados obtenidos repartidos en páginas de 10 elementos cada una. Teniendo en cuenta que normalmente el usuario medio no revisa todas las pestañas disponibles sino solo las primeras, se va a limitar la búsqueda de documentos a los mostrados en las tres primeras pestañas del buscador.

Del mismo modo, al estar en el supuesto de un profesor en el territorio español, deberá intentar adaptarse a la normativa correspondiente. Por ello, se determina como filtro de búsqueda en el propio navegador que muestre únicamente las páginas en español, para continuar calibrando la búsqueda en función de este aspecto más adelante en la búsqueda.

Por el mismo motivo, al haberse aprobado la actual ley de educación en España a finales del año 2020, se limitarán los años de publicación de los posibles resultados mostrados a los elementos realizados a partir de dicha fecha. Teniendo en cuenta esto último, y que la ley mencionada fue aprobada en diciembre de ese año, se establecerá la búsqueda para documentos publicados a partir del año 2021.

Una vez aclarados los parámetros de configuración de la búsqueda, se definen las palabras clave para introducir en el buscador. Al estar trabajando en el ámbito educativo, la primera de esas palabras debe ser enseñanza, ya que eso limitará a los documentos

posibles a aquellos relacionados al campo de la educación. Del mismo modo, al estar trabajando una asignatura concreta, el inglés, incluimos dicha palabra clave para eliminar cualquier resultado que no se relacione directamente con ella.

Junto a la enseñanza de la lengua inglesa, el otro elemento fundamental de este trabajo es el trabajo con estudiantes TEA, de modo que incluye también como término clave para la búsqueda. No obstante, y para evitar posibles cruces con artículos que no estén relacionados, pero incluyan esa combinación concreta de letras, se va a introducir el nombre concreto del trastorno que estamos estudiando en lugar de su acrónimo, es decir Trastorno del Espectro Autista.

Retomando la situación que se ha planteado para la búsqueda, de un profesor español, ya se han limitado a los documentos a los publicados en el idioma del país y a los años tras la publicación de la actual ley, pero se debe tener en cuenta que usar simplemente estos parámetros puede incluir publicaciones de otros países hispanohablantes que trabajen con diferentes legislaciones.

Concretando más, se debe destacar que, si bien se comparte una legislación en todo el país, cada Comunidad Autónoma tiene su propio currículum, que, si bien son parecidos, pueden mostrar diferencias. Eso también se debe tener en cuenta, por lo que se añade a la búsqueda como palabra clave el nombre de la Comunidad Autónoma en la que se realiza este trabajo: Aragón.

Finalmente, y teniendo en cuenta todos los parámetros anteriormente mencionados, la búsqueda a introducir en la plataforma es: enseñanza inglés trastorno del espectro autista Aragón. Esta se realizará con los parámetros de documentos solo en español y publicados a partir del 2021.

5.2 Primera selección

Una vez realizada la búsqueda, salen un total de 252 resultados. No obstante, como ya se ha mencionado anteriormente, la primera limitación va a ser al número de pestañas revisadas en el buscador, ya que el usuario medio no comprueba todos los elementos resultantes. Así pues, eso deja un resultado total de 30 documentos derivados de la búsqueda realizada, siendo los siguientes:

5.2.1 Tabla 2

Resultados de la primera búsqueda.

Número	Título del documento	Autor /a /es /as	Año
1	¿ Cómo se aborda la enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnado con trastorno del espectro autista?	Bosque Torrente, M. P., & Forcadell Aznar, L.	2021
2	Construir una escuela inclusiva para el alumnado con Trastorno de Espectro Autista: Análisis de percepciones del profesorado sobre la acción de enseñanza-aprendizaje.	Latorre Coscolluela, C., Liesa Orús, M., & Rivera Torres, M.	2020
3	Influencia de la metodología TEACCH en la enseñanza de niños con trastorno del espectro autista.	Cornejo Castillo, M. L.	2022
4	Estrategias terapéuticas de	Yapud, P., & Andrés, B.	2022

	intervención en el lenguaje en niños con Trastorno del Espectro Autista		
5	El uso de las TIC para la estimulación de la comunicación y el lenguaje en niños con Trastorno de Espectro Autista.	Campo Gayan, A., & Modrego Alarcón, M.	2022
6	Programa de Salud dirigido a familias de niños con Trastorno del Espectro Autista	Aldea, L. A.	2022
7	Programa de Salud dirigido a familias de niños con Trastorno del Espectro Autista	Aldea, L. A.	2022
8	El uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación para la enseñanza del inglés en alumnos con trastorno del neurodesarrollo.	Osorio Cruz, C. M., & Valverde Villegas, I.	2019

9	Proyecto de enseñanza de la lengua inglesa en niños y niñas de seis años con inclusión de alumnos con TEA	Gómez Torno, C.	2022
10	Asperger: Programa de Salud dirigido a padres.	Loza Navarro, I., & Fleta Zaragozano, J.	2021
11	Realidad aumentada en la intervención con estudiantes con trastorno del espectro autista.	Alcívar Pincay, A., Pantaleón Cevallos, Y., & Corral Joza, K.	2022
12	Trastorno del Espectro del Autismo (TEA): Evaluación e intervención neuropsicológica de un caso.	Campos Adrián, A.	2022
13	Asperger: Programa de Salud dirigido a padres.	Loza Navarro, I., & Fleta Zaragozano, J.	2021
14	Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el trastorno del	Gilabert Cerdá, A., Lorenzo Lledó, G., Lorenzo Lledó, A., & García Albaladejo, E.	2022

	espectro autista: realidad aumentada.		
15	Programa domiciliario de intervención naturalista conductual basado en el desarrollo (NDBI) para niños de 0-5 años con Trastorno del espectro autista: a propósito de un caso.	Garcés Berdejo, N., & Herrero Gallego, P.	2021
16	Programa domiciliario de intervención naturalista conductual basado en el desarrollo (NDBI) para niños de 0-5 años con Trastorno del espectro autista: a propósito de un caso.	Garcés Berdejo, N., & Herrero Gallego, P.	2021
17	El Trastorno del Espectro Autista en el aula ordinaria. Propuesta de intervención" FiesTEA en la selva".	Muñoz Raga, M. J.	2022

18	Mejoramos la interacción gracias al juego. Intervención educativa para la mejora de la interacción social a través de la Educación Física en alumnos con Trastorno del Espectro Autista.	Barreiro Álvarez, P.	2023
19	Sensaciones y aprendizaje, mediante cuentos didácticos, en el trastorno del espectro autista.	Martinez Alcañiz, I., Esteban Moreno, R. M., & Blanchard Giménez, M.	2022
20	Sistemas alternativos de comunicación: estrategias de tratamiento en el desarrollo del lenguaje en niños con TEA	Sáenz Rangel, M. D., Alvarado Espinoza, S. M., Morales Peralta, A. M., & Guerrero Poza, E. P.	2023
21	El trastorno del espectro autista infantil y su influencia en el aprendizaje escolar en niños de cuarto	Naranjo Gallo, J. G.	2022

Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica.

	año de Educación General Básica		
22	Estudio de caso: trastorno del espectro autista, evaluación y propuesta de intervención desde un enfoque inclusivo.	García Giménez, M.	2022
23	El mundo del Trastorno del Espectro Autista en Trabajo Social y el ámbito educativo	Dikatuka Lema, A., & Remartínez, I.	2021
24	Revisión bibliográfica sobre el uso de la terapia asistida con animales (TAA) en niños /as con trastorno del espectro autista (TEA) en edad escolar	García Muñoz, L.	2022
25	Estrategias de aprendizaje-estudio y autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista.	Azerrad Urrutia, L.	2022

26	Comunicación en clave musical un programa educación para la salud, a través de la musicoterapia, dirigido a los padres de los niños con TEA.	Galán Gómez, J.	2021
27	Módulo III. 5. Patologías en edades tempranas: Trastornos del Espectro del Autismo.	Martínez Martín, M.	2022
28	Aportaciones de la traumaterapia en la atención educativa al alumnado con dificultades en la convivencia, la conducta o el aprendizaje: Experiencia en centros educativos de infantil y primaria de la comunidad autónoma de Aragón.	Remiro, B.	2023
29	Propuesta de intervención con alumnado TEA:	Murillo Izaguerri, J. C., & Lorient Balaños, J.	2022

	Educación Vial en un aula TEA.		
30	Enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con tempo cognitivo lento (TCL)	Gutiérrez Henao, M., & Céspedes Castrillón, G.	2021

Tabla de elaboración propia.

Tras realizar esta búsqueda, se pueden observar algunos elementos que no cumplen con los parámetros especificados en la búsqueda inicial, así como algunos documentos repetidos. Así pues, se va a proceder a eliminar dichos elementos, quedando un total de 1 único resultado, siendo este el siguiente:

5.2.2 Tabla 3

Resultados de la primera búsqueda revisados.

Número	Título del documento	Autor /a /es /as	Año
1	¿ Cómo se aborda la enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnado con trastorno del espectro autista?	Bosque Torrente, M. P., & Forcadell Aznar, L.	2021

Tabla de elaboración propia.

En este proceso de eliminación, además de tratarse de artículos repetidos, los principales motivos de eliminación han sido los siguientes:

- Se han eliminado los artículos que no concretaban su estudio en los estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista.
- Se han descartado los documentos que estaban más relacionados con el campo sanitario que con el educativo.
- Se han descartado los elementos que no centraban el estudio educativo en el aprendizaje de la lengua inglesa.
- Se han eliminado los artículos que no coincidían en la fecha de publicación con lo especificado en los parámetros de búsqueda previamente establecidos.
- Se han descartado los documentos referentes a países y legislación diferentes a la actual en España.

5.3 Segunda selección

Debido a la escasez de resultados que aparecen en la búsqueda con los parámetros establecidos, se procede a ampliar el rango de selección, realizando una nueva consulta en el motor de búsqueda, pero cambiando una de las palabras clave, Aragón, por una de mayor amplitud, España. En este cambio, se está dejando atrás la evaluación según el currículo concreto de la comunidad autónoma, pero se mantiene el análisis según una misma ley vigente, la LOMLOE en España.

Con este cambio, la nueva búsqueda realizada queda con los siguientes conceptos clave: enseñanza inglés trastorno del espectro autista España. Para esta nueva búsqueda se mantienen los criterios de tiempo e idioma de la búsqueda previa, pero se conservará el documento resultante de la primera búsqueda independientemente de los elementos resultantes de la segunda consulta.

Para esta búsqueda, aparecen un total de 2040 resultados, pero nuevamente nos ceñiremos a los 30 primeros. Tras revisar estos resultados y hacer el mismo proceso de selección que en la consulta anterior, han quedado 4 documentos restantes, incluido el que se rescata de la primera búsqueda, siendo estos recogidos en la Tabla 4.

5.3.1 Tabla 4

Resultados de la segunda búsqueda

Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica.

Número	Título del documento	Autor /a /es /as	Año
1	¿ Cómo se aborda la enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnado con trastorno del espectro autista?	Bosque Torrente, M. P., & Forcadell Aznar, L.	2021
2	La enseñanza del inglés en alumnos con TEA: una propuesta de refuerzo educativo a través del inglés en Educación Infantil.	Enriquez Caballero, B.	2023
3	Proyecto de enseñanza de la lengua inglesa en niños y niñas de seis años con inclusión de alumnos con TEA	Gómez Torno, C.	2022
4	Adquisición del inglés como lengua extranjera en alumnos de educación infantil	Cardona Cabrera, N.	2021

	con TEA Algunos recursos didácticos.		
--	--------------------------------------	--	--

Tabla de elaboración propia.

Finalmente, se ha optado por mantener los criterios de búsqueda previamente enlistados como criterios de selección, pudiendo separar así estos 4 documentos académicos relacionados al tema que se quiere explorar.

6. DISCUSIÓN

6.1 Análisis comparativo

A lo largo de este apartado, se realiza una comparativa acerca de las propuestas en materia de metodología, recursos y herramientas didácticos planteados en los cuatro trabajos obtenidos en las búsquedas que se han realizado, los cuales han sido previamente mencionados en la Tabla 4. Esta labor se realiza observando similitudes y diferencias, los métodos que se repiten y los que aparecen menos, analizando las propuestas y las conclusiones a las que llegan los propios autores de los documentos analizados, y finaliza con una propuesta de apartados que podrían quedar pendientes de investigar en un futuro.

En primer lugar, cabe destacar que en los cuatro trabajos analizados se puede identificar una idea común, independientemente de las metodologías o herramientas que planteen y del éxito que se prevea o hayan podido observar en su aplicación, y es la idea de que no todas las herramientas van a obtener el mismo resultado en todos los estudiantes TEA. De acuerdo con lo señalado anteriormente, si bien las personas diagnosticadas con este trastorno comparten unos rasgos comunes, la sintomatología concreta que vaya a presentar cada paciente, y en nuestro caso como educadores cada estudiante, varía de un caso al siguiente (Vidriales, 2021). Esto causa que igual una metodología que no presenta resultados en un estudiante, o que incluso ha presentado una evolución negativa al aplicarse, puede ser muy beneficiosa para otro alumno en su mismo curso y con el mismo diagnóstico.

Otro punto común de todos los documentos comparados es la perspectiva inclusiva que toman. En todos los casos se ha querido poner como prioridad la integración del alumnado TEA entre sus compañeros de clase, sus iguales, hayan sido diagnosticados con

este u otros trastornos o no. Claramente, teniendo esto en cuenta, todas las propuestas planteadas en estos cuatro documentos sitúan al estudiante TEA en un aula ordinaria.

Pese a esta aparente inclusión, únicamente Cardona (2021) y Gómez (2022) abogan por realizar actividades grupales con todos los alumnos del aula en lugar de realizar una actividad separada del resto con el alumnado TEA. Conectando con el marco teórico establecido anteriormente, esta actitud de las otras dos autoras ignora la propuesta de autores como Carballo (2022) de que la aplicación de la metodología de apoyo al estudiante TEA a todo el grupo favorece el desarrollo del resto del alumnado de la clase.

En el estudio de Bosque (2021), en el que entrevista a varios profesores de la asignatura estudiada que han tenido trato con alumnos TEA, da algo de luz acerca del motivo detrás de esta situación, pudiendo destacar varios de los profesores que no siempre los colegios ordinarios están preparados ni a nivel material ni a nivel personal para la correcta integración de estos alumnos.

Dentro de las herramientas que se proponen para trabajar con el alumnado TEA, todos los trabajos estudiados destacan el uso de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación, o SAAC. Estos consisten en métodos alternativos para suplir, apoyar o aumentar una ausencia o deficiencia del lenguaje oral, rasgo común entre las personas diagnosticadas con autismo.

Concretamente dentro de estos sistemas, se propone en todos los casos el uso de pictogramas, imágenes o iconos sencillos relacionados con palabras o conceptos concretos y que pueden resultar de uso diario. Específicamente en Aragón, se ha creado la plataforma ARASAAC, un recurso de libre uso que posee un banco con cientos de pictogramas, lo cual incluye formas alternativas de varios de ellos y audios de la palabra que representan en varios idiomas. Esta plataforma, además, ofrece varias aplicaciones informáticas de uso gratuito para poder facilitar su empleo.

Dentro del uso de este tipo de elementos, se propone su empleo tanto para crear rutinas que el alumno pueda seguir, como para señalar los diferentes puntos y lugares del aula y el centro que puedan resultar de interés para el alumnado, y que así resulte más fácil localizarlos. Centrándonos en la asignatura de inglés, se propone el uso de estos pictogramas tanto para ayudar a que los alumnos asocien las palabras con su

correspondiente significado; como para, una vez establecida esa relación de significado, favorecer y agilizar la comunicación del alumnado TEA dentro del aula.

Otro recurso que se propone en varias ocasiones, algunas de ellas en conjunto con los pictogramas, es el uso de materiales manipulativos. Este concepto de materiales manipulativos engloba una serie de elementos, materiales y herramientas con los que el estudiante puede interactuar de forma directa; de modo que cualquier cosa que pueda condicionar o interaccionar con los alumnos puede ser así catalogado (Cardona, 2021). Sobre este tipo de materiales, Bautista (2013) enumera sus características siendo estas las siguientes:

- Carácter motivador; ya que, según la forma, textura, color y características particulares del material, despertara el interés y curiosidad para su utilización.
- Carácter polivalente; los materiales pueden ser utilizados como elementos en varias actividades escolares y como elementos de diferentes juegos
- Carácter de colectividad; su utilización puede ser individual o colectiva.
- Carácter de accesibilidad; estar organizado y disponible para la libre elección de los alumnos.

Dentro de las metodologías que se proponen, encontramos gran variedad, pero destacan las siguientes: CLIL o AICLE, TEACCH, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en juegos y metodología DUA.

Empezando con la metodología CLIL, Content Language Integrated Learning, este término fue empleado por primera vez por David Marsh en 1994, para hablar de una corriente educativa relativa al aprendizaje de lenguas extranjeras. Traducido al español como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, o AICLE

Esta metodología se basa en la premisa de que el alumnado aprende mejor un idioma extranjero si se le enseña a través de los contenidos de materias comunes, como pueden ser historia o ciencias naturales. Esta concepción del aprendizaje de la lengua extranjera también abre la puerta a la implementación conjunta de la metodología de aprendizaje basado en proyectos, dónde se emplean los conocimientos asignados a varias asignaturas para alcanzar un objetivo final de curso o etapa.

Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica.

El enfoque trabajado en esta metodología AICLE, se sostiene en los fundamentos del humanista que se ha visto previamente, poniendo la atención en los estudiantes y en sus necesidades, en este caso educativas (Gooding de Palacios, 2020). Así mismo, podemos asemejarlo a la hipótesis del filtro afectivo expuesta por Krashen, según la cual el aprendizaje será mayor si el alumnado puede encontrar una utilidad o atracción emocional hacia lo que se les está enseñando (Martínez, 2020), en este caso abarcando mayor variedad de temas y teniendo una utilidad directamente en sus estudios de otras asignaturas.

Acerca de la metodología TEACCH, o Training and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children; Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación, en español. Esta metodología fue creada por el doctor Eric Schopler en los años 70, y como su nombre indica está ideada para poner el foco de la educación en el alumnado TEA.

La aplicación de esta metodología no aplica únicamente a las tareas que se presentan al alumnado o a los contenidos de la clase, sino incluso a la organización misma del aula. En esta metodología se propone la organización de cada elemento que pueda contribuir o influir en el desarrollo del aprendizaje o en el rendimiento de la clase, como pueden ser el tiempo de las tareas y la distribución del espacio en el aula.

Este planteamiento conecta con el enfoque estructuralista que se ha visto anteriormente, que propone que el idioma debe aprenderse siguiendo una estructura fija (Martínez, 2020), y lo lleva más allá, planteando una enseñanza estructurada en todos sus aspectos. Este concepto en sí mismo, favorece el aprendizaje del alumnado TEA, que muchas veces necesitan una organización concreta y de carácter repetitivo.

En este sentido, la metodología TEACCH no solo propone este tipo de medidas, sino que plantea algunos elementos concretos que se pueden implementar en el aula y el funcionamiento de la misma de cara a facilitar el día a día de este alumnado TEA. La primera de estas medidas es el uso diario de la agenda, para un desarrollo de rutinas y disminuir la posible ansiedad con un conocimiento previo de las actividades a realizar. Esto se puede combinar con otra propuesta de esta metodología: el uso de información visual, para implementar la utilización de los pictogramas, material que se ha mencionado

previamente, para hacer aún más sencilla la adquisición de rutinas y el conocimiento previo de las actividades.

Otra metodología que destaca por aparecer en varios de los trabajos analizados es el aprendizaje cooperativo. Esta metodología propone un método de trabajo por pequeños grupos en el que se necesite trabajar en equipo para potenciar el aprendizaje propio y el de los compañeros, buscando alcanzar una meta común. Esta forma de actuar hace que los logros de uno dependan de los del resto (Juárez-Pulido et al., 2019).

Esta idea de usar grupos cooperativos fue originalmente implementada por Joseph Lancaster y Andrew Bell a finales del siglo XVIII. Así mismo, encaja en el enfoque comunicativo del aprendizaje de la lengua, ya que, al necesitar de la cooperación constante, el poder comunicarse correctamente se vuelve prioritario para el alumnado.

Este concepto, no solo permite fomentar el desarrollo de habilidades sociales, sino que propicia la aparición de varias competencias fundamentales en el ámbito laboral, tales como la capacidad de liderazgo o el reparto de tareas. Para esto, esta metodología quita el centro del aprendizaje del profesorado y lo pone en el grupo cooperativo formado por el alumnado.

Si bien se habla del trabajo cooperativo como una metodología en sí misma, esta solo habla de la naturaleza colaborativa de las actividades propuestas, dejando a discreción del profesor asignado al aula la implementación de un sistema u otro, incluyendo el tamaño de los grupos de trabajo.

También en estos documentos analizados, se habla de la metodología del aprendizaje basado en juegos. Si bien se trata de un concepto general, el introducir pequeños juegos en el proceso de enseñanza ha sido un elemento recurrente en las pedagogías de varios autores con el paso de los años, reconociendo la actividad de jugar como algo más allá de su función de entretenimiento y diversión, como es la concepción social generalizada (Cornellá et al., 2020).

Empezando con Platón, este fue uno de los primeros filósofos conocidos en reconocer el valor práctico del juego. A partir de ese punto, son numerosos los autores que han hablado de la introducción del juego en la enseñanza en sus teorías educativas, incluso en

la época contemporánea, pudiendo destacar entre estas teorías las siguientes (Cornellá et al., 2020):

- El juego como preparación: John Dewey describe el juego como una actividad inconsciente que ayuda al desarrollo social y mental en la infancia. Esta actividad infantil prepara a los que la practican para convertirse en adultos trabajadores saludables (Dewey, 1997).
- El juego como aprendizaje sensorial: Actualmente está muy extendido el método Montessori, el cual se basa en el juego sensorial empleando herramientas de uso cotidiano. El alumnado avanza a su propio ritmo, y el docente colabora ayudándole a aprender el juego (Montessori, 1964).
- El juego como terapia: Es el enfoque de las teorías psicoanalistas. Con este prisma, Sigmund Freud conceptualizó el juego como una compulsión a repetir o hacer renacer una experiencia. Lo identifica con el principio del placer (Freud, 1969)
- El juego como ensayo: Bruner afirma que uno de los principales propósitos del juego es ensayar acciones del mundo real en una diversidad de escenarios y en un ambiente seguro y libre de riesgos. Así, cuando el alumnado se encuentre con una dificultad en la vida real, no se produzca una situación de estrés (Sutton-Smith et al., 1978).
- El juego como desarrollo intelectual: Piaget dice que el juego del alumnado no es una actividad sin sentido, sino que tiene una dimensión plural y definida dentro de su propio desarrollo. El juego es una conducta innata que se inserta y permanece a través de toda la vida, incluso de adulto (Piaget, 1999).
- El juego como desarrollo social: Vygotsky hace referencia al juego simbólico destacando el hecho de que se transforman algunos objetos y, con la imaginación, se convierten en otros con un significado diferente. El juego se convierte en un espacio de interacción y relación social (Vygotsky, 1978).

Dentro de esta metodología, cabe destacar la diferenciación de esta, Aprendizaje Basado en Juegos, y el término de Gamificación. El aprendizaje basado en juegos tiene como finalidad el uso de los juegos con el fin de aprender, el hecho de jugar se convierte en un vehículo para desarrollar el aprendizaje. Por su lado, la gamificación fue definida

por Sebastian Deterding como “el uso de elementos del diseño de juegos en contextos que no están relacionados con el juego” (Deterding et al., 2011, p.10).

La última metodología que se ha destacado en los artículos analizados es la metodología DUA, o Diseño Universal de Aprendizaje. Este es un modelo de enseñanza diseñado para aplicar a un contexto de diversidad, buscando aumentar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. A diferencia de la metodología TEACCH de la que se ha hablado previamente, este método no se diseña específicamente para el alumnado TEA, sino que busca atender a toda la diversidad que pueda estar presente en el aula.

Esta metodología parte del principio de concebir la educación como un medio para lograr que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprender, proponiendo un enfoque flexible de los métodos de enseñanza, y vinculado al acceso al material y la demostración de lo aprendido. Así, asume que cada persona tiene una forma diferente de aprender, y que se requieren distintas formas de enseñar para garantizar ese aprendizaje de todo el alumnado. Estas diversas formas de aprender quedan organizadas en tres grupos:

- Visual: consiste en aprender mirando, y dejando como formatos de contenido óptimo los libros, mapas conceptuales, presentaciones, y cualquier formato que presente la información de manera gráfica.
- Auditivo: engloba al alumnado que aprende escuchando, lo que deja como formato indicado los audiolibros, videos, explicación del cuerpo docente, o cualquier formato que presente la información de manera sonora.
- Kinestésico: Este tipo de aprendizaje tiene que ver con aprender haciendo, con asociar conocimientos a movimientos o sensaciones. De este modo, el formato más idóneo para este alumnado serán las actividades prácticas.

Así pues, de cara a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de la forma en la que aprendan, esta metodología plantea tres principios fundamentales a la hora de su implementación: Presentar la información de maneras variadas, de forma que se atienda a las capacidades y aptitudes de todo el alumnado contemplando su diversidad. Ofrecer diferentes formas de presentar los conocimientos aprendidos, de forma que puedan demostrar la adquisición de contenidos en igualdad de condiciones.

Motivar al alumnado pasa a ser uno de los principales objetivos del cuerpo docente, estimulándoles a adquirir cierto aprendizaje y fijando los objetivos a alcanzar.

Cabe destacar, que todas estas metodologías, así como la inclusión del alumnado TEA dentro del aula dependen del nivel de gravedad de cada caso, siendo los más viables de integrar en el grupo ordinario los de grado 1 y como mucho los de grado 2 en algunos cursos. Así mismo, esto eventualmente con el paso de los cursos puede acabar acompañándose de adaptaciones curriculares relacionadas con los problemas que se puedan presentar en el desarrollo de cada uno, comúnmente en el apartado comunicativo.

6.2 Carencia de Estudios

En lo relacionado a estudios para ampliar lo visto, se debe valorar que los cuatro artículos que pasaron los criterios de selección, es decir que trataban el tema dentro de los años recientes que se establecieron en función de la salida de la normativa legal vigente, son todos trabajos académicos, ya sea de fin de master o de fin de carrera.

Esto lleva a pensar que, ya sea por falta de investigadores especializados, o por el tiempo que pueda tomar el estudio a realizar en este ámbito y en torno a la actual ley de educación en España; no se ha escrito o aún no se ha publicado ningún trabajo profesional al respecto, no se ha realizado un estudio académico a mayor escala.

Del mismo modo, únicamente en un trabajo entre los analizados se ha estudiado la aplicación de los autores y metodologías más tradicionales en materia de adquisición de lengua extranjera a posibles estudiantes TEA, y los matices que estas podrían o deberían adoptar para dicha aplicación. Incluso en este trabajo, Cardona (2021) trata este tema de forma superficial, sin profundizar demasiado.

Otro elemento que cabría ser objeto de estudio y que no se ha encontrado en las búsquedas de documentos es la evolución de estos alumnos en materia de inglés como lengua extranjera con el paso de los años, conforme avanzan en los cursos. En todos los casos analizados, hayan pasado los parámetros de selección o no, se centraban en un único momento de la vida educativa de los estudiantes. En este sentido, se podría plantear un estudio más a largo plazo de la evolución de estos alumnos.

Un último factor a destacar es la escasa documentación bibliográfica que aparece respecto a las diferentes metodologías que se han extraído de los artículos analizados. No quiere decir que no existan estudios y análisis al respecto de estos elementos, sino que, si nos limitamos a los años más recientes, no resulta fácil encontrar documentos puramente bibliográficos o explicativos de los mismos, siendo en la mayoría de los trabajos que se los menciona de manera que se asume el conocimiento de estos por parte del lector, incluso cuando se trata de una aplicación práctica o propuesta de aplicación de los mismos. Eso quiere decir, que en los últimos años se han analizado menos las bases de estas metodologías, haciendo que estas muestren más dificultades a la hora de crecer, evolucionar, y adaptarse a los cambios en la sociedad y descubrimientos médicos y didácticos más recientes.

7. CONCLUSIÓN

En la actualidad, existe mayor conciencia que nunca de la diversidad presente entre el alumnado, así como de las necesidades específicas de apoyo educativo que esto provoca. A la vez el deber del profesorado es velar en todo momento por cada uno de los estudiantes, independientemente de las necesidades concretas que puedan acontecer dentro del aula.

Por todo ello, cada vez son más los estudios y trabajos en el campo de la educación dedicados a explorar teorías y posibles aplicaciones de estas dentro de las aulas. Este incremento del estudio de medidas enfocadas a cuidar al alumnado con necesidades específicas denota un gran desarrollo educativo, sin embargo, existe el riesgo de que la teoría educativa adquiera mayor importancia que el propio alumnado; de centrarse más en nuestro punto de vista que en las necesidades del estudiante con el que tratamos.

Durante la elaboración de este trabajo ha sido posible concluir que a nivel educativo existe un consenso de la necesidad del uso de materiales y metodologías específicas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado TEA. Así, mientras que en el grupo de los materiales existe un nicho bastante definido de los que se consideran más útiles, las metodologías para aplicarlos muestran una mayor amplitud y diversificación.

Dichas metodologías presentan varios puntos en común, aunque cada uno contiene características y modos de actuar concretos que en ocasiones producen diversidad de

enfoques entre maestros. Uno de estos puntos en común es que la mayoría de las metodologías propuestas presta especial atención en dar una estructura definida a las clases, ya sea introduciendo un método organizativo a disposición del alumnado, creando un sistema de grupos, o disponiendo una estructura y estilo de enseñanza predefinidos.

A modo de ejemplo, y centrándonos en las teorías específicas para el alumnado TEA que se han analizado en este trabajo, se puede encontrar que la mayoría de las metodologías propuestas emplean de una forma u otra los pictogramas y los materiales manipulativos. Mientras tanto, a la hora de introducir estos elementos cada propuesta metodológica aplica una teoría educativa diferente, incluyendo propuestas específicamente diseñadas para el alumnado autista como la metodología TEACCH y modelos más enfocados al alumnado general como es el CLIL. Esto se puede encontrar incluso dentro de un mismo estudio, como es el caso del elaborado por Bosque (2021).

Esta diferenciación entre los materiales y las metodologías puede deberse al hecho de que, como se ha repetido varias veces a lo largo de este trabajo, si bien el alumnado autista muestra síntomas dentro de unos ámbitos comunes, las características específicas de cada caso son diferentes de los demás. Así, con estos materiales podemos actuar sobre esas carencias generales que se atribuyen al TEA, mientras que con la aplicación de las diversas metodologías podemos llegar a cada uno de los estudiantes independientemente de sus particularidades. También se debe tener en cuenta que pueden existir otras diversidades en el aula más allá del TEA, y que, aunque la aplicación de estos sistemas de apoyo pueda favorecer tanto a estos casos como al alumnado general, tal y como indica Carballo (2022), estas nuevas realidades pueden llegar a requerir un apoyo específico, y pueden llegar a verse ocultas por centrarnos en otro trastorno o síndrome, tal y como Kanner (1943) ilustra que le ocurrió al trastorno del espectro autista.

En conclusión, la diversidad en sí misma es un rasgo profundamente enriquecedor, pero no se debe olvidar el objetivo último que, como se ha comentado, es el alumnado, así pues, se torna interesante el hecho de que las diferentes teorías con sus rasgos se flexibilicen y adapten a cada individuo, centro y, por supuesto, maestro.

8. BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association [APA]. (2014). *Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*.
- American Psychological Association [APA]. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Bautista, J. (2013) *Los materiales como mediadores de juego y aprendizaje*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, 1*.
- Bosque Torrente, M. P., & Forcadell Aznar, L. (2021). *¿Cómo se aborda la enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnado con trastorno del espectro autista?*
- Carballo Gutiérrez, M. A. (2022). *El uso de recursos para niños con TEA en el aula como mejora en el desarrollo general del grupo*.
- Cardona Cabrera, N. (2021). *Adquisición del inglés como lengua extranjera en alumnos de educación infantil con TEA Algunos recursos didácticos*.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton & co.
- Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification.”* In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9–15). New York, NY, USA: ACM.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover Publications.
- Enriquez Caballero, B. (2023). *La enseñanza del inglés en alumnos con TEA: una propuesta de refuerzo educativo a través del inglés en Educación Infantil*.
- Freud, S. (1969). *Psicología de las masas ; Más allá del principio del placer; El Porvenir de una ilusión*. Madrid : Alianza.
- Gállego, M. D. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Universidad de Salamanca.
- Garrote Salazar, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Gómez Torno, C. (2022). *Proyecto de enseñanza de la lengua inglesa en niños y niñas de seis años con inclusión de alumnos con TEA*.

- Gooding de Palacios, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4(1), 20–38. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v4n1a2>
- Grosso, M. L. (2021). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), pp. 273-283.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Kanner, L. (1993). Trastornos autistas del contacto afectivo. *Revista española de discapacidad intelectual Siglo Cero*, 24(149).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López Marí, M., Vidal Esteve, M., & Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1). 91-106 <https://doi.org/https://doi.org/10.56047/mlsisj.v2i1.1318>
- Macías, S. Y. P., & Alexandra, M. I. H. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas del nivel preescolar. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 551-576.
- Martínez Paredes, L. M., Barriga Fray, J. I., Lluquin Merino, G. S., & Pazmiño Pavón, L. E. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(3), 814-849.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. New York: Schocken Books.
- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 145, de 27 de julio de 2022, 25614-26207.

<https://educa.aragon.es/documents/20126/2789386/Orden+ECD-1112-2022+de+18+de+julio.pdf/ed5f22ef-d5f8-8eef-8e86-b9e711267ace?t=1661501241252>

- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in child-hood*. London: Psychology Press.
- Rico Martín, A. M. (2004). La hipótesis del análisis contrastivo y de la identidad referidas a los errores en la adquisición del español L2 de alumnos de origen mazigio. *Publicaciones*, 34, 177–194.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sutton-Smith, B., Bruner, J.S., Jolly, A., Sylva, K., Sche-chner, R. y Shuman, M. (1978). Play: Its Role in Development and Evolution. *Journal of Aesthetic Education*, 12(3), 126.
- Thao, M. T. P. (2020). Role of L1 in L2 acquisition according to contrastive analysis hypothesis and error analysis. *Journal of Education and Practice*, 11(2), 102-107.
- Velasco Curay, A. T. (2020). *Las adaptaciones curriculares para los niños con autismo en el nivel inicial* (Master's thesis, Ecuador: Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)).
- Vidriales Fernández, R., Gutiérrez Ruiz, C., Sánchez López, C. E., Plaza Sanz, M., Hernández Layna, C., & Verde Cagliao, M. (2021). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, X., & Fan, L. (2020). An analysis of interlanguage features and English learning. *Journal of Higher Education Research*, 1(1), 31-37.
- Wasiliew, A., & Montero, M. (2022). *El autismo en la escuela desde una perspectiva de aceptación y valoración: Guía Breve*.